

LA COMPOSICIÓN MUSICAL. DE LA UNIVERSIDAD AL AULA
Carmen Fernández, Julio Schinca
Metal (N.º 3), pp. 94-104, julio 2017. ISSN 2451-6643
<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>
Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

LA COMPOSICIÓN MUSICAL

DE LA UNIVERSIDAD AL AULA

MUSICAL COMPOSITION
FROM THE UNIVERSITY TO THE CLASSROOM

CARMEN FERNÁNDEZ

mencita@gmail.com

JULIO SCHINCA

julioschinca2001@yahoo.com.ar

Pedagogía y Creación Musical Contemporánea. Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

Musical composition framework requires that the music teachers-to-be get involved in the musical realization and didactically transpose the experiences and compositional skills into the classroom.

In Pedagogy and Contemporary Music Creation, we track back the way of composition, the current theoretical frameworks and bring them to the present classroom reality. Knowing the materials, the compositional processes, the composition phases and the framing of the didactic interventions pertinent to the composition are the focus of our teaching.

Keywords

Material; compositional processes; phases; planning; school

Resumen

Las prácticas de composición musical requieren que el futuro docente de música se involucre en la realización musical y pueda trasponer didácticamente las experiencias y los conocimientos compositivos para el aula. La cátedra Pedagogía y Creación Musical Contemporánea desanda el camino de la composición, los marcos teóricos actuales y propone llevarlos a la realidad áulica actual. Conocer los materiales, procesos compositivos, las fases de composición y los encuadres acerca de las intervenciones didácticas pertinentes a la composición constituyen el foco de atención de nuestra enseñanza.

Palabras clave

Material; procesos compositivos; fases; planificación; escuela

Recibido: 17/03/2017 | Aceptado: 29/06/2017



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercialSinDerivar
4.0 Internacional

La planificación didáctica en el área de música ha encontrado desafíos para encuadrar las prácticas musicales, los sujetos que intervienen y los saberes en un modelo pedagógico claro, desenmarañado de eclecticismos de la praxis artística. La explicación precisa de la composición y su enseñanza no escapan a ese reto conceptual.

Hace algún tiempo que los fundamentos filosóficos y estéticos de la música han definido a la composición como un modo de conocimiento específico. No obstante, debido a las prácticas tan diversas que suscita, en el ámbito educativo nos enfrentamos a la necesidad de desandar recorridos y de explicar contextos para definir su objeto de estudio, sus formas específicas de trabajo y las particularidades que implica su evaluación (Stubley, 1992). Ese camino ha sido sinuoso y ha estado provisto de diversas afirmaciones resultantes de las problemáticas analizadas por los estudiosos del tema.

Las investigaciones de los últimos quince años sobre pedagogía de la música revelaron un creciente interés por la producción musical y recurrieron a temáticas como el pensamiento creativo musical, las formas de componer a partir de la improvisación como proceso o como producto (Webster, 1992), las estrategias y los procedimientos para elegir y definir un problema compositivo (Hickey, 2012), entre otras. Es importante señalar que, en ese vasto universo de hallazgos científicos y artísticos, los enfoques de investigación se inclinaron progresivamente a modelos socio-críticos, interpretativos y contextuales, y tomaron aportes de la Sociología y de la Antropología, tales como los enfoques etnográficos y los estudios de casos.

Esas investigaciones, sumadas a otros materiales y a otras fuentes de consulta, han orientado nuestra labor en la cátedra de Pedagogía y Creación Musical Contemporánea (PCMC) de la carrera Educación Musical, perteneciente a la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Hemos podido identificar algunos conceptos, creencias y percepciones que

traen nuestros alumnos de nivel universitario como construcciones de notorio eclecticismo teórico y práctico, que interactúan manifestándose como el obturador de una cámara fotográfica. Tales aspectos influyen en la especificidad y en la precisión de la planificación didáctica para la composición musical en la escuela. Si pensamos en un obturador como un dispositivo que permite el flujo y el barrido de información, las creencias y los conceptos que logran enunciar nuestros alumnos son, entonces, una síntesis y una elaboración intelectual proveniente de su experiencia musical y pedagógica en los años de su formación (universitaria y extrauniversitaria). Sin dudas, todo ese marco interpretativo que construyó el alumno en el tiempo es un punto de partida muy importante para pensar las estrategias que implementan en las decisiones pedagógicas al elegir intencionalmente determinados procesos y conceptos musicales y al privilegiar unos sobre otros.

