

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



Universidad de
La Sabana

DOCUMENTO DIGITAL PARA REPOSITORIO

Eligido en su totalidad como constancia de entrega del documento para ingreso al Repositorio Digital

LA COMPOSICIÓN MUSICAL: APORTES A LA PEDAGOGÍA

SUBTÍTULO

AUTOR(ES)

Apellidos, Nombres (Completo) del autor(es) del trabajo

GARCÉS GRANDA ALEJANDRO LUIS

PALABRAS CLAVE
(Mínimo 3 y máximo 6)

Composición musical

Enseñanza para la comprensión

Educación musical

Creatividad Musical

RESUMEN DEL CONTENIDO
(Mínimo 80 máximo 120 palabras)

En la presente investigación se abordan problemáticas pedagógicas de la composición musical como objeto de estudio. ¿Cómo comprenden el ejercicio de composición musical, profesionales de la música egresados de carreras musicales a nivel universitario? El ejercicio investigativo describe un panorama complejo donde la tarea compositiva opera bajo una importante red de criterios de apropiación de los compositores. Bajo la guía del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, surge la intención de indagar acerca de la composición musical desde una perspectiva pedagógica. Las reflexiones que surgen, apuntan al diseño de una propuesta pedagógica musical orientada a unas comprensiones más amplias del ejercicio compositivo musical en nuestro país.

Autorizo (amos) a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, los usuarios puedan consultar el contenido de este documento en las plataformas virtuales de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores" los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e

LA COMPOSICIÓN MUSICAL: APORTES A LA PEDAGOGÍA

ALEJANDRO GARCÉS GRANDA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CHÍA, 2012

LA COMPOSICIÓN MUSICAL: APORTES A LA PEDAGOGÍA

ALEJANDRO GARCÉS GRANDA

**PROYECTO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

DIRECTORA DE TESIS:

MARINA CAMARGO ABELLO

NOTA DE ACEPTACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CHÍA, 2012

AGRADECIMIENTOS

Presento mis agradecimientos a:

- Los tres brillantes compositores que decidieron hacer parte de esta investigación y su valiosa participación.
- La profesora Marina Camargo Abello por su valiosa asesoría y constante guía.
- Los profesores Daniel Wilson, Patricia León, María Ximena Barrera, Liliana y Oscar por sus sugerencias y aportes.
- La Dra. Rosa Julia Guzmán, directora de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana por su incondicional apoyo.
- Mis amigos de la Cuarta Cohorte de la Maestría, por proponer siempre valiosos espacios de crítica y sugerencias.

DEDICATORIA

Este trabajo está especialmente dedicado a:

A mis padres, por su afán en formarme como persona íntegra

A mi esposa, por su apoyo incondicional

A mis hermanos por ser mi ejemplo de lucha

A todas aquellas personas que impulsan mi interés en ser cada día mejor

Alejandro Garcés.

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

Fecha: _____

CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	20
1.3. OBJETIVOS.....	20
1.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	20
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	21
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	24
2.1. APROXIMACIÓN A LA COMPOSICIÓN MUSICAL DESDE EL MARCO DE	25
LA CREATIVIDAD: enfoques y conceptualizaciones.....	
2.1.1. Sobre la complejidad del marco de la creatividad (Sainz de Vicuña,	25
2006.....	
2.1.2. Sobre las perspectivas de estudio e indagación musicales de la creatividad	27
musical (Burnard, 2007).....	
2.2. RUTAS A SEGUIR.....	31
2.2.1. Sobre “El producto creativo nuevo desde Rhodes”.....	31
2.2.2. Sobre el producto creativo como objeto de estudio: Algunas aproximaciones	
y conexiones.....	32

2.3.EL PRODUCTOR CREATIVO Y SU PRODUCTO: el compositor y su obra musical.....	39
2.4.UNA MIRADA AL PRODUCTO CREATIVO MUSICAL DESDE LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA: aportes desde el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión.....	42
2.5.ESTADO DEL ARTE: un proceso en construcción.....	47
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	53
3.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS, SUBCATEGORÍAS Y UNIDADES DE INVESTIGACIÓN.....	54
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	57
3.5. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	58
CAPÍTULO 4. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
4.1. SOBRE LA DIMENSIÓN DE CONTENIDOS.....	66
4.2. SOBRE LA DIMENSIÓN DE MÉTODOS.....	73
4.3. SOBRE LA DIMENSIÓN DE PROPÓSITOS.....	79
4.4. SOBRE LA DIMENSIÓN DE FORMAS DE COMUNICACIÓN.....	86
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	91
5.1. SOBRE LA DIMENSIÓN DE CONTENIDOS.....	91
5.2. SOBRE LA DIMENSIÓN DE MÉTODOS.....	93
5.3. SOBRE LA DIMENSIÓN DE PROPÓSITOS.....	96
5.4. SOBRE LA DIMENSIÓN DE FORMAS DE COMUNICACIÓN.....	100

CAPÍTULO 6. A MANERA DE CONCLUSIÓN: PROPUESTA DE LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN MUSICAL.....	10
	5
6.1. Conclusiones sobre las dimensiones de la comprensión.....	10
	5
6.2. Propuesta de lineamientos pedagógicos para la enseñanza de la composición musical.....	10
	7
BIBLIOGRAFÍA	
CUADRO N° 1. SISTEMATIZACIÓN DE CATEGORIZACIONES	56
CUADRO N° 2. ENTREVISTA	59

RESUMEN

En la presente investigación se abordan problemáticas pedagógicas de la composición musical como objeto de estudio. ¿Cómo comprenden el ejercicio de composición musical, profesionales de la música egresados de carreras musicales a nivel universitario? El ejercicio investigativo describe un panorama complejo donde la tarea compositiva opera bajo una importante red de criterios de apropiación de los compositores. Bajo la guía del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, surge la intención de indagar acerca de la composición musical desde una perspectiva pedagógica. Las reflexiones que surgen, apuntan al diseño de una propuesta pedagógica musical orientada a unas comprensiones más amplias del ejercicio compositivo musical en nuestro país.

Palabras claves: Compositor, composición musical, comprensión, Enseñanza para la Comprensión, EpC, Dimensiones de la Comprensión, marco conceptual, pedagogía musical, educación musical, creatividad musical, producto musical.

ABSTRACT

In the present investigation, pedagogical issues of musical composition as an object of study are dealt with. ¿How professionals graduated from collage-level music careers understand the performance of musical composition? Exercise research describes a complex scenario where the task of composition operates a large network of ownership criteria of composers. Under the guidance of the conceptual framework of Teaching for Understanding, there is the intention of inquiring about the musical composition from a pedagogical perspective. The thoughts that arise, point to the design of a musical pedagogic proposal oriented to a broader understandings about musical compositional exercise in our country.

Key words: Composer, composition, musical composition, comprehension, Teaching for Understanding, EPC, Dimensions of Understanding, conceptual framework, music education, music education, musical creativity, musical product.

INTRODUCCIÓN

“La mayoría de la gente quiere saber cómo se hacen las cosas. No obstante, admite francamente sentirse a ciegas cuando se trata de comprender cómo se hace una pieza de música. Dónde comienza el compositor, cómo se las arregla para seguir adelante –en realidad, cómo y dónde aprende su oficio-, todo esto está envuelto en impenetrables tinieblas” (Copland 1985 p.27)

De esta manera Aaron Copland expone un interesante cuestionamiento sobre la manera como se desenvuelve el compositor de música para lograr sus productos musicales. Ya podríamos visionar de entrada, una intención pedagógica por parte del autor al suscitar un ejercicio de reflexión a través de preguntas del tipo: ¿Dónde comienza el compositor? ¿Cómo se las arregla para seguir adelante? ¿Cómo y dónde aprende su oficio?. Este conjunto de preguntas es del mismo tipo de las que formula la pedagogía contemporánea constantemente como vía de acceso al conocimiento pedagógico. El marco teórico de la Enseñanza para la Comprensión como uno de los nuevos enfoques pedagógicos contemporáneos que surge en la década de los 60's a través del “Proyecto Zero” de la Universidad de Harvard, propone unas “Dimensiones de Comprensión” de las que surgen preguntas muy similares a las que plantea Copland: ¿Cómo el estudiante genera comprensión? ¿Qué es lo que el estudiante comprende? ¿Por qué y para qué siente el estudiante que esta comprendiendo? ¿Cómo encuentra la mejor manera de comunicar esas comprensiones?

En el ejercicio de explicar el sentido de esta investigación, partiremos de una interesante coexistencia entre lo que plantea Copland y lo que plantea el marco de la Enseñanza para la Comprensión: ambas propuestas nos sugieren el mismo fin; un estudio e indagación de estos modos como se desempeña el compositor musical en su ejercicio creador. A partir de esto,

podríamos suponer que cuando los estudiantes de carreras de música culminan sus procesos de formación en composición musical, se encontrarán inmersos en una incalculable cantidad de elementos: conceptos y teorías musicales, métodos de composición, razones por las cuales y/o para las cuales compone o las formas con las cuales puede comunicar sus intenciones compositivas. Entonces, es con el estudiante de música el mejor lugar donde podremos dar respuestas a los tipos de preguntas a los cuales nos hemos referido: ¿Qué conceptos utilizar para componer? ¿Cómo utilizar estos conceptos? ¿Cómo ha construido esas redes de conocimiento musical? ¿Para qué y/o por qué va a componer? o ¿Cuál es el mejor grupo de instrumentos con los cuales podrá expresar mejor sus ideas o pensamientos musicales?

Observando los planteamientos de Copland (1985) existen tres tipos de compositores; por supuesto, con un significativo conjunto de diferencias en sus concepciones sobre la música y la composición musical. Un primer tipo lo constituye el compositor de inspiración espontánea; el que más ha encendido, según el autor, la imaginación pública. Este tipo de compositor según Copland, puede hacer brotar la inspiración muy espontáneamente hasta el punto de no alcanzar a anotarla con la suficiente rapidez. Son prolíficos en sus producciones y trabajan invariablemente formas musicales pequeñas. Para ellos no es fácil mantenerse inspirados espontáneamente durante mucho tiempo cada vez. Franz Schubert fue uno de esos.

El segundo grupo lo simboliza Beethoven: el “tipo constructivo” según el autor. Este tipo de compositores puede ilustrar mejor el proceso creador porque en él es más evidente el tratamiento de un tema musical. Por ejemplo, en los escritos encontrados de Beethoven, se puede observar la manera como trabajaba en sus temas, cómo no los abandonaba hasta perfeccionarlos tanto como podía. Este segundo tipo hace un tema, una idea germinativa, y sobre eso construye

la obra día tras día, laboriosamente. Por supuesto esto no tiene ningún rasgo de espontaneidad en la definición del primer tipo de compositor según Copland.

Al tercer grupo lo denomina el autor: el grupo de los tradicionalistas. Juan Sebastián Bach quizá es el más representativo. En este grupo se pone a prueba la creatividad a partir de lo conocido y aceptado para hacerlo mejor que cualquiera de los que lo hicieron antes. Beethoven y Schubert tenían otras pretensiones. Ellos apuntaban a la “originalidad” y de hecho lograron su cometido. Schubert por ejemplo, es el mayor representante de la forma musical “canción” y Beethoven partió la historia de la música en su época. Pero este tipo de compositores como Bach, lo que hicieron fue progresos, como plantea Copland, a partir de lo conocido para llevarlo a su máxima afinación.

En este orden de ideas, podremos empezar a señalar que las diferenciaciones que se pueden establecer en torno a los tipos de compositor, estarían estrechamente ligadas a unas configuraciones particulares entre los elementos anteriormente mencionados: contenidos conceptuales, metas, propósitos, métodos para componer y estudiar o las maneras de comunicar sus composiciones y es a través de esta configuración como definen sus particulares modos de componer. Es así como cada compositor tendría unas características especiales que lo hacen indiscutiblemente “único” entre los demás compositores.

Ahora bien, particularmente se quiere sumar la diversidad cultural como otra variable inseparable de las problemáticas que pueden surgir en los estudios sobre el estudio musical o más concerniente a nuestro tema sobre las maneras como acontecen los procesos de composición musical en nuestros compositores colombianos y los procesos que la preceden.

