



Más allá de la creatividad: consideraciones en torno a la enseñanza de la composición musical

Beyond Creativity: Considerations About Teaching Musical Composition

— **Tomás Santiago Pisano**

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Artes
Profesorado en Composición Musical
Córdoba, Argentina
pisanots@gmail.com

Recibido: 28/02/2022 – Aceptado: 25/08/2022

Resumen

En este trabajo nos proponemos, en primer lugar, realizar una reconstrucción y reflexión crítica a partir de nuestra experiencia en el proceso de prácticas de enseñanza en un Profesorado de Nivel Superior. En segundo lugar, nos enfocamos en el desarrollo de la creatividad en la enseñanza de composición musical. Consideramos que debe ser abordado desde una propuesta pedagógica situada que genere nuevos desafíos, actividades y situaciones de producción musical. Para ello, tomamos como referencia la idea de *desarrollo secuencial* expuesta por Swanwick (1991). Finalmente, nos parece pertinente reflexionar a partir de nuestra propia práctica docente para posibilitar otros territorios originales y creativos.

Palabras clave

Creatividad, Educación Musical, Práctica pedagógica, Desarrollo Musical, Composición Musical

Sendas. Revista de Trabajos Finales de Artes · <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/>

Publicación periódica arbitrada con artículos originales sobre procesos de investigación artística producidos en el marco de trabajos finales de grado. [Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



facultad
de artes



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Abstract

Firstly, this work presents a reconstruction and critical reflection based on our experience from the process of teaching residence in higher education. Secondly, we focus on the development of creativity in teaching musical composition. We consider it should be approached from a situated pedagogic proposal which generates new challenges, activities and instances of musical production. For that purpose, we take as a reference the idea of development sequence exposed by Swanwick (1991). Finally, we find it relevant to reflect on our own teaching experience to enable other original and creative territories.

Key words

Creativity, Musical education, Teaching practice, Musical development, Musical composition.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar, a partir de una experiencia de residencia y práctica docente específica, sobre la enseñanza de composición musical. Fue realizado en el marco de la cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza que concluye la trayectoria formativa del Profesorado en Composición Musical dictado 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, la materia 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 egreso de la carrera, el trabajo consiste en un proceso de prácticas de enseñanza dirigidas a niveles educativos especializados, principalmente, al Nivel Superior no Universitario. Por esta razón, durante los meses de junio a septiembre de 2021 se llevó a cabo la experiencia de prácticas en la unidad curricular de Composición II de la carrera Profesorado de Música en la institución Collegium. Centro de Educación e Investigaciones Musicales (CEIM) (en adelante Collegium).

El proceso de residencia consistió en cinco 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 etapa consistió en la vinculación con la institución, la unidad curricular, su docente y estudiantes, a través de observaciones no participantes de videoconferencias y recopilación de documentos institucionales digitales disponibles en la web o facilitados por las docentes. La segunda fue de observaciones participantes en las que el docente orientador nos propuso colaborar en algunas actividades, como realizar devoluciones a las obras de estudiantes, recomendar algunas músicas pertinentes a la clase, entre otras. En la siguiente fase se realizó un diagnóstico sobre el dictado, la relación entre estudiantes y docente, los potenciales contenidos a ser trabajados y la modalidad de su implementación. Al ser aprobada esta instancia, continuamos con el desarrollo del proyecto de prácticas durante tres semanas. Por último, se concluyó en un proceso de reflexión crítica en el que se valoró lo sucedido y se dialogó con la experiencia a partir del análisis de las situaciones, los resultados y los materiales presentados y recopilados desde los marcos teóricos de referencia.

El presente artículo está organizado en dos secciones. En la primera, se incluye todo lo referido al proceso de residencia: los lineamientos pedagógicos a los que adherimos, la planificación de la secuencia didáctica del proceso de prácticas y un análisis de la experiencia posterior a la implementación. La segunda sección fue elaborada tras haber finalizado las actividades de residencia. Presenta algunas consideraciones a tener en cuenta en la enseñanza de composición musical que se centran en la problemática del desarrollo de la creatividad. Algunos de los interrogantes que emergieron de este proceso fueron: ¿de qué manera 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?.