En este sentido, el eclecticismo es uno de los rasgos distintivos de la composición musical profesional y está ligado a los rasgos de todo proceso creativo artístico. La diferencia crucial con una práctica de la composición para el aula es notoria, especialmente, en lo que atañe a la búsqueda de claridad en una consigna y a la delimitación muy precisa en la práctica compositiva áulica. Sumado a esto, es interesante agregar la indagación acerca de las intervenciones docentes para la enseñanza de la composición en la escuela.

Los textos de divulgación artística y científica establecen al aula como campo de estudio, donde las interacciones entre los sujetos, las explicaciones y las acciones musicales son los objetos a estudiar. Así, la composición musical se constituye en un eje de formación específico que ocurre en fases heurísticas¹ y que admite un desarrollo con avances y retrocesos (Fautley, 2007). El registro de los intercambios entre el docente y los alumnos para el aprendizaje de los procesos compositivos revela que el docente, fundamentalmente, anticipa y orienta a los alumnos en las fases. Esta interacción es determinante para entender una didáctica posible de la composición en el contexto escolar y para la apropiación de un lenguaje didáctico específico, inherente a los procesos de composición musical.

Es importante aclarar que la cátedra no realiza prácticas de enseñanza en el aula escolar. Nuestra tarea se centra en acompañar a los alumnos a profundizar sus capacidades en la composición musical, dado que el estudiante de la carrera Educación Musical realiza trabajos sobre arreglos compositivos en diferentes asignaturas sin abordar la composición como objeto de estudio. Asimismo, la cátedra se involucra con los problemas generales a la hora de pensar cómo enseñar el núcleo temático que aparece en los documentos curriculares vigentes,

como «la composición». Se introduce al alumno de Educación Musical en los textos autorales más destacados sobre la investigación, las intervenciones docentes en el aula y la evaluación en el campo de la composición musical.

En los próximos apartados avanzaremos sobre los aspectos esenciales acerca de los aprendizajes de la praxis compositiva musical para arribar a una planificación que de cuenta de los conceptos específicos de los procesos compositivos.

La música: objeto de la contemporaneidad

Existen varias imágenes que están socialmente instaladas como identificatorias de la actividad compositiva musical. Podemos mencionar las siguientes: la que nos muestra al sujeto solo frente a su instrumento, con un papel pentagramado y un lápiz para escribir las ideas que va inventando; la de la banda de rock (o de cualquier otro género), cuyos integrantes se reúnen a crear la letra y la música, tocan juntos, improvisan las líneas musicales de cada instrumento, definen roles y deciden cómo hacer el arreglo; la del sujeto solo o la del grupo frente a una computadora, un programa o una estación de trabajo de audio digital (DAW) que permite registrar las ideas para la obra en varias pistas. Esas imágenes definen las formas en que se agrupan los sujetos y las herramientas de producción, pero no explican por sí mismas las estrategias y los procesos de composición que se ponen en juego. No obstante, entre ellas, el componente social y de cooperación es clave en las formas de trabajo compositivo para el ámbito escolar. Sobre esto hablaremos más adelante.

Actualmente, la convivencia de múltiples prácticas musicales tradicionales con otras no convencionales hace de eso que llamamos *música* un objeto realmente muy complejo e inabarcable en una única definición. En este sentido, el musicólogo Christopher Small la caracterizó en una de sus propiedades como la acción o *aquello que la gente hace sonar en tiempo real* y la denominó «musicar». En uno de sus trabajos afirma:

La naturaleza básica de la música no reside en objetos, obras musicales, sino en la acción, en lo que hace la gente. Sólo entiendo lo que hace la gente cuando toma parte en un acto musical podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana (Small, 2009: 4).