Se ha discutido en innumerables ámbitos y ocasiones acerca de la diversidad desde el sentido de país. Desde las teorías antropológicas seguimos a favor del supuesto Burnard (2007); nuestras regiones han desarrollado sus propias maneras de interpretar la realidad y sus idiosincrasias se han convertido en forjadoras del arte y la cultura, tomando un especial y particular sentido en el plano musical. Pueden tomarse como referentes de esta dinámica de procesos algunas características; el marcado énfasis en lo rítmico de la región Caribe, la región Andina y la delicadeza que le imponen sus tipos de instrumentación con base en las cuerdas pulsadas o el orden modal del tratamiento armónico que se le da a las marimbas del Chocó.

Estas serían sólo pequeñas muestras de la amplia dimensión que abarca el estudio de las diferenciaciones musicales de nuestras regiones pero que evidentemente condicionan en gran medida las reflexiones y conclusiones que pudiéramos proponer a partir de la observación de los procesos de los compositores musicales colombianos en su ejercicio de composición.

Miremos pues, una tesis que pretende indagar más específicamente sobre estas maneras de operar de los nuevos compositores colombianos para lograr sus productos musicales. Observemos cómo a través de marcos y metodologías de la pedagogía contemporánea, surgen algunas categorías observables desde el ámbito musical y la manera como esta dinámica podría aportarnos en la consecución de importantes conclusiones sobre un ejercicio artístico colombiano en auge, que encuentra sus propias particularidades desde la base de una Colombia diversa donde innegablemente se tendrá que contar con la variable de la diversidad cultural como un elemento inmerso en las problemáticas que propone la investigación musical del siglo XXI.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para explicar el punto de partida del proyecto que se acaba de presentar a continuación se expone la problematización del investigador así como los propósitos que guían su indagación.

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Con el propósito de establecer en esta tesis un problema investigativo que se manifieste lo suficientemente definido y delimitado frente a las problemáticas planteadas sobre el ejercicio de la composición musical en Colombia proponemos partir de la intencionalidad pedagógica. Como se verá a lo largo de todo el trabajo resulta evidente la complejidad de establecer categorizaciones sobre el estudio de la composición musical (Copland, 1985 p27). No obstante si se quieren establecer focos por medio de los cuales se pueda interpretar la manera en que opera tal ejercicio musical en nuestro país indagando por sus fuentes, una reflexión pedagógica resulta apropiada.

Tratar de comprender un ejercicio musical que se comporta en contextos culturales, sociales y económicos de maneras tan diversas ha sido una tarea que tiene unos antecedentes y orígenes que se atribuyen a las corrientes de la musicología, la filosofía de la música, la estética, la psicología o la misma pedagogía (Eisner, 1995 y Burnard, 2007). Esta tarea ha fluido bajo una dinámica de criterios y categorizaciones que se desliza agitadamente entre las mismas ideologías,

cosmovisiones, propósitos e intereses personales y colectivos (Leguizamón, 2010 y Yépez Londoño, 2009 p.126). Estas intenciones de comprensión artística deja contemplar un horizonte bastante inasible si lo que se quiere es establecer unos lineamientos que guíen y den luz a tan compleja actividad artística (Eisner, 1995 p.7).

Hasta ahora hemos tratado de exponer el problema investigativo de una forma muy generalizada: El entendimiento y la comprensión de las maneras como opera el ejercicio de la composición musical es una labor que ha denotado mucha complejidad; sin embargo, en la tarea de seguir delimitándolo, vamos a situarnos en un espacio donde enfrentamos a la problematización de un sistema de categorizaciones en donde manifestaciones importantes puedan ser observables.

Un ejemplo de espacio en el que la manifestación musical es visible es el de la Universidad. Como espacio que brinda una formación musical formal, el nivel universitario cede importantes espacios al desarrollo artístico y cultural y es donde los estudiantes empiezan a perfilarse como profesionales de la música, siendo la composición musical una de las líneas o énfasis más arraigados en los esquemas formales de educación musical de occidente (Leguizamón, 2010). Para el caso de Colombia la situación de complejidad y variabilidad no cambia (Goubert, 2009); en estos procesos de formación musical, las confluencias de las variables: enseñanza y aprendizaje, se convierten en dispositivos que dan forma y estructura a un conjunto de profesionales con amplias aspiraciones, propósitos y niveles de experticia en composición.

Haciendo alusión a la variable “enseñanza”, podremos exponer que en los currículos universitarios colombianos diseñados para la educación musical es posible encontrar un interés

por el desarrollo de la composición en los estudiantes; también será posible afirmar que estos espacios reflejan procesos formativos bastante variables desde las mismas estructuras de los currículos y asignaturas que apuntan al desarrollo de la experticia en composición musical. Al indagar sobre estas preocupaciones en una de las universidades que ofrece una formación musical formal Goubert (2009 p. 47) expone:

“sus trabajos muestran un hondo interés en la composición y arreglos de música popular en diversos formatos, que corresponde al espíritu de la música de origen Caribe que marcó el inicio del programa. En algunos casos se evidencian preocupaciones sobre la formación en el ámbito de las diversas modalidades de música popular y sobre su interpretación. El abordaje de tales temáticas se da tanto en los énfasis en interpretación de instrumentos, como en el de investigación”

Por otra parte, en la complejidad del proceso enseñanza aprendizaje, la variable aprendizaje se mantiene compleja en igual sentido que la variable enseñanza. Las comprensiones de los estudiantes egresados de carreras universitarias sobre el ejercicio de composición musical se muestran en altos niveles de complejidad y diversidad al partir de unos criterios inmensamente distribuibles entre una gran gama de categorías de estudio (Leguizamón, 2010). Surge entonces, la suposición de que al momento de elaborar productos creativos, los estudiantes se desenvuelven en una gran diversidad de redes conceptuales y teóricas musicales que se fundamentan en criterios que dependen de muchas circunstancias como propósitos e intereses personales.

Partiendo de una observación parcial de las partituras de composiciones y de las audiciones de los ensambles musicales de algunos estudiantes recién egresados de carreras que ofrecen una formación universitaria de manera formal en la ciudad de Bogotá, básicamente se puede inferir que aspectos como las ideas musicales y su ilación en la totalidad de la piezas

musicales o los cambios en la utilización de técnicas interpretativas o técnicas compositivas y otros aspectos, son sólo algunos de los indicios con los cuales podemos hacer visible una complejidad importante del ámbito compositivo musical. Resultaría muy conveniente si desde ya se visiona esta variable aprendizaje como otra de las líneas de referencia y delimitación de esta problemática; esto quiere decir que, sin descartar del todo la manera como opera el aspecto de la enseñanza, esta tesis se centra en la indagación del aspecto del aprendizaje del estudiante sobre la temática de la composición musical en el país.

Los siguientes párrafos intentan explicar que las causas por las cuales emerge esta problemática no son tan explícitas y exactas como se quisiera sin embargo, a partir de las reflexiones de 2 autores colombianos en torno a la composición musical como objeto de estudio, podemos establecer algunos puntos clave para conocer como ha surgido la problemática.

Según Yépez (2009 p127) se puede afirmar confiadamente que la divergencia de caminos que se han seguido en las culturas de occidente, son consecuencia de la diversidad de elecciones éticas y estéticas de sucesivos compositores que, aunque no necesariamente lo hicieran de forma consciente, han moldeado sus historias obedeciendo a la toma de decisiones libres de acuerdo con criterios humanístico-sociales, filosóficos y físicos determinados. Afirma Yépez que:

“La libre escogencia que hace el compositor de un abecedario o escala y de un sistema sintáctico para su música, presenta el problema de la inteligibilidad y, en consecuencia, aceptabilidad para los oyentes” “pero hay otros factores... con respecto a la física o naturaleza de los sonidos, y que han sido y siguen siendo parte importante de los elementos conformadores de un lenguaje musical: los factores organológicos o tímbricos, y los dinámicos, rítmicos y formales (o estructurales)” Yépez (2009 p127).

Por otra parte, Leguizamón (2010) encausa el origen de la problemática a través de una perspectiva social. Este autor ubica las causas de este tipo de discusiones en torno a la

composición musical en contextos y espacios sociales donde la diversidad de concepciones del ser humano ha constituido el origen de sus más grandes conflictos. Para Leguizamón, la problemática sobre la creación musical es un símbolo ejemplar de estas luchas entre las distintas dimensiones humanas.

Por otra parte, un flujo de efectos de esta problemática se mueve acorde a las anteriores causas y por supuesto a las que puedan estar planteadas desde los diversos ámbitos desde los que se ha abordado este objeto de estudio: la musicología, la filosofía de la música, la estética, la psicología o la misma pedagogía ; sin embargo, las consecuencias que directamente son importantes para esta tesis, son las que influyen a favor de la expansión de la brecha entre las variables enseñanza y aprendizaje de la composición musical en Colombia.

Hay que resaltar que la intención de plantear, en este discurso investigativo, elementos como la complejidad o la diversidad, no necesariamente coloca al ejercicio compositivo musical como una actividad en cuya complejidad encuentra una deficiencia o defecto; por el contrario, es una característica que reafirma un sistema cultural y artístico colombiano bastante enriquecido desde su misma diversidad; entonces la distinción aquí se hace meritoria: el problema no está trazado como la complejidad del acto sino la manera como pueda ser comprendido para efectos de consolidar estrategias que permita ser abordado desde su enseñanza.

Respondiendo a las preguntas ¿Cómo actuar? O ¿Qué conviene hacer u organizar? Y frente al horizonte de una construcción teórica que permanentemente confluye en los discursos educativos de las aulas de música en Colombia, una reflexión pedagógica del ejercicio de la composición musical se propone como una manera sensata de ofrecer luces en la tarea de comprender la composición musical de los estudiantes de música a nivel universitario y que,

consecuentemente, sirva como base y fundamento del diseño de propuestas que contribuyan a comprensiones amplias del ejercicio de la enseñanza de tal oficio teniendo presentes nuestras realidades colombianas. Con una plena conciencia de la existencia de la complejidad en la diversidad de variables que confluyen en la comprensión de la composición musical nos basta con el reconocimiento de un espacio pedagógico musical como ruta genuina para adentrarnos en las entramadas profundidades de esta temática.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir de la presentación de la descripción del problema surge la siguiente pregunta de investigación:

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

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

Evidenciar los modos como comprenden el ejercicio de composición musical un grupo de compositores colombianos egresados de carreras universitarias de música, como forma de tener insumos para establecer lineamientos en el diseño de propuestas alternativas de enseñanza de la composición musical en Colombia.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar los criterios y los rasgos característicos de las formas en que los compositores orientan su ejercicio de composición musical.
- Establecer las principales relaciones que surgen entre estos compositores, utilizando como puntos de convergencia las dimensiones que orientan el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión.

1.4. JUSTIFICACIÓN

La intención de este proyecto se sustenta en una problemática que se ha convertido en una gran motivación a partir de algunas preguntas surgidas durante mi proceso de formación musical y la misma práctica compositiva; situación que me ha invitado a formalizarlo bajo el rigor de un trabajo investigativo. Se trata indudablemente de la incertidumbre que plantea la comprensión de la composición musical en el ámbito educativo colombiano. Siendo un ejercicio consecuente con unos niveles de experticia musical, se trata de reflexionar pedagógicamente sobre características del compositor, que normalmente no permanecen explícitos; la capacidad que tienen como compositores para reflejar una flexibilidad en el manejo de contenidos conceptuales en contextos musicales propios de nuestro país; de lo que sucede en la formación previa del compositor; sus propósitos y sus formas de comunicar su pensamiento musical.

También se sustenta esta investigación en su aporte a la consolidación de estrategias pedagógicas como puentes de vinculación entre la teoría y la práctica musical. El abordaje de

esta problemática, enmarcada en contextos colombianos, ofrece algunas reflexiones en el tratamiento pedagógico de la composición musical en nuestro país, teniendo presente que el modo en que se llega a comprender esta práctica, puede aportar a las maneras en que se planifican los currículos y asignaturas de composición para los colombianos. Las complejidades de las categorizaciones teóricas que surgen de la problemática de la comprensión de la composición musical, se hacen visibles cada vez más, sin embargo, con este abordaje investigativo de corte pedagógico se abre una nueva ventana a su estudio e indagación desde la cual se pueda ofrecer una mirada sistematizada y organizada desde lo pedagógico.