Lineamientos pedagógicos

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

De esta manera, nos posicionamos en una enseñanza de la música praxial reconociendo que esta es una actividad cognitiva que pone en juego diversas maneras de pensar y conocer. Por lo tanto, existen entre las personas diversas capacidades para oír, interpretar y comprender música. Cuando esta se entiende como praxis, la “corrección” de las experiencias musicales varía según sean los individuos o los grupos en cuestión (Regelski, 2005, 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 da. Las personas escuchan de acuerdo con las diferencias de sus mundos, valores, historias y necesidades e intenciones actuales. Nos referimos al término “músicas” y no “música”, ya que la idea de música en singular como fenómeno universal, normativo y excluyente surgió en Europa durante el 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 (Mendivil, 2016).

Reconocemos una música cuando se le atribuye un significado. Fue necesaria, entonces, en la experiencia de la práctica docente, la producción de conocimiento en música mediante diversas estrategias (Vargas y López, 2015): por un lado, conocimientos proposicionales que se basaron en el decir y reflexionar sobre la acción; y por el otro, conocimientos no proposicionales que se basaron en el hacer y reflexionar en la acción (tales como la audición, la interpretación y la composición).

Adherimos, asimismo, a la perspectiva de Entrenamiento Auditivo de Shifres y Burcet (2013) según la cual se considera que el desarrollo de las habilidades auditivas es *concéntrico*. 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). De esta manera, niega el carácter dicotómico: la música no se escucha de una manera u otra.

La propuesta tomó los pilares desarrollados por Ochoa y Cardona (2020) que orientaron la elección y construcción de las actividades implementadas. Estos fueron: pluriversalidad (valorar las diferencias de conocimiento), diálogo de saberes (relacionar las múltiples formas de construcción de 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).

Planificación

El proceso de planificación estuvo destinado a la unidad curricular Composición II del Espacio de Definición Institucional¹ del tercer año de la carrera Profesorado de Música de la institución Collegium. La propuesta pedagógica que observamos en el programa/planificación de la materia tenía 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” (Collegium, 2019). Sostenía un formato curricular híbrido entre unidades que funcionaban como ejes transversales y un formato por Proyectos de Composición que planteaban, cada uno, una situación compositiva concreta y compleja.

Al comenzar este proceso de residencia, el Proyecto III “Composición en función de desarrollar un aspecto del propio lenguaje” estaba finalizando. El objetivo de este era crear una canción u obra completa. 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 sea: “la textura como la emergencia de procesos dinámicos”. Consideramos que este posibilitaba la comprensión de diversos aspectos musicales tales como el ritmo, la armonía, la melodía, la orquestación, entre otros. La secuencia didáctica fue estructurada para ser resuelta en tres clases sincrónicas de manera virtual por consecuencia del contexto sanitario por covid-19.

Fundamentación teórica.

Al momento de comenzar nuestras observaciones de Composición II, sus estudiantes se encontraban transitando una etapa en la que estaban finalizando diversos procesos creativos de composiciones propias. A partir de modalidades auto-reflexivas y co-reflexivas acompañadas por el docente orientador, emergían soluciones a problemáticas, como así también la necesidad de profundizar y reflexionar sobre diversos aspectos que influían en la conformación de la textura musical. Por ejemplo, era necesario considerar la relación entre los instrumentos/planos tomando en cuenta los aspectos musicales (material, ritmo, alturas, armonía, orgánico, etcétera) y sus implicancias en el discurso a partir de funciones, jerarquías, simultaneidades, superposiciones, correspondencias, etcétera (Eisner, 1995).