Los diferentes modos de producción y de realización definen el sentido social y cultural de la música, y debería incluir instancias y formatos de difusión

actuales de la contemporaneidad, esto es, presentaciones en vivo, muestras o puestas musicales en diferido al subirlas a sitios web, etcétera. Con el impacto de las tecnologías digitales y de Internet la circulación de la música ha multiplicado exponencialmente su presencia a millones de personas, lugares y situaciones. La música está tanto en conciertos y en festivales como en redes sociales y en videojuegos (sólo por mencionar unos casos entre muchísimos más). Hay música para escena, para audiovisuales, para objetos multimedia, para ser compuesta *online*, para publicidad, para celulares, para ambientar, etcétera. Se escucha en vivo o grabada y en todo tipo de reproductores. Ha cambiado sustancialmente la relación temporal-espacial; antes para escucharla la opción era ir o estar donde la gente la hacía. Actualmente, además, la música viene a nosotros. Es portable y ubicua. Como consecuencia, esta situación también conlleva que la composición musical sea un campo de conocimiento dinámico y en tensión: ¿qué hay que *conocer* para componer?

Los materiales y la composición musical

El proyecto didáctico que desarrollamos en la cátedra PCMC hace hincapié en la composición como propuesta de enseñanza de la música con criterios actuales y tiene en cuenta la rica complejidad antes mencionada. Entendemos que el hecho compositivo supone la integración de múltiples conocimientos musicales presentes en la praxis artística: el diseño, la experimentación y la selección de sonoridades; la elaboración de estrategias compositivas; la aplicación de recursos; la toma de decisiones temporales, espaciales y formales —por mencionar solo algunos— son todos conocimientos que interactúan holísticamente al momento de componer. Transitar esta experiencia formativa es indispensable al momento de abordar la composición dentro de las planificaciones didácticas como docentes en los diferentes niveles educativos, más aún si consideramos que nuestros alumnos cursan el último tramo (cuarto año) de la carrera de Educación musical de la FBA.

En el estudio de la composición, se propone una aproximación musicológica, se utilizan metáforas, se emplea un vocabulario descriptivo para analizar las construcciones con el sonido y para explicar lo que se escucha y cómo se escucha. Por este motivo, como estrategia de enseñanza, en sintonía con el aporte de Guy Reibel (1986), creemos que nuestros alumnos deberían practicar la composición casi en paralelo al análisis, no solo de obras reconocidas sino también de aquellas producidas por estudiantes de la carrera de Composición de la FBA, a fin de comprender los procesos de composición generales que proceden de

la creación musical. La posibilidad de observar los mecanismos de la creación en sus diversos aspectos y en sus diferentes fases es muy esclarecedora para comprender la naturaleza y el desarrollo de los procesos compositivos. En lo referido a la transposición didáctica para los niños, Reibel focaliza en la escucha y en la invención. Al respecto Myriam Trombert explica:

Guy Reibel orienta su proyecto educativo en dos áreas fundamentales: la escucha, como punto de partida para describir la percepción de la música y la invención, por las actividades creativas imaginadas siguiendo los trabajos escuchados (2005: 13).²

Esta confrontación permanente entre la escucha, el hacer y el entender nos permite acercarnos a la noción central de *idea musical*, tan mencionada por los compositores y por los pedagogos franceses contemporáneos (Delalande, 1989), que se trata conjuntamente con el estudio de los materiales compositivos.

Las propuestas de trabajo que se describen a continuación son las que debe resolver el grupo de alumnos de la cátedra PCMC. No están destinadas a estudiantes de los niveles obligatorios. Constituyen problemáticas que nuestros alumnos universitarios deben resolver con el objetivo de que sinteticen los conocimientos aprendidos en el desarrollo de su carrera musical.