Sobre la base de unos indicios de ausencia investigativa en el tema (Goubert, 2009), esta investigación también es sustentable. Los esfuerzos de aproximación conceptual que se puedan forjar en torno a la comprensión pedagógica sobre el ejercicio de la composición musical en Colombia, serán importantes desde la reflexión pedagógico musical a sabiendas de que en nuestros contextos culturales y educativos, la actividad investigativa pedagógico musical se mantiene escasa (Goubert, 2009). De estas formas como se manifiesta las actividades investigativas en los ámbitos pedagógicos de la composición musical es entonces como se traza una propuesta de aperturas a nuevas líneas de investigación pedagógico musical en Colombia en donde los enfoques de la pedagogía contemporánea proponen legítimas vías de estudio de las realidades artístico musicales del país.

Al hablar de una comprensión de la composición musical en un sentido más específico, se trata de establecer unas categorías de estudio compositivo musical que permanezcan en sintonía con el contexto y la realidad colombiana del estudiante y en donde, por supuesto, se reitera un intento fiel de ofrecer nuevos horizontes de reflexión.

Desde otras instancias también se intenta justificar la elaboración de la presente tesis: el desarrollo de estrategias pedagógico musicales. En consecuencia con esta investigación, también se considera la posibilidad de entrar en el marco del diseño de una propuesta para el desarrollo de la experticia compositivo musical y en un sentido más concreto, desde las particularidades artísticas y musicales colombianas; todo, como una forma de proyectar las reflexiones que se plantean en el presente texto. Es justo en este momento resaltar la intención de consolidar unos resultados significativamente concluyentes a partir de un ejercicio investigativo conciente y ético que permita consolidar aportes importantes para la elaboración de una propuesta educativa de formación musical en composición, generada desde los marcos pedagógicos contemporáneos.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

A continuación se presenta el marco teórico mediante el cual se delinea una ruta de investigación para la composición musical como objeto de estudio. A partir de la “creatividad” como elemento general, se presentan sus más importantes categorizaciones de donde se presenta la composición musical como un ejercicio que se desprende los PRODUCTOS NUEVOS CREADOS; una de las líneas de investigación propuestas por Mel Rhodes (1957) sobre los estudios de la actividad creadora. Desde algunos autores importantes, se describen aspectos específicos sobre el acto creador desde los productos creativos y a partir de sus propias áreas de estudio; otros más específicos de la música, exponen algunos planteamientos importantes que relacionan al ejercicio de composición musical con la línea investigativa de los productos creativos. Finalmente se exponen las conexiones pedagógicas encontradas entre el ejercicio creativo de composición musical y el enfoque pedagógico contemporáneo de la enseñanza para la comprensión en cuyos propósitos se ha dado un importante espacio a la capacidad para crear productos nuevos (Perkins, 1981).

2.1. APROXIMACIÓN A LA COMPOSICIÓN MUSICAL DESDE EL MARCO DE LA CREATIVIDAD: ENFOQUES Y CONCEPTUALIZACIONES

¿Porqué estudiar la composición musical bajo un marco como la creatividad? Es una pregunta que se ha querido responder en aras de comprender un objeto de estudio como la composición musical dentro de un referente teórico e investigativo por medio del cual se puedan entender unos antecedentes, unas categorías teóricas y unas formas especiales de ser abordado. Desde la creatividad se puede entender la composición musical como un objeto de estudio que se desprende de una clara línea de investigación surgida como vía de entendimiento.

Al hablar de creatividad, es muy común encontrar a Guilford y Torrance (Huidobro, 2007) como los pioneros y tradicionales de este objeto de investigación. A principios de la década de los 50's en la Asociación Americana de Psicología, Guilford declara que la creatividad empezaba a imponerse como categoría de estudio en la Ciencia Psicológica. Él atribuyó a la creatividad cualidades como la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, cuyas expresiones estudió. A partir de él se multiplicaron las investigaciones sobre el tema y se ha dicho incluso que ello sucedió a partir de la conferencia que dictó en los años 50. Sin bien Guilford y Torrance han marcado las pautas sobre la investigación acerca de la creatividad a partir de la psicología, tendremos que dejarlos en la primera vertiente que nos plantearemos al escalar la infinidad de rutas que puede suscitar la reflexión sobre esta categoría.

2.1.1. Sobre la complejidad del marco de la creatividad (Sainz de Vicuña, 2006)

El concepto de creatividad ha tenido un verdadero despliegue investigativo. Los intentos de conceptualizaciones sobre el tema han desencadenado tan amplia gama de paradigmas,

enfoques y categorizaciones que han hecho evidente una falta de consensos que rayan en un “caos” (Huidobro, 2005). Establecer generalizaciones sobre el tema de la creatividad ha sido una actividad con grandes dificultades pero al mismo tiempo, en el afán de sortear tales dificultades, han surgido reconocidos aportes que trazan importantes líneas para su entendimiento. Hay que reconocer un carácter ambivalente en esta apreciación que se hace sobre creatividad: por un lado, la barrera que representa una falta de consensos y por el otro, la diversidad y riqueza de categorizaciones como resultados colaterales que han surgido de los esfuerzos para establecer conceptualizaciones y generalizaciones. En este sentido, el obstáculo del consenso sobre creatividad, curiosamente y al mismo tiempo, es el elemento que ha catapultado diversas formas de entendimiento de tan compleja categoría. Cuando traemos el término obstáculo nos referimos a las incertidumbres sobre si la creatividad es ¿innata o adquirida? ¿Implica una atención flotante o concentrada? ¿Implica intuición o racionalidad? ¿Pensamiento consciente o inconsciente? ¿Es necesaria la incubación para llegar a la creación? ¿Es privilegio de unas pocas personas y/o momentos? ¿Locura o salud? ¿Una cuestión de suerte? ¿El pensamiento ordinario difiere en cualidad del pensamiento creador? ¿Tiene alguna influencia la asimetría funcional hemisférica? (Huidobro, 2005). Afirma la autora:

“Es decir que, de cualquier forma que se quiera abordar, el concepto de creatividad se nos escurre, como dice algún autor es un concepto “slippery” (resbaladizo). Acerca de él puede ser cierta casi cualquier cosa, pero también serlo su contraria; puede ser falsa cualquier cosa, y también ser falsa su contraria” (Huidobro, 2005).

Al respecto, Sáinz de Vicuña (2006) plantea que una de las dificultades presentadas al tratar de considerar si algo es creativo o no, es la carencia de acuerdos de lo que constituye su naturaleza. En este sentido cada teoría trata de aportar desde lo suyo. Afirma la autora:

“Convendría preguntarse qué tipo de creatividad se desea medir, si es lo que se asemeja a la de Einstein que cambió la naturaleza de una disciplina científica o si se trata de una más común, que permite introducir pequeñas mejoras en la vida diaria” (Sáinz, 2006).

Si se tratara de medir un pensamiento creativo global, una prueba específica sería poco eficaz y si se tratara de algo específico, sería incompleto medir desde lo genérico afirma Sáinz (2006). Por esto es que surge la especulación de que las personas no son creativas de forma general sino que esta creatividad se manifiesta en ciertos dominios. “Ser creativo en música no es lo mismo que serlo en lenguaje” afirma la autora. En el mismo texto, Sáinz (2006) expone otra manera de visualizar esta complejidad: lo que es potencialmente creativo o si lo es en ejecución.

2.1.2. Sobre las perspectivas de estudio e indagación musicales de la creatividad musical (Burnard, 2007).

Desde el plano musical, la profesora Pamela Burnard (2007), investigadora de la Universidad de Cambridge, Reino Unido nos plantea algunas rutas para entender la creatividad desde el ámbito artístico musical. Burnard (2007), como muchos de los investigadores sobre creatividad, reconoce la diversidad de conceptualizaciones que sobre este tema se han construido. La autora, plantea desde una perspectiva fenomenológica, psicológica y etnomusicológica, las formas en que la creatividad musical ha sido esculpida en las tradiciones de investigación. Son interesantes las perspectivas teóricas utilizadas para enmarcar investigaciones desde naturalezas culturales particularmente situadas, en donde la creatividad musical se lleva a cabo. Cada tradición está inmersa dentro de una red de premisas epistemológicas (las que se ocupan de la naturaleza del conocimiento, su posibilidad, y ámbito de aplicación) y ontológicas (referente a la naturaleza de la existencia y estructura de la realidad).

Reconociendo cuán sutil y difícil tarea es comprender las implicaciones de la creatividad en la música, su conceptualización es, sin embargo, una tarea necesaria.

La investigación fenomenológica según Burnard (2007), eleva la experiencia y trata de captar todas las variaciones sutiles de la noción de "experiencia vivida" y lo que constituye el significado subjetivo de un fenómeno según el individuo. Para la investigadora indagar sobre la fenomenología es aprovechar las particularidades de cada situación humana para aclarar el "qué" de la experiencia de dar sentido a lo que un cierto fenómeno significa. La autora cita algunos ejemplos acerca de investigaciones fenomenológicas que nutren de cierta manera este tipo de investigaciones. Conrad (1990) en Burnard a partir de un análisis fenomenológico de la creatividad artística, describe la intencionalidad que surge de la propia naturaleza del fenómeno. Del mismo modo, Benson (2003) en Burnard se refiere explícitamente al "qué" es lo que los compositores, artistas intérpretes o ejecutantes y oyentes hacen y "cómo" ellos viven dentro de la música creada. En un seguimiento fenomenológico de la adquisición de sus propias habilidades improvisatorias de jazz en el piano, Sudnow (1978) en Burnard describe las maneras por las cuales sus "caminos" o "rutas" de desempeño, se desarrollan en el mundo de los adultos. Aquí, los procesos de improvisación son descritos en términos de habilidades jerárquicas. La aproximación fenomenológica de Burnard (2007), acerca de creatividad musical, nos provee elementos para comprender en profundidad los puntos de vista fenomenológicos de las experiencias infantiles y de adultos desde la música. De igual manera nos informa acerca de lo que un individuo único lleva a la experiencia, lo que establece desde un punto de vista cualitativo, un camino diferente de creatividad musical.

En segunda instancia, Burnard (2007) sobre la psicología, desde lo cognitivo, social y cultural y la psicología del desarrollo, nos ofrece un camino para alcanzar un determinado tipo

de verdad sobre el desarrollo humano y del individuo. Se hacen explícitas según Burnard (2007), todas las vías para observar la distribución de las diferencias individuales a través de las personas en relación con los entornos y situaciones. También plantea la tendencia de la disciplina a presentarse como portadora de certezas científicas con la implicación de la generación de hipótesis, arraigadas y formalizadas de tal forma que sean empíricamente comprobables. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la autora cita a Elliot (1995-2005) al hacer hincapié en los distintos tipos de conocimientos y habilidades necesarios para ser capaces de improvisar, componer y organizar la música en relación con las tradiciones musicales, estilos, historias, y las normas de la práctica musical en el dominio y el campo musical, tal como se define dentro de cualquier comunidad arraigada en ámbitos musicales.

La investigación etnomusicológica, como otra de las rutas que plantea Burnard (2007) a propósito de la creatividad musical, investiga la música de determinadas prácticas culturales o subculturales que incluyen representaciones de objetos (performances, piezas creadas) y acciones (actividad musical) como representaciones sociohistóricas. Estas prácticas resultan de las tradiciones musicales de un grupo social en un contexto particular, donde los valores y creencias son comunicados, perpetuados y desarrollados (Baily, 1999) en Burnard.

Hay que destacar uno de los apartes de Pamela Burnard (2007) en este documento, en donde también resalta la evidente complejidad de la creatividad musical como objeto de estudio:

“Mientras que los investigadores tratan de establecer cómo se lleva a cabo el desarrollo musical, la pregunta general “qué se desarrolla” en términos de habilidades, capacidades, habilidades, estrategias y el "conocer-cómo", dependen mucho de los diferentes supuestos que el investigador lleva a la investigación. En conjunto, ¿qué hemos aprendido de la psicología de la creatividad musical? Los estudios demuestran que la creatividad musical puede ser interpretada de muchas maneras. Hay poco acuerdo en cuanto a si el desarrollo de la creatividad musical es un proceso de crecimiento o un proceso de adquisición. Hemos aprendido que hay diferentes opiniones sobre si la

trayectoria creativa se mueve a través de un despliegue de estadios naturales relacionados con la edad o a través de experiencias relacionadas con los cambios que ocurren a diferentes velocidades y en diferentes direcciones en lo musical. El contexto específico de la investigación de la creatividad, las formas en que la investigación se ha concebido y ejecutado y las formas en que han sido interpretados los resultados, al igual que la relativa importancia de las maneras como las personas en determinados contextos han llegado a comprender, demostrar y explicar la creatividad musical, es crucial para entender cómo las influencias individuales y colectivas se entrelazan juntas en la formación de lo que se considera la creatividad musical”(Burnard, 2009)

A continuación, Pamela Burnard (2007) plantea su propia representación para situar el marco de la creatividad musical.