Atendiendo a la complejidad de la composición, era necesario identificar estos aspectos particulares que confluían en las obras producidas por los estudiantes a partir de la experiencia musical. Para que se produjera un conocimiento significativo, propusimos abordar la audición, la composición y la interpretación como modos de conocimiento (Shifres y Burcet, 2013) y promover

¹ Concepto abordado posteriormente.

procesos metacognitivos que reflexionen sobre diferentes estrategias en la composición. Para lograr esta continuidad ontológica, era necesario realizar un entrenamiento auditivo corporeizado, situado, intersubjetivo y multimodal, originado en experiencia y capacidad clasificatoria. Es decir, una práctica 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 configure de modo particular (dado los repertorios, la escritura musical, las organizaciones instrumentales de nuestra cultura, etcétera). Además, la música fue concebida como acto comunicacional (a partir de improvisaciones, arreglos, etcétera) ya que involucraba relaciones entre las personas que la realizaban y, al ser temporal, las experiencias se organizaban a través de múltiples percepciones, más allá de lo sonoro.

Acordamos con Shifres y Burcet (2013) que el desarrollo del oído musical es producto de la enculturación en combinación con estrategias de interpretación que emergen de la experiencia vinculada a las categorías de la Teoría de la Música. El contenido que incluía la textura como resultado de procesos dinámicos superaba la reducción a tipologías para pensar, en cambio, posibilidades infinitas particulares. Reflexionar acerca de la forma en que abordamos la composición podía 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 basados en reflexionar sobre la acción– y conocimientos no proposicionales –aquellos que son parte de la experiencia humana y se basan en hacer y reflexionar en la acción– (Vargas y Lopez, 2015). De esta manera, los conocimientos eran susceptibles de ser trasladados al aula de escuela y a cualquier otro espacio de enseñanza no formal: uno de los objetivos propuestos por Collegium (2011).

En ese sentido, las diversas actividades proponían respuestas específicas que tenían su origen y finalidad en la música. Beineke (2017) argumenta que, participando de las clases como compositores, intérpretes y audiencia crítica, los estudiantes conforman su identidad en el grupo y se convierten en agentes de su propio aprendizaje, construyendo colectivamente el conocimiento que sostiene sus ideas sobre música; ideas que son, a su vez, constantemente revisadas, actualizadas y ampliadas por sus experiencias musicales y reflexivas. Esto se puede ejemplificar con las actividades propuestas por el docente orientador tales como discusiones sobre aspectos musicales o escuchas de ejemplos con alguna intención expresa (como puede ser distinguir los instrumentos, memorizar la melodía, atender al paisaje sonoro, etcétera).

Por último, observamos que tanto las improvisaciones como las interpretaciones instrumentales elaboraron nuevas ideas articulando pensamientos musicales. Funcionaron como experiencias compartidas y colectivas de máxima importancia (la formación de compositores ha sido siempre en solitario, por ejemplo). Los modos de creación musical eran diferentes a los hegemónicos y eran implementados para reflexionar, además, sobre nuestras prácticas incuestionadas (Matthews, 2002). Partimos de la idea de que era 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.

Como objetivos para la implementación propusimos:

- Identificar diversos aspectos musicales particulares del discurso que influyen en la construcción de la textura a partir de análisis *ad hoc* de 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.

Los contenidos presentados en la planificación fueron los siguientes:

La textura como la emergencia de procesos dinámicos. ¿Bajo qué condiciones surge? Características de monodía, 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.

La propuesta de prácticas de enseñanza fue implementada en tres clases. A continuación, se incluye una breve descripción de las actividades y los recursos utilizados.

- Clase 1 (Modalidad virtual: sincrónica con complemento asincrónico)²

Actividad 1 (10 minutos): se preguntó: ¿Qué es una buena canción para vos? ¿Cómo son las texturas de esas buenas canciones?

Actividad 2 (40 minutos): se introdujo brevemente el concepto de *textura*, qué aspectos eran necesarios tener en cuenta y las tipologías tradicionales mencionadas en el programa de la unidad curricular. Oímos breves ejemplos. Discutimos algunos interrogantes guiados y animados por la audición de músicas que tensionaban dichas categorías: ¿Cómo pueden ser categorizados algunos ejemplos? ¿Por qué analizamos la textura? ¿Qué problemáticas surgen al describir textu-

² La hoja de ruta y las diapositivas que acompañaron esta clase se encuentran disponibles en https://drive.google.com/drive/folders/1lehiDncslxlgc7Lt3N7i4VSHKhDb3L_2.

ras? ¿Será necesario otro tipo de análisis? Se definió por qué es necesario considerar a este aspecto musical como el resultado de procesos dinámicos.