Para componer hay que decidir sobre *el material*, el cual nos permite configurar la obra. En el recorrido didáctico de la materia, el punto de partida que establecimos es el estudio de las diferentes problemáticas que ofrecen los materiales. En este sentido, el compositor Mariano Etkin (1999) menciona la necesidad del diálogo entre el compositor y los materiales. Entonces, en nuestras clases, con los alumnos, nos preguntamos: ¿cuáles son los condicionantes que los materiales presuponen? y ¿a qué se refiere con dialogar o la dialéctica del material?

Para responder el primer interrogante debemos recordar que el sonido tiene dos componentes simultáneos que lo constituyen: por un lado, las cualidades acústicas (o físicas) que los músicos conocemos como altura, intensidad, duración y timbre; por otro lado, las cualidades referenciales, aquellas que resultan de la información cultural. El sonido está configurado y delimitado por la sumatoria de estas dos cualidades: la materialidad y la carga cultural. Al estudiarlas, por supuesto, se aborda la forma en que se llegó a esas construcciones conceptuales y se consideran —en la revisión de las nociones

aprendidas en el transcurso de la carrera del alumno— las prácticas musicales que les dieron origen.

En cambio, el segundo interrogante nos lleva al terreno de las posibilidades, es decir, a qué tipo de procedimientos compositivos y operaciones formales³ puede someterse dicho material. Aquí los límites están sujetos a *los criterios compositivos*⁴ que se estipulen en diálogo con el imaginario sonoro que se quiera realizar en la obra. Por ejemplo, uno de los trabajos que realizan los alumnos se desarrolla en cuatro fases: la primera es la compositiva, donde se define *el material*; la segunda es la fase operativa, en la cual se delimitan *los procedimientos*; la tercera es interpretativa y en ella se avanza, justamente, sobre *los recursos interpretativos*; por último, la cuarta fase vuelve a ser compositiva y se trabaja sobre *la música de las palabras*.

En la primera fase, a partir de un libro o un texto que tengan en clase, los incentivamos a seleccionar un fragmento del cual deben tomar una palabra de cada siete, hasta completar un total de veintiuna palabras que configurarán el repertorio de materiales. No importa si se repiten, lo fundamental es respetar el *procedimiento*. Con las veintiuna palabras como único insumo, deben organizar un texto breve, que deberá *sonar* con sentido poético —no comunicativo en términos de mensaje—. Las palabras son el pretexto para jugar con *el sonido* y abandonar su significado. Formalmente, construirán dos estrofas (un terceto y un cuarteto, o viceversa). La composición no puede cambiar el género ni el tiempo verbal, tampoco agregar palabras que no estén en el repertorio (exceptuando un artículo o conectores). Pueden repetir palabras y trabajar el ritmo (fraseo, respiraciones, separaciones), con uso de signos ortográficos. Una vez compuesto el texto poético, los alumnos lo leen para todos.

En la segunda fase, la operativa, les solicitamos que realicen varias lecturas consecutivas del texto y que destaquen los distintos tipos de interpretaciones. Pueden cambiar de timbre, de alturas (sin que se configure una melodía, ya que es hablado y no cantado), de intensidades (fuertes-suaves) y modificar la velocidad (ralentizar-acelerar-pausar).

La tercera fase es interpretativa. Por lo que, después de escuchar todos los trabajos, les solicitamos que hagan una última lectura. Esta vez, asignamos alguna característica particular a cada uno, por ejemplo, leer con enojo o como si fuese un discurso político, entre otras opciones. Escuchamos las distintas versiones y orientamos la reflexión en torno a los cambios que se producen en el sentido poético mediante las distintas interpretaciones, las operaciones y los procedimientos compositivos utilizados, y cómo estos afectan en la micro y la macro forma.

Para finalizar, en la cuarta fase les proponemos componer una música grupalmente a partir de las siguientes consignas: 1) tomar el texto poético como único material; 2) usar únicamente la voz hablada; 3) aplicar las operaciones y los procedimientos compositivos trabajados; 4) establecer la forma de la obra; 5) diseñar diferentes texturas como figura-fondo; complementarias; tramas complejas; etcétera; 6) trabajar diferentes densidades: solo una voz, a dos voces, a tres, contraste *solo-tutti*, etcétera; 7) definir estrategias interpretativas; 8) la duración debe ser de un minuto.