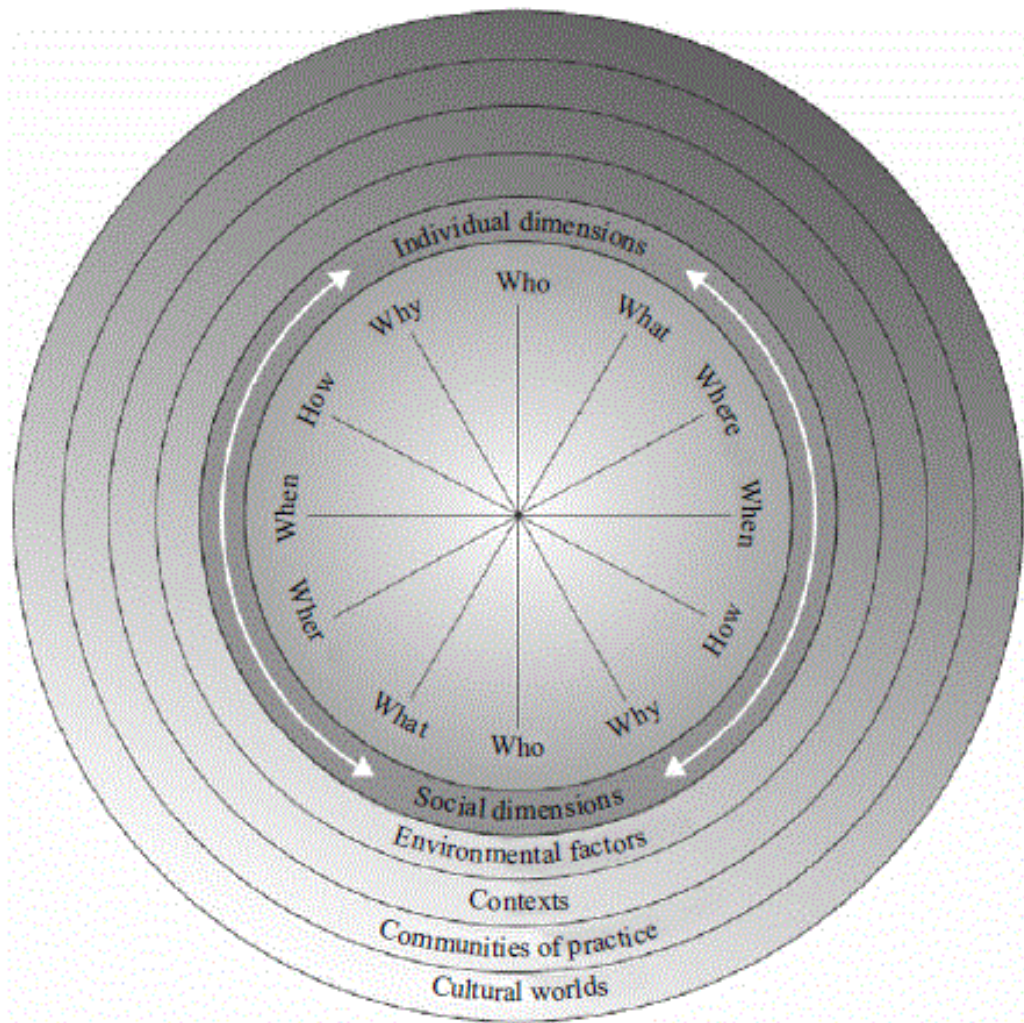


Figure 1. A framework for situating musical creativity

2.2. RUTAS A SEGUIR

2.2.1. Sobre “El producto creativo nuevo desde Rhodes”

Por otra parte, Mel Rhodes (1957), célebre profesor investigador de la Universidad de Arizona hace una interesante disertación sobre creatividad, publicada por primera vez en un artículo de la revista *Phi Delta Kappa* bajo el nombre de “Un análisis de la creatividad”. Rhodes igualmente nos ofrece una ruta que guía y afina el objeto de estudio de la presente investigación. Este investigador parte del reconocimiento de unas categorizaciones generales en la comunidad internacional, las cuales ha definido bajo el “Modelo de las cuatro Ps” de la creatividad en base a su conclusión de que existen cuatro áreas que, funcionalmente, operan como unidad (person, process, product & places).

- La creatividad como persona (person) indaga en la personalidad creativa o persona creadora, destacando sus rasgos, valores, motivaciones, capacidades, actitudes y la relación personalidad – creatividad (autores más representativos según Huidobro, 2005: Rogers, Maslow, Mitjás, González, Gardner, entre otros).
- La creatividad como un proceso de creación, profundiza en el rol del pensamiento divergente, que generalmente hace énfasis en los aspectos cognitivos o afectivos de la creatividad de forma unilateral y solo en pocos casos se integran ambos (autores más representativos según Huidobro, 2005: Freud, Guilford, Stenberg, Lubart, Landau, Gardner, Betancourt, entre otros).

- La creatividad vista como nuevo producto creado, analizando las invenciones, obras de arte o descubrimientos científicos que se dejan como resultado (autores más representativos según Huidobro, 2005: Freud, Barron, Gardner, Perskin, Rogers, Gruber).
- La creatividad, teniendo en cuenta las condiciones, el medio que rodea al sujeto o grupos de sujetos, que propicia o dificulta la misma (autores más representativos según Huidobro, 2005: L.S Vigotsky, E. de Bono, M. Sorín, Amabile, Bandura, entre otros).

2.2.2. Sobre el producto creativo como objeto de estudio: Algunas aproximaciones y conexiones

Con estas categorizaciones, investigadores como Mel Rhodes (1957) han tenido la clara intención de situar la creatividad dentro de marcos conceptuales que den luz para su entendimiento. En este sentido, al establecer la creatividad como un nuevo producto creado, intentamos reunir un conjunto de indicios y unidades de observación específicos de un contexto investigativo pedagógico musical. Asumir la creatividad desde esta perspectiva implica una inmersión a un complejo artístico musical y pedagógico desde un contexto socio cultural colombiano, atendiendo a las necesidades de una globalización cada vez más arraigada.

Sería justo afirmar que Mel Rhodes (1957) marca uno de los más importantes puntos de referencia para la afinación de la composición musical como objeto de estudio. De los planteamientos de este autor surge una considerable cantidad de autores que aún planteando innumerables diferencias desde sus propios puntos de vista, mantienen una importante congruencia en la acepción de creatividad como “nuevo producto creado”, la que se ha escogido como ruta de estudio de la creatividad en la presente tesis. Sin embargo, es bueno aclarar que no

por esta congruencia se ha escogido esta ruta. Por el contrario, en el encuadre de este marco teórico ha primado el evento específico, es decir, a partir de la especulación surgida desde la interpretación de una parte de la realidad que luego, al tratar de ubicarla en un lugar de donde se pueda sustentar, hemos encontrado que puede encajar muy bien en esta dimensión que plantea Rhodes (1957) para el estudio de la creatividad.

Existe una innumerable cantidad de autores que exponen sus propias acepciones sobre creatividad. Afortunadamente la categoría del nuevo producto creado se puede hacer visible en algunos de ellos.

David Perkins (1981) por ejemplo, ha dado gran importancia al producto creativo. Perkins afirma que para entender cómo se produce la creación, se requiere del entendimiento de la manera como la originalidad y otras cualidades que hacen al producto creativo, se presentan de entrada al producto en desarrollo. El producto sería en este sentido, un genuino mecanismo de visibilización del pensamiento creativo. El producto creado sería el objeto de estudio de la creatividad.

Su definición de creatividad está basada en este concepto: “Conjunto de capacidades y disposiciones que hacen que una persona produzca con frecuencia productos creativos es decir: originales, adecuados a la realidad, complejos, trascendentes, unitarios y simbólicamente significativos” (Huidobro, 2005 p.110). Para Perkins, también la creatividad involucra un estilo, valores, creencias y tácticas que favorecen específicamente a la selección de un producto creativo.

Howard Gardner también pone en consideración el producto en su definición de creatividad: “Persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define

cuestiones nuevas en un campo, de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural complejo” (Gardner, 1993). Como expondrá posteriormente en su libro “Arte, mente y cerebro” (2005), en sus estudios sobre creatividad desde la perspectiva psicológica cognitiva, considera que ha ido modificando sus puntos de vista pero que en esencia su propósito sigue siendo el mismo: conocer en profundidad los procesos y productos creativos. Adentrándonos más en este mismo escrito, en el autor se nota una particular búsqueda de respuestas a las dudas que suscita la creatividad desde el niño. Al respecto Gardner afirma:

“Es casi innecesario mencionar que estos son interrogantes complejos, que no admiten respuestas sencillas y terminantes pero incluso para abordarlos es evidente que se precisan algunas definiciones de qué se entiende por la realización artística y algún criterio para evaluar los procesos y los productos de la actividad infantil. En este sentido, es imprescindible considerar las actuaciones del niño en el contexto de su desarrollo global: en efecto, sólo dentro de dicho contexto se puede calibrar en forma adecuada y apropiada las acciones, las actitudes y preferencias del niño” (Gardner 2005)

Desde la misma perspectiva psicológica F. Frank Barron, según anotaciones en el trabajo de Huidobro (2007), en un principio definió la creatividad de la persona como la capacidad de aportar algo nuevo a la experiencia y al acto creativo como un reajuste de los materiales dados: lo nuevo como reconstrucción o generación a partir de lo viejo. Del artículo “*Putting creativity to work*”, incluido en el libro “*The Nature of creativity*”, de R.J. Sternberg (1988), podemos extraer lo que Barron ha considerado las muy diferentes maneras en que se puede presentar un producto creativo:

“una nueva solución a un problema en matemáticas, un invento, el descubrimiento de un nuevo proceso químico, la composición de una pieza musical, o un poema, o una pintura, la formación de un nuevo sistema filosófico o religioso, una innovación en leyes, una fresca forma de pensamiento acerca de los problemas sociales,

una salida nueva en el tratamiento y prevención de una enfermedad, la elaboración de nuevas formas de control de las mentes de otros, la invención de nuevo y poderoso armamento, tanto ofensivo como defensivo, nuevas formas de cobrar impuestos a los ciudadanos por sus gobernantes, o simplemente un cambio en los modales de las multitudes en períodos específicos de tiempo” (Barron, 1988)

A partir de este libro Huidobro también extrae lo que considera la definición de Barron de la creatividad:

“Habilidad para responder de forma adaptativa a la necesidad de nuevos enfoques y productos. Lo nuevo es un producto, resultante de un proceso, iniciado por una persona. Tanto el producto, el proceso y la persona se caracterizan por su originalidad, utilidad, validez y adecuación. Muchos productos son procesos y muchos procesos son productos, y la persona es tanto un producto como un proceso” (Barron, 1988).

Keith Swanwick (2000), reconocido investigador de la creatividad desde lo musical aborda el tema del producto creativo desde una perspectiva fenomenológica. El autor nos advierte sobre la teorización vaga de los productos y procesos en el sentido de que existe una creencia del producto como algo que llega a un estado final y no vuelve a cambiar. De igual manera insiste en la provisionalidad de éstos: “siempre son abiertos a la crítica, al cambio, al desarrollo y a la reinterpretación. Son sólo simplemente la forma que adoptan unas ideas” (Swanwick, 2000 p.19). Este autor deja percibir una perspectiva fenomenológica en su tratamiento del producto musical al invitarnos a ser prudentes con la noción popperiana de producto, recordando que “los musicales son pruebas de las necesidades de los individuos de crear e interpretar el mundo mediante procesos simbólicos compartidos” (Swanwick, 2000 p.6).