Actividad 3 (5-10 minutos): se hicieron contribuciones individuales a un Padlet que mostraba los diversos aspectos que entraban en juego al pensar en la textura.

Actividad 4 (45 minutos - 15 minutos por canción): escuchamos algunas de las canciones de los estudiantes y buscamos qué procesos interactuaban, posibilitaban y condicionaban la construcción de la textura: ¿Cómo opera cada aspecto musical individualmente y en su conjunto con otros? Tomamos conciencia de qué está haciendo cada instrumento: ¿Cómo se desenvuelven en el tiempo?, ¿cambian o son estáticos? Todas estas preguntas estaban enfocadas sobre un interrogante más amplio: ¿de qué formas podrían enriquecerse sus canciones? Retomamos las primeras ideas vinculando los ejemplos escuchados y la pregunta inicial “¿qué es una buena canción?”.

Actividad 5 (asincrónica, para entregar 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” (Pisano, 2021a).

Recursos:

- www.youtube.com
- www.padlet.com
- www.mentimeter.com
- Google Docs
- www.meet.google.com

- Clase 2 (Modalidad virtual: sincrónica)³

Actividad 1 (20 minutos): nos sentamos en ronda y escuchamos durante 10 minutos nuestro alrededor en silencio. Durante ese período de tiempo, los estudiantes escribieron todo lo que oyeron y cómo lo oyeron; y anotaron todo lo que pensaron. Debatimos: ¿Qué escucharon?, ¿cómo lo escucharon?, ¿qué les pareció llamativo?, ¿descubrieron algo nuevo?

Actividad 2 (5 minutos): se contextualizó el concepto de *paisaje sonoro* (Schafer, 1977): ¿Qué nos permite pensar? Hablamos de la importancia de escuchar el alrededor, de percibir lo que sucede. Se presentó la práctica de la improvisación como un fin y como un medio para *musicalizar*, en vínculo con el aspecto textural.

Actividad 3 (5 minutos): se invitó a que alguien proponga un material vocal (lo que quisiera). Quien estuviese a su lado izquierdo debía variar lo que hizo con su propia voz. Quien estuviese a

³ La hoja de ruta y las diapositivas que acompañaron esta clase se encuentran disponibles en <https://drive.google.com/drive/folder-s/1D2WFNPS7RQWUsN4wfZvQa2v2aHMv69vb>.

la izquierda del segundo debía hacer una variación de este, y así sucesivamente. Debatimos: ¿Hasta dónde se puede variar?, ¿qué se mantiene y qué cambia?

Actividad 4 (10 minutos): realizamos la misma actividad, pero sin un orden establecido. Cada quién podía entrar cuando quisiera, con la condición de que si emitía un sonido, aún si era indeseable, debía mantenerlo. Tomamos el error como recurso/oportunidad. Debatimos: ¿Qué sucedió? ¿Algo les pareció interesante de oír? ¿Pudieron identificar con el oído a cada participante? En casos donde la respuesta fue *no*, intentamos nuevamente: en algún momento de la improvisación debían escuchar al resto de las personas.

Actividad 5 (15 minutos): Escuchamos el ejemplo musical propuesto y les estudiantes anotaron diferentes aspectos llamativos que encontraron a partir de los procesos texturales, la relación entre las partes, planos, etcétera. Realizamos una puesta en común.

Actividad 6 (20-30 minutos): les estudiantes interpretaron su canción propia. Se preguntó: ¿En qué lugar de la canción implementarían algún aspecto llamativo que encontraron en el ejemplo auditivo de recién? Sin marcar pautas, improvisaron y experimentaron mientras interpretaron la canción una vez más. Debatimos: ¿Qué se puede pautar? ¿Qué (no) les gustó y por qué? Anotaron sus respuestas.