Este trabajo se realiza a lo largo de dos o tres clases. Se graban todas las producciones para que en cada instancia se retome una y otra vez la conceptualización sobre *qué* se está haciendo y *cómo*. En esos momentos se enfatizan los procesos compositivos y se verbalizan las decisiones y las transformaciones a los que son expuestos los materiales sonoros con un propósito poético. Se destaca la idea de que, en la contemporaneidad, todos los sonidos, los ruidos y los silencios están disponibles para la composición musical. Finalmente, se les solicita la elaboración de un escrito que describa todo el proceso compositivo y su producción sonora para que den cuenta del conocimiento musical abordado.

Es claro que, a la luz de la composición musical, el tratamiento de todos esos temas debe ser puesto en consideración como construcción histórica. El alumno universitario debe decidir cómo abordar esas problemáticas para resolver sus producciones, reflejar los marcos explicativos que utiliza y pensar en la transposición didáctica para poder enseñar esto en las asignaturas destinadas a las prácticas de enseñanza.

A lo largo del año, se propone la resolución de trabajos con distintos problemas compositivos a partir de materiales diversos con el objetivo de recuperar la experiencia compositiva (el análisis y la reflexión) y el conocimiento específico musical de la composición. Enunciar claramente las distintas fases del proceso permite que los estudiantes diseñen y planifiquen la enseñanza de la composición musical.

La composición musical en la escuela actual

La construcción de una didáctica de la composición musical se encuentra aún en desarrollo. Uno de los principales obstáculos para su evolución ha sido el impacto de las creencias de algunos profesores más tradicionalistas que suponen que los alumnos deben conocer teóricamente muchos conceptos musicales antes de involucrarse en el proceso de producción musical o que

la composición requiere de habilidades de alto grado de elaboración y realización (Giraldez, 2005). Desde esta lógica se ha dado lugar a una enseñanza modelizadora.

La bibliografía y las fuentes de consulta para estudiar estos temas son abundantes en idiomas de raíz anglosajona y románica. En los últimos años, surgieron publicaciones en español escritas por autores de habla hispana que se han sumado a las traducciones de textos fundantes en nuestro campo de conocimiento. La disponibilidad de estas fuentes posibilita, que los docentes en ejercicio se sigan formando para acceder a las exigencias de los tiempos actuales, donde la tecnología y las redes sociales agilizan los intercambios e introducen nuevas formas de producción musical, factibles de intercambios fluidos entre usuarios y realizadores.

La intervención didáctica del docente en una clase de composición en la escuela supone que éste deba comprender que la composición en el aula se produce en grupos y solo excepcionalmente de manera individual; que las interacciones entre los estudiantes involucran, sobre todo, prácticas de composición centradas en la ejecución, en la improvisación y en la búsqueda de materiales compositivos; y que las prácticas implican el uso de nuevas tecnologías. Se graba lo producido como registro y como memoria de lo actuado, y ese registro puede hacerse con celulares, con grabadores digitales, con computadoras o con un software específico; pocas veces se hace con lápiz y papel.

A su vez, el docente tiene que conocer las fases de la composición⁵ (Fautley, 2007) y debe poder intervenir y anticipar las tareas en cada una de ellas, esclarecer la etapa del proceso en que se encuentra cada grupo y confirmar los materiales y la organización logrados. Por último, debe dar cuenta de los lineamientos de los diseños curriculares vigentes donde el material, la composición, los procesos compositivos y la ejecución son núcleos temáticos o ejes de desarrollo de contenidos en los niveles educativos obligatorios, que explicitan orientaciones para la enseñanza y la evaluación.