Por otra parte, en el desarrollo de este marco teórico hemos querido destacar el aporte de la investigadora Teresa Huidobro al hacer una recopilación de lo que ella denomina “atributos” por los cuales se pueden llegar a hacer categorizaciones acerca de la creatividad a

partir de un “producto nuevo creado”; los 28 atributos expuestos aquí, han sido extraídos de la revisión de las obras de 24 autores que han servido de base para su tesis acerca del estado del arte sobre los estudios e investigaciones de la creatividad:

- Adaptado a la realidad: El producto y su funcionalidad debe mantener una coherencia con el mundo real; con lo objetivo.
- Complejo: Los productos creativos suscitan unos niveles de complejidad que sobrepasan la media.
- Elegante: Se refiere al estilo, la finura y todos aquellos elementos que hacen distinguidamente atractivo al producto creativo.
- Generalizable: Es un atributo que lo hace común y esencial a muchas cosas.
- Innovador: El producto nuevo creado tiene novedosas características que lo colocan por delante de otros, dentro de su nivel.
- Juzgado como creativo por los expertos en el campo de actividad y por la comunidad o cultura: El producto creativo debe tener credibilidad y debe ser evaluado por otras personas para lograrlo.
- Nueva forma de expresión artística: Rompe con esquemas convencionales en su manera de ser expresados.
- Nuevo, al menos en el contexto social concreto: Se muestra por encima de otros, al menos en un grupo específico de personas o en una comunidad.
- Observable: no refleja ambigüedades ni dificultades para ser observado.
- Original: El producto no es copia de ningún otro.
- Que constituya un nuevo sistema simbólico: Implica nuevas formas de ser explicado.

- Que implique economía de medios: dentro de los gastos que implica la elaboración de productos creativos, debe haber unos índices bajos en el consumo de recursos para su elaboración.
- Que implique rareza estadística y no convencionalismo: Este atributo lo hace ser único entre miles de productos; además lo ubica dentro de lo raro y sin precedentes.
- Que implique una transacción entre la realidad y la fantasía: El producto surge de un imaginario para ser aterrizado a lo real sin que cambie su esencia.
- Que implique un cambio radical/revolucionario: Este tipo de cambios rompe con esquemas generales dentro de un grupo determinado. Surgen aquí nuevos paradigmas.
- Que implique un salto mental: Grandes cambios de estructuras mentales. Quien lo haya elaborado ha tenido grandes avances en el desarrollo de sus capacidades mentales.
- Que implique una síntesis coherente de áreas más amplias: El producto nuevo, aún siendo creado específicamente en un sector pequeño, puede reflejar intenciones y funcionalidades más globales.
- Que no se produzca por simple acumulación de conocimientos: Este atributo se refiere a que el producto no está estrictamente vinculado con un manejo exclusivo de contenidos conceptuales.
- Que produzca un goce estético: Es agradable y atractivo cuando es percibido por el público a donde va dirigido.
- Que remodele un campo o disciplina: implica cambios en las concepciones que han surgido a través del tiempo.
- Que requiera persistencia: Un producto creativo no surge de la noche a la mañana; requiere de constancia y dedicación.

- Que solucione un problema vago o mal definido: los productos nuevos creados surgen como respuesta frente a dudas y dificultades que se han tenido anteriormente.
- Que tenga alta calidad: deben reflejar altos niveles en cuanto a la elaboración.
- Respuesta no habitual pero pertinente: Frente a las dudas y dificultades, surgen como respuestas inesperadas y no convencionales pero pertinentes.
- Resultante de un proceso selectivo: El producto creativo nace en la fase final de un proceso cuidadosamente seleccionado que descarta un gran número de categorías y dimensiones para llegar a su forma final.
- Trascendente y que produzca impacto: Empieza a ser tenido en cuenta mucho más de lo normal en cuanto a su forma y funcionalidad.
- Unitario: Que suponga globalidad
- Útil y socialmente valioso: Su funcionalidad dentro de un grupo de personas es realmente valiosa.

Para Maria Luisa Sanz (2007), los productos creativos se consideran como un resultado palpable de la actividad humana y su evaluación se fundamenta en la suposición de que estos productos son llevados a cabo por una persona creativa. Sanz (2007), de igual manera, ratifica el producto creativo como una auténtica forma de evaluar manifestaciones de creatividad en la persona. De hecho Sanz (2007 p.110) afirma que “El punto de partida y la base de todos los estudios de la creatividad reside en el análisis de los productos creativos que se caracterizan por aquello que los hace diferentes de otros productos creativos”. Otro aspecto importante que hemos querido rescatar de Sanz (2007) es la distinción que plantea al momento de evaluar productos creativos de niños y de adultos en el sentido de que la escogencia de criterios debe considerar las diferencias entre estos dos tipos de personas creadoras.

Desde lo cuantitativo Sanz expone dos instrumentos de recolección de datos que han sido reconocidos para la evaluación de productos creativos. El primero, el “CPSS (Creative Product Semantic Escala) de Besemer y O’quin 1993” opera bajo criterios de novedad, solución de problemas, elaboración y síntesis en productos creativos de diferentes campos. El segundo, el “Student Product Assessment Form” de Reis y Renzulli (1991, 1999) está elaborado para estudiantes superdotados y opera bajo factores concretos como el propósito, el enfoque, los recursos, la diversidad, la utilidad, la secuencia, la orientación de la acción, la audiencia y la evaluación del conjunto. La evaluación consensuada propuesta por Amabile y Tighe en 1993 es otra de las estrategias para evaluar la creatividad desde los productos. Los criterios que operan acá están muy diferenciados: “originalidad y adecuación técnica”.

2.3. EL PRODUCTOR CREATIVO Y SU PRODUCTO: el compositor y su obra musical

Este apartado es quizá el mejor espacio para alcanzar la franja más profunda en lo que nos interesa como objeto de estudio. Como planteaba Frank Barron (1988), una de las formas en donde la creatividad puede ser evidenciada es en las “composiciones de piezas musicales” y es en esta en donde nos vamos a detener ahora.

Entiéndase la composición musical (Álvaro, 2005) como aquella en donde lo que se intenta es disponer una serie de elementos formando estructuras superiores, y con éstas ordenar una pieza global o composición. Según Álvaro (2005) la composición es un proceso algo más complejo que la simple asociación de elementos. Comprende una serie de fases y subprocesos que suceden en la abstracción del compositor, tales como la concepción, la abstracción, la implementación, el análisis, la corrección, etc.

Si bien hemos explicado diversas conceptualizaciones de la creatividad desde algunos autores generales, teniendo en cuenta las especificidades de la música pueden encontrarse interpretaciones de autores de donde surgen algunos rasgos y conexiones con lo que se ha tratado de exponer como producto creativo. En este sentido el creador y su producto creativo vienen a estar precisamente identificados como el compositor musical y su composición, por supuesto, musical.

Uno de los grandes estudiosos de la música clásica: Walter Piston (1941), plantea que la actividad creativa del compositor vendría a ser la única responsable de los dictados de su propio gusto personal y de su necesidad de expresión. Para Piston (1941) es necesario un dominio de aspectos técnicos y teóricos con los que incluso se desenvolverá el resto de su vida. Paralelamente, el aspecto creativo trabajará pero completamente apartado de lo otro.

Por esta razón surge la suposición de que para Piston (1941) no existe una relación de dependencia entre los dos aspectos mencionados. Lo que plantea es una relación de complementariedad en donde cada elemento opera apartadamente y al mismo tiempo en conjunto para el propósito final que es la composición musical.

Por otra parte Mark Levine (1995), uno de los grandes estudiosos del Jazz como música contemporánea, sin hacerlo explícito nos expone que en la “Improvisación Musical” como una de las actividades creativas musicales que más caracteriza al Jazz, existe sólo un 1% ligado a la creatividad, que él ha denominado “Magia” (pero al fin y al cabo creatividad), el otro 99% restante consiste en un manejo de la teoría y la técnica; aspectos que para el autor son susceptibles de explicar, analizar, categorizar e incluso realizar.

Aún sin siquiera traer a colación las diferencias entre los planteamientos de Piston (1941) y Levine (1995) sobre la presencia de la creatividad en términos de cantidad, es decir, aún sin establecer cuál de los dos se llevaría el galardón al que más se acerque al grado de creatividad que está implícito en la composición musical, aquí lo que se pretende es exponer puntos de vista desde algunos autores con vastas trayectorias en estudios de composición, que puedan ofrecernos sus propias interpretaciones acerca de la manera como opera la creatividad desde lo específico de la actividad musical. Con esto ya podremos empezar a establecer una gran conexión con la afirmación de Barron acerca de las “composiciones de piezas musicales” como una de las formas en donde la creatividad puede ser evidenciada.

El otro autor con el que hemos querido dar forma a esta tesis es Aaron Copland (1985). Este autor desmitifica las nociones que se han generado sobre el compositor en cuestiones de inspiración como rasgo de su actividad creativa. Para la mayoría de la gente, afirma Copland (1985 p.36), la inspiración opera de una manera muy diferente a como se había supuesto. Existe la tendencia a tratar de dar respuestas desde el punto de vista profano. En otras palabras, se pone en el lugar del compositor y representa los problemas de éste, incluyendo el de la inspiración. Para Copland (1985), la inspiración a los ojos del compositor, empieza a perder el carácter de virtud especial. Esto no quiere decir que pierda importancia el asunto de la inspiración sino que deja de ser un asunto menos ligado a la fantasía de que la inspiración llegará como un regalo del cielo. Como plantea Levine (1995) el asunto de la improvisación en su gran mayoría depende del manejo técnico-teórico y si sumamos a esto otros aspectos como el propósito que se tiene para componer, finalmente llegaremos a la conclusión de que la inspiración no es un concepto que sólo deba manejarse dentro de esquemas efímeros y fantásticos sino dentro de aspectos que se desenvuelven en la cotidianidad del compositor.

2.4. UNA MIRADA AL PRODUCTO CREATIVO MUSICAL DESDE LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA: Aportes desde el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión.

Ya decantadas algunas teorías y posiciones acerca de la actividad creadora, en las siguientes páginas trataremos de explicar unas conexiones interesantes entre los teóricos musicales mencionados anteriormente y algunos enfoques que han asumido la pedagogía y la didáctica en los últimos años. En cuanto a lo primero hablaremos es del carácter multidimensional que plantea la Enseñanza para la Comprensión como uno de los nuevos enfoques pedagógicos contemporáneos. Lo otro que comentaremos será la manera como estos autores del ámbito musical plantean intencionalidades en común con el marco de la Enseñanza para la Comprensión y la importancia que esto tiene para la presente investigación.

El enfoque pedagógico del que hablamos nace en la Escuela de Postgrado de Educación de la Universidad de Harvard donde el filósofo y profesor Nelson Goodman funda El Proyecto Zero en 1967 en su ambición de estudiar y proponer mejoras a la educación en las artes. En este proyecto un equipo de profesores liderado por David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone empieza a darle vida y forma a lo que actualmente se conoce como “Enseñanza para la comprensión” (EPC) un enfoque pedagógico que propone en su discurso el término “comprender” como la base sobre la cual se desenvuelve el proceso enseñanza aprendizaje. El enfoque nace por la preocupación de los profesores al encontrar que los estudiantes no parecían darle aplicación a las temáticas aprendidas en clase, ni en situaciones reales ni en las puramente académicas. De igual manera parecían carecer de las herramientas necesarias para transformar con acierto sus realidades (Zubiría, 2003 p. 232).

En el marco de la EPC la comprensión trasciende más allá de un unidireccional manejo de contenidos conceptuales. De aquí surge entonces la reflexión sobre otros tópicos: ¿Para qué utilizar los contenidos conceptuales? ¿Cómo utilizarlos? y ¿cómo puedo comunicar que realmente puedo manejarlos? Es entonces como a partir de la EPC surgen cuatro dimensiones de la comprensión: Contenidos, Propósitos, Métodos y Formas de Comunicación.

Al hablar de unos *Contenidos conceptuales* se intenta establecer una dimensión de la comprensión pensando en qué medidas los conceptos y teorías transforman nuestras creencias intuitivas hacia el conocimiento; y las capacidades que tenemos para razonar dentro de redes conceptuales coherentes y ricas de una manera flexible, yendo de lo general a lo particular o de una visión general a ejemplos más específicos.

Los *Métodos* de comprensión surgen como la segunda dimensión de comprensión, en la cual se indaga sobre el grado de escepticismo que desplegamos frente a nuestras propias creencias y frente a las fuentes de información tales como textos, opiniones de otras personas y los mensajes de comunicación. Con esta dimensión se intenta comprender en qué medida usamos las estrategias, los métodos, las técnicas y los procedimientos utilizados por los profesionales de los dominios para construir y validar un conocimiento confiable.

Por otra parte cuando se habla de *Propósitos*, la comprensión surge como un evento dependiente de una conciencia de los propósitos mismos del conocimiento desde cada dominio, al igual que la conciencia de sus múltiples usos y sus consecuencias. De otro lado esta dimensión contempla la autonomía y nuestra capacidad para establecer posiciones personales frente al conocimiento desde los dominios.