Actividad 7 (20 minutos): realizamos una puesta en común de la “Clase No. 1 - Actividad 5”. Escuchamos si hubo algún avance de sus canciones. Se comentó que en el próximo encuentro debían mostrar un avance nuevo, en el mejor de los casos, o si no, la reflexión de cómo habían trabajado la textura de su composición (Pisano, 2021b).

Recursos:

- Instrumentos musicales que interpreta cada estudiante.
- Pantalla/computadora, parlantes, proyector.
- Conexión a internet (uso de You Tube).
- Cuaderno y lápiz.

- Clase 3 (Modalidad virtual: sincrónica)

Actividad 1 (1:30 h –15 minutos por persona–): Escuchamos colectivamente los avances de las canciones que habían realizado durante este período. Preguntas dirigidas a quienes muestran: ¿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 aporta su visión al respecto.

Actividad 2 (idem actividad anterior): reflexionamos sobre las texturas de la última muestra. ¿Qué procesos dinámicos encontramos en nuestras composiciones? A partir de lo analizado y experimentado en las clases 1 y 2, describieron un procedimiento textural que hayan aprendido y lo aplicaron a la propia composición.

Actividad 3 (15 minutos): se preguntó: ¿Qué ideas surgen de la palabra textura, luego del recorrido transitado durante estas tres clases? Recuperamos las nociones tratadas en la clase 1.

Actividad 4 (5-10 minutos): Breve cierre. Realizamos devoluciones generales, individuales y grupales: valoraciones, observaciones, consultas, inquietudes sobre lo visto y trabajado durante el proceso.

Recursos:

- www.meet.google.com
- www.youtube.com
- <http://www.padlet.com>
- www.mentimeter.com
- Google Docs

Metodología y estrategias de enseñanza.

Las actividades estuvieron 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, fue entendida en este espacio como un acto complejo, heterogéneo, particular. Bajo esta perspectiva, fue necesario acercarse a ella mediante diversas formas de *musicar*, tales como la ejecución instrumental y vocal, la improvisación, la audición productiva y la composición propiamente dicha.

La propuesta metodológica consideró al grupo de estudiantes como protagonista del proceso educativo. De esta manera, el docente asumió el papel de guía, esforzándose en dar opciones, orientar y estimular la receptividad y respuesta del alumnado, dando, además, soluciones, miradas y consejos a partir de su praxis. Posicionar la mirada sobre la música como un fenómeno complejo, temporal y multidimensional, permitió asumir los aspectos musicales dinámicos que allí operan, de forma simultánea (textura, armonía, ritmo, orquestación, etcétera) y no aislada. Esto se evidenció en el análisis *ad hoc* de ejemplos musicales y mediante instancias que promovieron la metacognición a partir del intercambio con estudiantes luego de cada actividad. Se incluyeron repertorios de diversos estilos, contextos y épocas que fomentaron y ampliaron la diversidad de intereses. Asimismo, se valoró la riqueza de diferentes músicas.

En las clases virtuales se propusieron principalmente visiones acerca de la música. Se expusieron además otros recursos, como partituras y videos explicativos, que acompañaron la idea a trabajar. Al final de cada clase estuvo disponible una hoja de ruta con estos materiales y una guía que acompañó su recorrido. En el único encuentro presencial, se propició el trabajo grupal del ensamble instrumental disponible con fines compositivos mediante la interpretación de las canciones de los estudiantes e improvisaciones pautadas y libres.

Propuesta de evaluación.

Para definir la propuesta evaluativa fue necesario, en primer lugar, aclarar su finalidad: reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Acordamos con Brailovsky (2017) en que “la evaluación permite ver cómo se está enseñando, cómo se está aprendiendo y qué podría mejorarse” (p. 97). 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, fue necesario aclarar que se formularon 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.