En torno a estas cuestiones se centran las discusiones, las consignas y las propuestas de trabajo en la cátedra de PCMC. Finalmente, uno de los trabajos de cierre es la escritura de un proyecto pedagógico donde nuestros estudiantes puedan sintetizar un marco de enseñanza para la composición musical —en un nivel educativo y en un año o en un grado de su elección— y desarrollar estrategias de enseñanza pertinentes a los materiales didácticos seleccionados y a la consigna de composición solicitada al grupo escolar. Las actividades deben dar cuenta del proceso de trabajo, de la intervención docente para guiar y para orientar al grupo en el proceso de las fases compositivas y de la utilización del

lenguaje específico estudiado en los textos y en las fuentes de consulta. Este proyecto, lejos de ser una fórmula de trabajo o un ejemplo, es una problemática didáctica posible a resolver y a implementar en el futuro desempeño docente de nuestros estudiantes, abierta a las reformulaciones que los contextos escolares susciten como desafíos.

Referencias bibliográficas

- Hickey, Maud (2012). «Introduction». En *Music outside the lines: ideas for composing in K-12 music classrooms* (pp. 3-14). New York: Oxford University Press.
- Delalande, Francois (1989). «La terrasse des audiences du clair de lune de Debussy: essai d'analyse esthétique». *Analyse Musicale*, (16). París.
- Stubley, Eleanor (1992). «Philosophical foundations». Colwell, Richard (ed.). *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 3-20). New York: Schirmer Books.
- Webster, Peter (1992). «Research on creative thinking in music: the assessment literature». En Colwell, Richard (ed.) *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 266-280). New York: Schirmer Books.

Referencias electrónicas

- Etkin, Mariano (1999). «Acerca de la composición y su enseñanza» [en línea]. Consultado en marzo de 2017 en <<https://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/etkin-acerca.html>>.
- Fautley, Martin (2007). *La evaluación formativa para la composición en el KS3* [en línea]. Consultado el 16 de marzo de 2017 en <<https://drfautley.files.wordpress.com/2013/11/smart-formative-assessment-of-composing-at-ks3-v3.pdf>>.
- Reibel, Guy (1986). «Analyse et pédagogie de la création». *Analyse Musicale*, (5), pp. 35-39 [en línea]. Consultado el 4 de junio de 2017 en <<http://catalogue.philharmoniedeparis.fr/doc/ALOES/0614123/analyse-et-pedagogie-de-la-creation>>.
- Small, Christopher (2009). *El Musicar: Un ritual en el Espacio Social* [en línea]. Consultado el 12 de marzo de 2017 en <<http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articulos/El%20Musicar-Un%20ritual%20en%20el%20Espacio%20Social-Christopher%20Small.pdf>>.
- Trombert, Myriam (2005). «La creation... du mythe a la realite pedagogique» [en línea]. Consultado el 3 de junio de 2017 en <<http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/Trombert.pdf>>.

Notas

1 Las fases son heurísticas porque si bien presentan un orden consecutivo no se establecen como fórmulas fijas e inmutables. Por el contrario, son flexibles y permiten rectificar lo actuado en una fase para continuar con otra.

2 Guy Reibel oriente son projet pédagogique sur deux axes fondamentaux: —l'écoute, comme point de départ, qui permet de décrire la perception de la musique— l'invention, par des activités créatives imaginées en regard des œuvres écoutées (Trombert, 2005: 13). Traducción de la cátedra.

3 Las operaciones formales son las organizaciones formales elementales que afectan a la macroforma. Pueden ser adición, sustracción, etcétera. En cambio, los procedimientos compositivos son los procesos para transformar los materiales y la microforma. Por ejemplo, la aumentación, la variación, etcétera.

4 Llamamos criterios compositivos a las normas o a los condicionamientos instituidos a priori o durante el proceso de construcción de una obra y que están auto-determinados por los compositores. Dichos criterios son transversales a la obra misma y definen todos sus procesos de manufactura musical.

5 Según Martin Fautley (2007) las fases de composición son: fase confirmatoria inicial, etapa inicial de la generación musical, manipulación de material musical, refinamiento de ideas de la obra, desempeño y refinamiento del ensayo, preparación para la ejecución final, ejecución y muestra final.