Finalmente las *Formas de comunicación* surgen como una dimensión de la comprensión a partir de las maneras como dominamos las diferentes formas o géneros de realización de nuestros desempeños desde nuestros dominios del conocimiento y la consideraciones que tenemos frente a la audiencia y el contexto para comunicar nuestras ideas.

Para el caso específico de la música partimos de la apertura que nos ofrece el marco de la EPC como un enfoque que tiene una aplicabilidad en cualquier área. Daniel Wilson, investigador del Proyecto Zero, aquí nos puede ilustrar el concepto de Dimensiones de la Comprensión en acción desde la música:

"Como ilustración, permítanme compartir un ejemplo de mi propia experiencia acerca de algo que creo comprender: cómo tocar un tambor africano llamado *djembe*. En esta comprensión creo conocer los diferentes nombres de los golpes del tambor, la posición de la mano y los nombres de los ritmos. También sé combinar estas ideas para producir nuevas improvisaciones de ritmos y sonidos. Todo esto sería una buena evidencia de la dimensión de conocimiento; en términos generales, se trata de definiciones básicas, conceptos, ideas y redes de conocimiento que poseo. También tengo estrategias para practicar al escuchar y al tocar el tambor, al utilizar otra música, al leer libros y al tocar con otros músicos para mostrar mi conocimiento y profundizarlo. Esta es una buena evidencia de la dimensión de método: estas son acciones que utilizo para verificar y construir mi conocimiento. Desde un punto de vista más personal, encuentro los tambores como algo relajante y emocionante. Los compases, ritmos y la acción física son algo místico y maravilloso que despierta mis emociones. También cuento con un agudo sentido del papel que juegan los instrumentos de percusión en relación con otros instrumentos. Esta conexión personal y reflexiva que hago con el conocimiento es una buena evidencia de la dimensión de propósito. Finalmente, puedo comunicar mi comprensión de diferentes maneras: puedo tocar el tambor, escribir las notas musicales, cantar los compases, hacer dibujos o explicarlo verbalmente, estos sistemas de comunicación son una clara evidencia de la dimensión de las formas para comunicar mi comprensión." (Wilson, 2005)

Ahora, si bien no podríamos encontrarlas bajo las mismas formas, estas dimensiones pueden aparecer muy bien explícitas en algunos de los planteamientos de los teóricos musicales

anteriormente mencionados. Estamos hablando precisamente de las conexiones que se mencionan al principio de este capítulo.

Aaron Copland por ejemplo nos muestra una visión de la dimensión de los métodos:

“Por supuesto que no trato de sugerir que al reunir sus materiales el compositor comienza la ventura (de componer). Por el contrario, todo compositor bien preparado tiene, a modo de mercancías en almacén, determinados moldes estructurales normales en que apoyarse para construir la armazón de sus composiciones. Esos moldes formales de que hablo se han desarrollado todos gradualmente durante cientos de años como producto de los esfuerzos combinados de innumerables compositores que buscaban la manera de asegurar la coherencia de sus composiciones.” (Copland, 1985 p.45).

Walter Piston a propósito también afirma que

“El primer paso en el estudio de la armonía es clarificar su propósito. Existe mucha confusión hoy en día respecto a por qué estudiamos teoría musical y qué debemos esperar de este aprendizaje. Según la experiencia pedagógica de quien esto escribe, esta confusión de perspectivas proporcionan el obstáculo más común y más grave para progresar en todas las ramas de la teoría musical” (Piston, 1941).

Haciendo referencia a la relación entre las dimensiones de contenidos y métodos, Piston sugiere: “En el campo específico de la armonía tenemos que buscar en primer lugar la respuesta a dos cuestiones: Cuáles son los materiales más comunes que utilizan los compositores y cómo se utilizan” (Piston, 1941).

Sobre la dimensión de propósito María Luisa Sanz de Acedo (2008) afirma:

“Pero el criterio de la novedad, aunque admitido como una condición necesaria, no es suficiente, pues el producto también debe tener alguna función: ser una respuesta útil o apropiada para determinadas cuestiones que preocupan a la sociedad o para un grupo de personas y tener cierto valor como solución de un problema. Por supuesto que la utilidad, como cualquier otro atributo, se presenta en diferente grado, desde una utilidad mínima a

una de total satisfacción, pero algo debe darse, ya que una cosa que es nueva, si no sirve para nada, no es creativa, sólo es algo extraño e irrelevante” (Sanz, 2008 p.23).

Ha sido interesante para nosotros poder encontrar que en el marco de la EpC otras conexiones en donde también se le ha dado un gran valor al aspecto del ejercicio creativo.

Boix y Gardner (2008) afirman que la calidad de la comprensión de los alumnos se basa en su habilidad para dominar y usar cuerpos de conocimientos que son valorados por su cultura. Más específicamente, se basa en su competencia para hacer un uso productivo de los conceptos, teorías, narraciones y procedimientos disponibles en dominios tan dispares como la biología, la historia y las artes. En este contexto, los estudiantes deberían ser capaces de comprender la naturaleza humanamente construida de ese conocimiento y remitirse a él para resolver problemas, crear productos, tomar decisiones y, finalmente, transformar el mundo que los rodea. Dicho de otra manera, los alumnos deberían usar el conocimiento para comprometerse en un repertorio de desempeños valorados por las sociedades en las que viven (Boix y Gardner, 2008 p. 216).

Al respecto, Ana María de Samper (2005) afirma:

“Si la aplicación del marco de la Enseñanza para la Comprensión nos permite ayudar a que nuestros estudiantes sean críticos, creativos, autónomos y motivados, y a la vez desarrolla en nosotros estas mismas cualidades, estaremos enfrentando de manera efectiva el reto de modificar el sistema educativo para que responda a las necesidades cambiantes del próximo siglo y así, transformar la sociedad en aquella que quisiéramos que fuera”.

Por otra parte:

“El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión ofrece una estructura y un lenguaje para organizar la indagación. El diálogo con el marco conceptual puede traer las metas tácitas y la experiencia

pedagógica inconsciente a formas claramente articuladas que pueden ser evaluadas, ratificadas o revisadas. En su carácter de estructura de indagación, el marco conceptual de la EpC apoya a los docentes como estudiantes permanentes. El papel de este marco conceptual no es dictar una irreflexiva puesta en práctica de las prescripciones de algún otro, sino estimular y ayudar a educadores colegas a ser reflexivos al articular sus propias prescripciones” (Stone Wiske, 2008 p.124)

Como se había comentado en el capítulo anterior, las dimensiones de la comprensión nos han abierto la valiosa posibilidad de entender nuestro objeto de estudio: la composición musical y su ejercicio. A través de este marco, hemos podido extraer algunas consideraciones sobre la forma en que se podría abordar el operar del ejercicio compositivo en compositores musicales. En este sentido hemos considerado establecer un marco foco guiador de recolección, análisis e interpretación de resultados basado en las dimensiones de la comprensión. La problemática sobre el objeto de estudio entonces, será considerada, estudiada y analizada, a través de un dispositivo de indagación basados en las cuatro dimensiones de la comprensión.

2.5. ESTADO DEL ARTE: Un proceso en construcción

Una referencia investigativa por medio del la cual podemos establecer unos antecedentes es la investigación de Odam (2000) cuyo nombre es “Componer en el aula: El Sueño Creativo”. Con el apoyo de la Asociación Nacional de Educadores de Música del Reino Unido, el proyecto de investigación incluye datos recogidos a partir de observaciones, entrevistas y cuestionarios y se basa en el considerable trabajo realizado por el profesor George Odam y Glover Jo en la composición de la escuela primaria (Odam, 2000). Una serie de preguntas clave de la investigación se refieren a la naturaleza de la composición y las habilidades de los jóvenes en las

escuelas, la necesidad de desarrollar las metodologías particulares, así como las condiciones apropiadas para la práctica eficaz de la música.

Otro punto de referencia investigativo lo plantea Uribe Beltrán (2010) es su tesis “Comprensión musical: resultados de la aplicación de una propuesta metodológica en un curso del programa licenciatura en música de la Universidad Tecnológica de Pereira”. El diseño de la propuesta bajo la perspectiva de la Enseñanza para la Comprensión, estuvo motivada en parte por: los resultados de las evaluaciones del curso habilidades comunicativas en años anteriores, los resultados de las pruebas de ingreso para el programa Licenciatura en Música que se realizan anualmente y las conclusiones de las reuniones de expertos en torno a la comprensión musical, aspecto que fue fundamentado en la obra de N. Harnoncourt, como guía temático. En este trabajo se presentan los resultados de una aplicación metodológica fundamentada en los postulados de la Enseñanza para la Comprensión, desarrollada en un curso del Programa Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira. Para este programa, el diseño, la aplicación y el seguimiento paso a paso del desarrollo de la propuesta, marcan un hito; en consecuencia, se genera un rompimiento con el modelo tradicional vigente, en cuanto la forma de identificación, priorización, administración y evaluación de los temas o contenidos del curso; la relación entre estudiantes y profesor; y en general, las formas de interacción y comunicación en el aula.

Assad Y. Aragón (2009) del Conservatorio Pcial de Música, Tucumán, de igual manera nos muestra una preocupación por el asunto de la composición musical en niveles universitarios de Argentina. En el espacio curricular Seminario de Composición, Instrumentación y Arreglos del 4o año del Profesorado en Artes: Música (Nivel Superior No universitario) se observan dificultades; la mayoría de los alumnos manifiestan explícitamente que no cursaron Armonía en el Nivel Medio; otros, que tienen conocimientos muy básicos. Esto sucede porque no es requisito

para el ingreso al Nivel Superior el haber completado el Nivel Medio, el cual incluye materias que brindan soportes teórico- prácticos para la composición. Con el transcurrir de la tarea, las dificultades se acrecientan y llevan al fracaso. En la preocupación por encontrar soluciones que puedan arbitrarse desde el rol docente, esta situación abre puertas al planteo de interrogantes de diversa índole respecto a sus causas: ¿Los bajos niveles de desempeño de los alumnos están determinados por la carencia de conocimientos previos sólidos? ¿Qué incidencia tiene la falta de interés o desmotivación? El desinterés ¿tiene que ver con que este Profesorado es la única oferta a la cual pueden acceder actualmente en la institución (y, por lo tanto, no en todos los casos es una opción personal)? ¿Los tiempos que destinan a la materia son los necesarios? Si bien puede afirmarse que el problema abordado es multicausal, este equipo investigador parte de un supuesto que relaciona algunas de las causas antes mencionadas: La falta de conocimientos previos provoca en los alumnos un bajo nivel de desempeños. Esto conlleva una desmotivación fruto de ese mismo fracaso.

El documento “Estado del arte del área de música en Bogotá D.C.” (Goubert, 2009) nos resulta un gran espacio de reflexión a nivel nacional, acerca de cómo ha venido operando el proceso investigativo cuyos objetos de estudio giran en torno a la composición musical. En un capítulo bastante extenso y detallado, Goubert expone un análisis de lo que ella denomina un “Estado del arte desde la dimensión de creación”. A partir de una revisión de la documentación disponible en las bibliotecas públicas de Bogotá, especialmente en las del ámbito universitario, se ponen en evidencia los siguientes puntos sobre la dimensión de creación.

En primera instancia hay escasa producción nacional en el campo de la investigación musical, que se manifiesta en la reiteración de unos pocos títulos —algunos ya clásicos, pero desactualizados— referidos a la música nacional.

Otra característica que percibe es una lenta llegada a las bibliotecas y centros de documentación de las últimas tendencias en investigación musical y los nuevos enfoques que hoy en día caracterizan dicha investigación. En general, las universidades privadas adquieren más prontamente dicha bibliografía.