Asimismo, consideramos los diversos modos de conocimiento propuestos por Stubley (1992). En consecuencia, para la audición, la interpretación y la composición fue necesario tener en cuenta instrumentos alternativos que vincularan la enseñanza, la evaluación y el trabajo con distintas formas de *respuestas productivas* (Alen, 2015). Para ello se hizo hincapié en la evaluación formativa: que cada estudiante logre tomar sus propias decisiones, mire los procesos mediante los cuales está aprendiendo y 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 mantuvo una continuidad pedagógica con las clases precedentes apelando a instrumentos como *exposiciones dialogadas* (Augustowsky, 2012). Estas tuvieron una triple función: i) como autoevaluación, ya que obligaban a revisar, poner en palabras y argumentar acerca de las decisiones y opciones seleccionadas; ii) como coevaluación, ya que ponían en juego la palabra de sus pares; y iii) la valoración constructiva del docente mediante preguntas metacognitivas, de comprensión, de orden cognitivo superior (Anijovich y Mora, 2010). Fueron vías para juzgar los méritos, para conocer la dirección y progreso estudiantil, y también para estimular el crecimiento de estudiantes en el arte, para el arte y a través del arte.

Análisis post-implementación

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 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, los procedimientos compositivos, la improvisación y el paisaje sonoro.

Se observa una problemática principal 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 abarcador, en realidad, buscábamos dejar claro **qué**

elementos eran parte de las obras y **cómo** interactuaban. Los instrumentos podían ser elegidos libremente, pero siempre iba a existir un porqué de la decisión, un sentido propio de las obras.

Creemos que la propuesta implementada estaba basada en esos objetivos. Por lo tanto, no bastaba simplemente con analizar tipos de textura en la obra propia y en las ajenas. Era necesario entender cuántos instrumentos se 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, el objetivo buscado fue *experimentar* con herramientas que tuviesen a disposición y con *procedimientos* que permitieran tener presente **cómo** interactúan las partes en su composición y por qué. Generalmente, se realizaban algunas preguntas metacognitivas, de comprensión y de orden cognitivo superior para guiar la clase (Anijovich y Mora, 2010). Algunas valoraciones que recibimos luego de audiciones, creaciones e interpretaciones fueron: “Para componer esta versión jugué con el eco, tomé la improvisación que hicimos”; “Me di cuenta que debía variar el acompañamiento al haberlo escuchado ahora”; “Yo sola improviso, pero con otros [se me complica]... ese es el tema...”; “A mí 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” (comunicaciones personales, 16 de septiembre de 2021). Cada relato evidencia un nuevo descubrimiento individual a partir de lo colectivo. Es decir, las 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 productos de ellas. La segunda clase 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 profundizar en la escucha, de desmenuzar la complejidad del fenómeno sonoro: atender a la música como un evento complejo, temporal y multidimensional; y asumir los aspectos musicales dinámicos que allí operan, de forma simultánea (textura, armonía, ritmo, orquestación, etcétera) y no aislada.

Sin embargo, aunque les estudiantes hayan advertido una “utilidad” en estos ejercicios, se requiere un mayor tiempo para comprenderlos 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 podrían haber vinculado los sonidos a las texturas (o procesos texturales) vistas la clase anterior o a las caracterizaciones clasificadas por Schafer (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 les estudiantes querían hacer y los 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 para desarrollar comunicación/discurso. El ejercicio que podríamos haber propuesto es “hacer una improvisación colectiva donde tomen en cuenta cada cosa que no quisiste/quisieron hacer y desarrollala/desarrollenla”. 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 de las apreciaciones sobre este aprendizaje colaborativo, realizamos un comentario en relación a la importancia de esta incidencia sobre el aprendizaje de su par. Esto se venía haciendo desde principio de año cuando se proponen 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 entre 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 que no ahondan en aspectos musicales como forma, textura, armonía, materiales, timbre, etcétera. 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 solo una escucha (Augustowsky, 2012).

Entonces, ¿Sirve mantener ese modelo? Creemos que sí, pero con algunas modificaciones. Principalmente que puedan tener un tiempo destinado a la escucha 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, dé 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:

(...) 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 (Collegium, 2019, 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 prin-

cial para explicar algunos conceptos, pero esto trajo consigo algunas limitaciones que 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 surgido del grupo de estudiantes. De esta manera, pudimos 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 modo de autoetnografía (López-Cano y San Cristóbal, 2014), y contribuye a los procesos de metacognición. Como registro de estas últimas ideas, creamos un padlet colaborativo donde encontramos aportes diversos que ayudan a construir el entramado de ideas y sentidos.

Consideraciones sobre la creatividad en la enseñanza

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 implementaron en torno a lo observado previamente en la unidad curricular, las preguntas que posibilitan procesos metacognitivos y una lista que se reconfigura a partir de la autorreflexión.

En esta sección del artículo 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. Acordamos con Edelstein (1996) en 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, etcétera de otros sujetos involucrados; y sobre otros conocimientos específicos y objetivos que se desearan abordar.

Lo metodológico es considerado en dos pasos: el acercamiento hacia un objeto que tiene una lógica propia y la problemática acerca de cómo abordar 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 apartados previos. No se trata de una secuencia ordenada ni de soluciones que sean pertinentes para utilizarse en cualquier contexto, sino de una serie de inquietudes que surgen desde la práctica docente y que 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 Stublely (1992), 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, p. 19).

Como lente epistemológico utilizaremos enfoques que sustentaron nuestra práctica docente para promover una suerte de continuidad con las etapas anteriores de este artículo. Para las primeras definiciones, actividades y propuestas colectivas de creatividad nos parece conveniente recuperar a Beineke (2017) y Paynter (1999). Estos autores echan luz sobre un gran aspecto: el desarrollo en música. Asimismo, abordaremos la propuesta de Swanwick (1991) sobre desarrollo musical evolutivo a modo de articulación con los postulados anteriores.

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 es una de las preestablecidas en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (Hisse, *et al.*, 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, etcétera.

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).

Resulta relevante tomar en cuenta la construcción metodológica de la problemática de la creatividad musical y sus consecuencias estéticas, filosóficas, políticas, etcétera. ¿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: la 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, la creatividad 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 (en Beineke, 2017) distingue tres tipos de creatividad en la enseñanza. La primera es la *enseñanza creativa* que se trata de aproximaciones imaginativas que hagan al aprendizaje más interesante y efectivo; es central el foco sobre el docente. La segunda es la *enseñanza para la creatividad* que se dirige al desarrollo de la creatividad de estudiantes: su capacidad de conectar, preguntar, hacer, trabajar con lo inesperado, etcétera. La última es el *aprendizaje creativo* que captura la perspectiva del profesor y del alumno mediante investigaciones *in situ*.

¿De qué maneras puede ser desarrollada la creatividad en estudiantes? Antes que nada, acordamos con la autora en que el foco no es medir la creatividad, sino que la meta mayor es el desarrollo creativo. 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 (Collegium, 2011, p. 1).

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

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, 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 el 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, con el *modo sensorial*, que 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, con el *modo de expresividad personal* y el *modo vernáculo*, aquella fuerza propulsora del desarrollo reconocida socialmente;
- en el Juego Imaginativo, con 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, con el *modo simbólico*, en el que el sujeto se identifica 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 este 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 re-exposición, va a ser más arremetedor”, a lo que el docente respondió: “¿En qué parámetro se ve lo arremetedor?” (comunicación personal, agosto de 2021). La clase continuó con la descripción detallada del estudiante sobre lo que quería hacer respecto del tempo, 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 realice 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, se requiere una especial atención a las huellas que dejan 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 posibiliten un análisis situado del alumnado.

Parte de nuestras preguntas implementadas en la primera clase apuntaban 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 a su alrededor durante 10 minutos en silencio?

En función de estas preguntas se decide tomar el rumbo siguiente. Adquiere un valor especial la repregunta para develar los sentidos que allí anidan. Por ejemplo, algunas respuestas de la primera pregunta fueron: “cuando la letra me llega; cuando me interpela; que me sienta identificada; cuando es pegadiza y sencilla”, a lo que repreguntamos: ¿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 la ampliación de los límites creativos, ya que estas generan nuevos desafíos, propuestas y situaciones de producción musical. Además, es de suma importancia vincular estos tres ejes a ambos lados de la espiral. Acordamos con Swanwick (1991) en que la propuesta debería basarse principalmente en el *hacer*.