Por otra parte, las temáticas abordadas en los textos encontrados en bibliotecas y en las monografías de grado muestran un tránsito significativo del tema de la historia (una importante cantidad), a biografías y a enfoques generales de didáctica y pedagogía musical. Con el tiempo se ha logrado una mayor diversidad, y en algunos casos incluso una mayor especialización, de los textos disponibles. En efecto, la tendencia historiográfica rigió por mucho tiempo la investigación musical, hasta los años ochenta; pero a partir de entonces, paulatinamente se ha abierto paso una tendencia más culturalista, preocupada por enfocar los asuntos relativos a la relación entre la música y las formas de vida, la música como constructora de identidades y como recurso de la cultura para crear nuevas formas de socialidad. Este cambio se hace evidente cuando se constata que tipos de música que antes quedaban al margen de toda referencia y análisis, ahora son el centro de las preocupaciones: el rock, el hip hop, el jazz, las músicas fusión, entre otras, son estudiadas desde diversos ángulos y con diversos enfoques metodológicos. Esta tendencia, que toma como temática principal la sonoridad cotidiana al alcance de los estudiantes (rock, hip hop, y en general sonidos urbanos y sus infraestructuras de radio, televisión, presentaciones en vivo), tratada con una perspectiva monográfica, es complementada por el creciente interés en una forma musical urbana: la fusión, con referentes ya no sólo de estructuras globales de rock, sino con el aporte importante de música tradicional colombiana. Este interés no surge únicamente entre los estudiantes de música, sino también en los de otros programas de las ciencias sociales, como la antropología, la sociología, la psicología,

las ciencias políticas y la comunicación social, o de programas técnicos como el de ingeniería electrónica. Los temas que interesan a los jóvenes reflejan su cotidianidad, marcada por unas formas económicas específicas presentes en la ciudad: mientras que unos se preocupan por lo músicos de los buses, otros lo hacen por los procesos de grabación fonográfica del Pacífico colombiano a los Ángeles. Este cambio muestra la omnipresencia de la ciudad y de sus dinámicas entre las nuevas preocupaciones académicas. Cuando se abordan dichas temáticas se enfatiza en el papel de la música como diferenciador social, como constructora de identidades y como marcador diferencial de edad, sexo, estrato social y territorialidad, entre muchos otros. Otra tendencia muestra marcado interés por el uso de nuevas tecnologías en las prácticas de creación, producción y consumo musicales.

Es evidente también, la incidencia de la investigación universitaria derivada del importante crecimiento de la oferta educativa musical formal e informal en los últimos 15 años que, aún cuando no presenta líneas consistentes y equipos de investigación cualificados, con los medios disponibles intenta acercarse a problemáticas muy diversas, que definen tendencias que aportan cierta identidad a las universidades.

También llama la atención la importancia de la música en la agenda investigativa de diversas disciplinas. Reflexiones surgidas en carreras como antropología, ingenierías, comunicación social, periodismo, ciencias sociales, entre muchas otras, muestran que la música, lejos de ser un campo de interés sólo para quienes la estudian o la practican, es el centro de discusiones muy sugerentes y diversas. A ese respecto debe anotarse que, en términos generales, quienes tienen una visión más sesgada y más centrada en el oficio propiamente dicho son los propios estudiantes de música, aunque hay que reconocer diferencias significativas entre las universidades que tienen programas de educación musical.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se exponen los aspectos metodológicos que contribuyen a aclarar el abordaje del trabajo para obtener los propósitos que se han planteado en el estudio de la composición musical.

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa al contrario de la investigación cuantitativa tiene como característica común referirse a sucesos complejos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural. No hay consecuentemente, una abstracción de propiedades o variables para analizarlas mediante técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y la determinación de correlaciones (Briones, 1985). Por esta razón básica, se ha decidido enmarcar la presente investigación dentro del enfoque “Cualitativo” debido a que en este tipo de investigación los investigadores estudian la realidad en su contexto natural intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas y no por medio de datos numéricos o estadísticos.

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas, todos, aspectos tratables desde el punto de vista cualitativo por medio de observaciones o conversaciones persistentes, más que por medio de instrumentos de medición numérica o estadística. Hemos escogido este enfoque de investigación al reconocer el carácter cualitativo en el ejercicio de la composición musical como objeto de estudio. Los rasgos que aparecen como susceptibles de investigación en este objeto de estudio son lo suficientemente dinámicos y cambiantes como para abordarlos desde la rigidez de lo cuantitativo.

3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

“De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un palillo, tiene una complejidad única, pero difícilmente nos preocupará lo suficiente para que los convirtamos en objetos de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007)

De lo anterior se deduce que si existe un intento de comprender la complejidad del ejercicio compositivo musical desde aspectos muy específicos y particulares, es posible tipificar esta investigación dentro del marco de los estudios de casos. Ello es así porque la investigación se centrará en comprender la composición musical en un grupo particular de músicos y en cada uno de ellos con sus especificidades, de tal forma que proporcionen los aprendizajes suficientes para grupos o personas semejantes.

3.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS, SUBCATEGORÍAS Y UNIDADES DE INVESTIGACIÓN

Al realizar un despliegue de categorizaciones para abordar el ejercicio de la composición musical desde marcos pedagógicos musicales, se ha trazado un sistema de tópicos establecido desde las generalidades de la creatividad hasta el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión.

Una subcategoría principal de la investigación emerge de las diferentes líneas investigativas del estudio de la “Creatividad” (categoría principal) propuestas por Mel Rhodes (1957); específicamente la llamada “CREATIVIDAD COMO PRODUCTO NUEVO CREADO”. De esta manera, la composición musical y su compositor, se entienden como un producto nuevo creado que tiene una relación directa con su creador. Es así como esta subcategoría se indaga a partir de las cuatro grandes subcategorías o dimensiones de la comprensión: CONTENIDOS, MÉTODOS, PROPÓSITOS Y FORMAS DE COMUNICACIÓN (Boix y Gardner 2008), se indaga sobre sus “Rasgos” característicos; entendidos estos como las últimas unidades de investigación.

Desde la dimensión de CONTENIDOS, se despliegan dos rasgos. Con la primera se intenta identificar en qué medida los compositores han trascendido las perspectivas intuitivas o no escolarizadas de su conocimiento musical; esta unidad investigativa es denominada *creencias transformadas*. Con la segunda unidad investigativa se indaga el grado hasta el cual pueden moverse con flexibilidad entre ejemplos y generalizaciones en una red conceptual musical coherente y rica; esta es la unidad investigativa de las *redes conceptuales coherentes y ricas*.

A partir de la dimensión de MÉTODOS, se intenta identificar las maneras cómo despliegan los compositores un sano escepticismo hacia sus propias creencias y hacia el conocimiento musical presentado en fuentes tales como libros de texto, opiniones de la gente y mensajes de los medios de comunicación; los modos como usan los compositores estrategias, métodos, técnicas y procedimientos para construir un conocimiento musical confiable similar al usado por los profesionales en el dominio y el nivel de dependencia de la verdad, el bien y la belleza de afirmaciones autorizadas o más bien de criterios públicamente consensuados, al momento de establecer cuestiones y tomar decisiones en el ejercicio compositivo. De aquí surgen tres unidades investigativas: *sano escepticismo, construcción del conocimiento en el dominio y la convalidación del conocimiento en el dominio.*

Por otra parte, con la dimensión de PROPÓSITOS, se intenta identificar en qué medida los compositores reconocen los propósitos e intereses que orientan la construcción del conocimiento musical, sus usos y consecuencias de hacerlo e igualmente se centra su dominio y autonomía como compositor, todo a partir de tres unidades investigativas específicas: *conciencia de los propósitos del conocimiento, múltiples usos del conocimiento y sus consecuencias y dominio-autonomía.*

Finalmente, con la dimensión de FORMAS DE COMUNICACIÓN se indaga sobre la forma cómo utilizan los compositores los sistemas simbólicos para expresar lo que saben y qué desempeños hacen visibles tal experticia, al igual de su conciencia del contexto y la audiencia al momento de expresar sus ideas. Tres unidades investigativas particulares se destacan aquí: *dominio de las formas de realización, el uso efectivo de los sistemas de símbolos y la consideración de la audiencia y el contexto.*

El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión ofrece una estructura y un lenguaje para organizar la indagación. El diálogo con el marco conceptual puede traer las metas tácitas y la experiencia pedagógica inconsciente a formas claramente articuladas que pueden ser evaluadas, ratificadas o revisadas. En su carácter de estructura de indagación, el marco conceptual de la EpC apoya a los docentes como estudiantes permanentes. En lugar de señalar sus defectos o conducirlos a seguir cualquier estrategia particular o diseño curricular, respalda su autoridad profesional y su autonomía. El papel de este marco conceptual no es dictar una irreflexiva puesta en práctica de las prescripciones de algún otro, sino estimular y ayudar a educadores colegas a ser reflexivos al articular sus propias prescripciones. (Stone Wiske, 2008 p124).

CUADRO No.1. SISTEMATIZACIÓN DE CATEGORIZACIONES

A continuación se presenta el cuadro de categorizaciones con las cuales se delinea el abordaje del trabajo para obtener los propósitos que se han planteado en el estudio de la composición musical.



3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población a la que se ha direccionado esta investigación la constituyen compositores colombianos en ejercicio. La muestra que se tomó fue de tres compositores. Se decidió con ellos designarles unas letras como forma de no comprometer sus identidades. El criterio de escogencia se basó en la idea poder conformar un grupo de compositores de fácil acceso y con los cuales se pudiera generar unos climas de confianza que permitieran un flujo de información realmente significativa.

El número de compositores fue de tres acudiendo a los principios del método de estudio de casos según el cual lo que se intenta es abarcar complejidades desde casos particulares o singularidades.

Miremos que el compositor “A” es egresado de la Universidad Javeriana del programa de estudios musicales con énfasis en composición y producción. En Su perfil compositivo existen grandes arraigos del genero musical PoP y una claro sentido y vivencia de los principios de la fé cristiana.

Por otra parte El compositor B es egresado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas del programa de música y con un énfasis en interpretación del Piano. Su composición va desde la música popular del caribe colombiano hasta música de formatos sinfónicos.

Mientras tanto, el compositor C estudió en Rousevelt Chicago en un programa de formación musical con énfasis en el Jazz. Existe en el un claro enfoque jazzistico en sus composiciones con una inclinación hacia las musicas colombianas.

Los compositores A y B son Bogotanos y C es de la ciudad de Montería Córdoba y sus edades oscilan entre los 25 y los 37 años

3.5. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Debido a que existe un interés por establecer relaciones y al mismo tiempo se desea indagar particularidades de los compositores se ha escogido como instrumento para la recolección de la información, la entrevista semiestructurada. Por ser una investigación enmarcada netamente en lo cualitativo, se ha elaborado un derrotero de preguntas abiertas y no estructuradas que han servido de guía para su realización. Con esta técnica se recolectó información acerca de los rasgos de las subcategorías correspondientes a las dimensiones de contenidos, propósito, método y formas de comunicación del marco de la Enseñanza para la Comprensión. A través del derrotero de preguntas abiertas y no estructuradas, los tres compositores expusieron sus propias comprensiones acerca de cómo ha operado su ejercicio creativo y a través de las cuatro dimensiones se realizó una recolección exhaustiva de datos cualitativos. El tiempo estipulado para estas entrevistas oscilo entre una hora y media y dos horas, las cuales fueron realizadas en sus propios espacios de residencia.

Esta entrevista tuvo por objeto generar un diálogo entre entrevistador y compositor donde se pueda recolectar información acerca de las maneras en que cada compositor realiza su trabajo de composición musical y aquellos elementos que influenciaron su experticia.

La manera en que estuvieron organizadas estas preguntas y su complejidad, respondió a un sistema de indagación de corte pedagógico en donde, de ninguna manera el objetivo fue llegar a enmarcar en términos calificativos las respuestas de los compositores. El único y claro objetivo de esta parte de la investigación fue describir las formas en que diferentes compositores han construido su conocimiento musical y cómo utilizan este conocimiento al servicio de su producción como compositores musicales.

La entrevista estuvo organizada en 2 momentos. Un primer momento correspondió a un grupo de preguntas que indagaban sobre aspectos generales del compositor; ¿Dónde estudió? ¿Qué tipo de estudios recibió? ¿Cuántos tiempo ha estado inmerso en su ejercicio compositivo?.

El otro grupo de preguntas correspondió a un nivel más profundo de indagación, respondiendo a los rasgos y las dimensiones del marco de la Enseñanza para la Comprensión. Es importante resaltar que cada pregunta estuvo diseñada para una respuesta abierta; es decir, ninguna de ellas estuvo supeditada a dar una respuesta específica a una dimensión de comprensión, por el contrario, cada pregunta se elaboró pensando en las amplias posibilidades en la respuesta que dio cada entrevistado.

Todos los momentos de la entrevista fueron grabados por un medio digital con el pleno consentimiento de los entrevistados. Algunas indicaciones también fueron establecidas antes de proceder con las preguntas.