Mencionaremos actividades sencillas implementadas en nuestro período de prácticas como ejemplos que pueden relacionarse con los modos vinculados a la experiencia personal o socialmente aceptada:

- Escuchar “Huayno del Diablo” interpretada por Aca Seca Trio y responder ¿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*: quienes enseñábamos promovíamos la creatividad desde nuestro hacer.

- Componer una sección de la propia obra que utilice alguno de los procesos texturales vistos (modo idiomático).

- Escuchar el paisaje sonoro del alrededor durante 10 minutos. Anotar todo lo que se escucha y cómo se lo escucha.

Por último, nos parece importante incluir en la construcción metodológica 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 habiliten 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.

Reflexiones 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 posteriori*, una reflexión y propuesta sobre el desarrollo de la creatividad tomando en cuenta a diversos autores y vinculándolos con el 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, debe 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 nexo entre estos tres ejes debido a sus diversas aristas y a la maleabilidad para ser adaptada a las etapas del desarrollo. Propiciar instancias colectivas en música y exposiciones dialogadas de sus creaciones amplía el campo hacia territorios y sentidos nuevos respecto al propio.

Dentro del proceso de práctica docente nos enfrentamos a una gran contradicción a la hora de implementar la secuencia didáctica. Desde el primer momento hasta el último, nuestras reflexiones e 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 en claro qué elementos eran parte en las obras de los estudiantes y cómo interactuaban en la textura.

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 de 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 esta? ¿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...

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* (pp. 168-174). Paidós.
- 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://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/88>.
- Collegium (2011). *Propuesta para el Espacio de Definición Institucional* [manuscrito no publicado]. Centro de Educación e Investigaciones Musicales.
- Collegium (2019). *Programa Anual: Composición II* [manuscrito no publicado]. Centro de Educación e Investigaciones Musicales
- Hisse, C. (Coord.), et al. (2013). *Diseño curricular de los Profesorados en Educación Artística de la Provincia de Córdoba*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Eisner, E. (1995). Crecimiento infantil en arte: ¿Se puede evaluar? En *Educación la visión artística*. (pp. 185-216). Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni 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.
- 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*, 10, 15-39.
- 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. En S. M. Carabetta y D. Núñez Duarte (comps.), *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Universidad Nacional de La Plata.
- Pisano, T. S. (2021a). *Materiales Clase No. 1 - 02.09.2021*. [manuscrito no publicado]. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.
- Pisano, T. S. (2021b). *Materiales Clase No. 2 - 09.09.2021*. [manuscrito no publicado]. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Ediciones Akal.
- Regelski, T. A. (2005). La música y la educación musical: Teoría y práctica para 'marcar una diferencia'. En D. K. Lines, *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.
- Schafer, R. M. (1977). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio Editores.
- Shifres, F. y Burcet, M. (coords.) (2013). *Escuchar y pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas*. Universidad de La Plata.
- Stublely, 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* (L. F. Bongiorno, trad.). MENC – Shirmer Books.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata.
- Vargas, G. y López, I. (2015). Cómo repensar hoy los contenidos en la enseñanza musical. *III Jornadas de Música de la UNR: Producción Musical, Interpretación, Docencia e Investigación*. Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Tomás Santiago Pisano

Se graduó como Profesor en Composición Musical en la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, es responsable del proyecto de producción “Músicas entre músicas” radicado en CePIA, profesor adscripto en Dirección Orquestal 2 y ayudante alumno en la cátedra de Dirección Orquestal 1. Se desempeña como director en la Orquesta-Escuela Mediterránea y como archivero-copista del Coro de Cámara de la Provincia de Córdoba. Además, participa como barítono en “ñ. colectivo de canto”, dirigido por Hernando Hugo Varela y en el Coro Municipal de Jóvenes, dirigido por Gustavo Báez.



Como citar este artículo

Pisano, T. S. (2022). Más allá de la creatividad: consideraciones en torno a la enseñanza de la composición musical. *Sendas*, 5(1), 83-105. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/39503>.