A continuación se presenta el formato de la entrevista:

CUADRO N° 2 ENTREVISTA COMPOSITORES

NOMBRE: _____

EDAD: _____

UNIVERSIDAD: _____

AÑO DE EGRESO: _____

La siguiente entrevista tiene por objeto generar un diálogo entre entrevistador y compositor donde se pueda recolectar información acerca de las maneras en que cada compositor realiza su trabajo de composición musical y aquellos elementos que han influenciado su experticia.

Es importante que usted sepa que la manera en que están organizadas estas preguntas y su complejidad, responde a un sistema de indagación de corte pedagógico que se puede entender como un lente por medio del cual, pretendemos hacer evidentes elementos de su experticia en composición musical que en otras circunstancias podrían pasar desapercibidos. Usted debe tener en cuenta también que de ninguna manera el objetivo de esta entrevista es llegar a enmarcar tus respuestas bajo términos calificativos. El único y claro objetivo de este trabajo es describir las formas en que usted ha construido tu conocimiento musical y cómo utilizas este conocimiento al servicio de tu producción como compositor.

La entrevista estará organizada en 2 momentos. Un primer momento corresponderá a un grupo de preguntas que indagan sobre aspectos generales del compositor: ; ¿Dónde estudió? ¿Qué tipo de estudios recibió? ¿Cuántos tiempo ha estado inmerso en su ejercicio compositivo?. El otro grupo de preguntas corresponde a un nivel más profundo de indagación, organizadas por unos criterios basados en las dimensiones de la comprensión:

Algunas notas antes de la entrevista

Todos los momentos de la entrevista serán grabados por un medio digital.

Es posible que en el trascurso de las preguntas surjan algunos conceptos y elementos confusos y en cualquier momento podremos detener la entrevista para hacerlos más claros.

Algunas preguntas se elaboraron a partir de la observación directa sobre composiciones (previa audición musical)

Existe la plena garantía de que la información recolectada en esta entrevista no podrá ser manipulada, modificada ni mucho menos sacada a la luz pública sin la previa autorización de los entrevistados.

PREGUNTAS INFORMATIVAS:

1. Cuanto tiempo has estado vinculado a la música?
2. Qué tipo de formación musical has recibido?
3. Podrías comentar sobre el perfil educativo que ofrecen estos espacios?
4. Qué aportes recuerdas que fueron realmente importantes?
5. De los profesores ¿Qué resaltas de ellos desde el punto de vista pedagógico?
6. Qué aspectos negativos recuerdas de esos espacios de formación musical?
7. ¿Le cambiarías algo a la pedagogía con que tus profesores te enseñaron?
8. Qué aprendizajes consideras fueron muy significativos en la formación Universitaria?
9. Puedes describir algunos de aquellos aprendizajes importantes pero que fueron generados por fuera de la Universidad?
10. Cómo era un día normal de estudiante universitario de música?
11. Que te motivó a estudiar música?
12. Han cambiado estos sueños y motivaciones desde cuando te decidiste por estudiar hasta el día de hoy?

PREGUNTAS DE PROFUNDIDAD:

1. Hay un compositor moderno gringo de Brooklin, Aaron Copland que murió a los 90 años en 1990. Copland pensaba que los compositores se mueven entre dos polos: los compositores espontáneos y de ideas tan efímeras y fugaces que corrían el riesgo de

perderlas si no tenían algo donde anotar; y otro grupo de compositores que perfeccionaban una misma idea hasta llevarla a su máximo esplendor, tipo Beethoven. Eres de esos compositores que prefieren dejar eso que de un momento a otro les viene a la cabeza o intentas perfeccionar al máximo esas ideas?

2. Cómo compones, es decir, qué pasos utilizas para lograr tus composiciones? o por el contrario esto puede ser muy variable? De qué dependería entonces?
3. He tenido el privilegio de escuchar varias veces esta composición:

COMPOSITOR “A”: PRINCIPIO Y FUNDAMENTO (POP); COMPOSITOR “B”: LA LORENZA ARREGLO COMPOSITIVO (PORRO); COMPOSITOR “C”: RECUERDOS DE LAURO (PASILLO).

4. Quisiera que describieras cómo fue el proceso o los pasos para llegar a realizar esta composición?
5. Consideras que tienes un marcado estilo metodológico en tu forma de componer?
6. Qué elementos y/o recursos teóricos, técnicas, etc. son destacables en esta composición?
7. Bajo qué forma musical, estilo o género se puede enmarcar esta composición?
8. En cuáles sientes que te desenvuelves más libremente?
9. Y qué ha influido en esta tendencia a componer en estos contextos
10. En tu ejercicio de composición, es posible determinar algunos compositores o estilos musicales como influyentes? Quiénes?
11. En esa misma línea, es posible establecer una tendencia en cuanto al uso de recursos, técnicas o elementos musicales? A grandes rasgos cuáles serían?
12. Te identificas con algún formato musical para expresar tus ideas musicales o esto también es gran medida variable?

13. Sobre aquella información que has aprendido a manejar en esos espacios de formación musical como la universidad, podrían ser identificables algunos en esta composición? Cuáles?
14. ¿Podrías identificar tus aprendizajes universitarios en la forma como compones?
15. Cómo piensas que llegaste a comprender muy bien estos elementos de los que acabas de mencionar en la anterior respuesta? Tomemos 2 ejemplos
16. Creo que a todos nos pasa que en ocasiones, teniendo dudas teóricas sobre la música preferimos acudir a nuestras propias creencias, intuiciones; en el peor de los casos pedimos una que otra opinión por ahí y terminamos aceptando por verdad lo que seguramente no es. Qué sucede en tu caso?
17. Entonces quedaría: A menudo confrontas lo que sientes que aprendiste, con la información teórica musical que tiene una reconocida validez, confiabilidad o procedencia?
18. Quedaría entonces: Crees que tus aprendizajes musicales acerca de la composición, han evolucionado con en el tiempo?
19. Esta pregunta es más directa: Más técnica? O más pasión?
20. Llevas algún tipo de organización de ideas como en listas o memos o anotaciones o por medio digital o grabándolas en dispositivos?
21. Hablando de estos dispositivos, que medios utilizas para armar tus composiciones? Me refiero al tema de irlos escribiendo en papel pentagramado o realizando preproducciones por computador?

22. Que tal esta: Cada músico tiene sus propias formas y caminos para aprender, unos son más organizados que otros: Tu has sentido que eres organizado en la forma de aprender? Menciona un par de experiencias donde se pueda evidenciar esto.
23. Quedaría entonces: Has sentido que vas por el camino que no es? Digo, al intentar comprender algún tema específico de la música que te haya interesado. Que experiencia importante puedes contar?
24. Quedaría así: Describirías por fases temporarias cómo ha sido tu proceso de construcción del conocimiento musical?
25. Cual es la magia de una buena composición?
26. A menudo que es lo que pretendes reflejar en una composición? Es decir, hay una intención sana de aplicar elementos teóricos estilísticos musicales o intentas expresar cosas más místicas y abstractas como los sentimientos utilizando como medio, esas comprensiones teóricas musicales?
27. Y qué quisiste reflejar particularmente en esta composición?
28. Has sentido que han evolucionado esas intencionalidades en el ejercicio de componer?
29. Sientes que aún dependes de algún apoyo para tu ejercicio de componer? Es decir, de la ayuda de profesores, maestros, de opiniones de colegas y amigos o por el contrario, sientes que la autonomía ya hace parte de tu discurso musical?
30. La música ha cambiado tu forma de ver e interpretar el mundo! ¿Qué puedes comentar sobre esto?
31. Hay alguna experiencia que puedas recordar que nos pueda ejemplificar estas maneras de interpretar la realidad y el mundo desde la música?

32. Aspectos sonoros tan difíciles de representar, como las modalidades o tipos de acordes tienen una especial forma de ser representación en tu mente?
33. Existe algún elemento musical curioso o interesante en tu forma de representarlo mentalmente?
34. Además del aspecto sonoro, consideras otros aspectos como lo visual para hacer llegar al público tus intencionalidades musicales?

Por otra parte, se usaron algunas partituras de las composiciones de los entrevistados, como documentos de apoyo a esta entrevista.

CAPÍTULO 4. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presenta un análisis detallado de los datos extraídos de las entrevistas hechas a los tres compositores. Estos datos ofrecen una visión que permite comprender las maneras como estos compositores crean sus obras musicales y bajo qué influencias, en particular educativas, se encuentran inmersos en este ejercicio. Más allá de querer llegar a establecer conclusiones de carácter general sobre su ejercicio compositivo musical, lo que se intentó fue extraer un análisis cualitativo del ejercicio compositivo en la experiencia de estos profesionales, a través de unas preguntas elaboradas bajo el marco de la Comprensión (Stone Wiske, 2008). En consecuencia, este análisis de la información está organizado a partir de las cuatro dimensiones de la comprensión: Contenidos, Métodos, Propósitos y Formas de Comunicación. A su vez, dentro de cada dimensión la información está analizada a partir de los *rasgos* característicos de cada dimensión (Boix, 2008 p. 244) tal y como se analizan para cada uno de los compositores.

4.1. SOBRE LA DIMENSIÓN DE CONTENIDOS:

4.1.1. COMPOSITOR A

4.1.1.1. Creencias intuitivas transformadas:

El compositor “A” describió la Universidad como un puente entre sus primeros inicios como músico y su experticia después de obtener su título de profesional. Teniendo en cuenta que estos primeros inicios fueron bajo métodos autodidácticos a partir de lectura de libros y textos enfocados hacia la música popular y sobre todo a partir de lo práctico: tocar y cantar, indicó que su sueños y motivaciones se han transformado; ha permanecido intacto ese gusto por la música, por aprender música, por expresarse con la música, pero para él, al entrar a la universidad el espectro se amplió. *“...Lo que ha cambiado es el horizonte, la visión. En mi caso personal, había una visión muy reducida, había unas herramientas muy reducidas, con unos gustos muy específicos. La universidad inmediatamente abre el espectro de esa visión y ese horizonte, las alternativas y las posibilidades de llegar a otros espacios y a otro nivel...”*. Sobre la evolución que él tuvo acerca de las intenciones de ir más allá de las simples aplicaciones conceptuales musicales, él expresó cómo estas aplicaciones pasaron de ser un fin a unos medios por medio de los cuales se puede hacer la música: *“...las primeras composiciones respondían más a clichés musicales; ahora voy en una línea más consciente acerca de lo que quiero componer y me tomo mucho tiempo en dilucidar muy claramente eso que quiero componer para que no quede como vagando el asunto...”*

Este esquema de cambios expuesto por el compositor “A” sugiere una transformación de creencias, al principio soportadas en la intuición, después ampliadas con la apertura al saber que le plantea la Universidad.

4.1.1.2. Redes conceptuales coherentes y ricas

El compositor “A” describió visiones generales sobre conceptos y teorías específicas de la música además de exponer ejemplos específicos de aplicaciones sobre estas teorías y

conceptos musicales dentro de su composición. Este compositor (el “A”) a través de estas descripciones mostró cómo se moviliza dentro de unas redes conceptuales de líneas específicas de composición musical; lo que sugiere que puede utilizar su conocimiento en una variedad de contextos musicales. Sobre la pregunta ¿más pasión o más técnica? él planteó su posición frente a una temática ampliamente generalizada en la música y que se ha entendido como un aspecto importante del ejercicio de la composición; él consideró que la pasión como elemento fundamental de la creación musical es importante pero no determinante. “...*No por el hecho de tener una idea musical clara o una emoción muy clara, quiere decir que eso pueda comunicarse musicalmente, apropiadamente...*”

Luego llegó a ejemplos más específicos y contextualizados de esta temática; el compositor “A” expuso más específicamente un ejemplo de este manejo conceptual; describió el proceso de enriquecer la parte melódica a través de ornamentos intentando establecer una particularidad, una esencia y configuración particulares de esa melodía de manera que pueda ser comunicada “...*Esto es, que esa melodía no se quede en algo muy plano...*”

Por otra parte, sobre el tema específico de las tonalidades el compositor “A” describió lo siguiente: “...*también es importante ubicar una tonalidad para la canción de acuerdo a mi timbre y registro de voz...*”

Las tres descripciones anteriores del Compositor “A” ejemplifican la flexibilidad con que se mueve desde visiones generales de la composición hasta detalles más específicos como el recurso de ornamentación y el de ubicación de la tonalidad de la melodía. En tal medida el compositor “A” deja observar su manejo de contenidos conceptuales en torno a su ejercicio como compositor.

4.1.2. COMPOSITOR B

4.1.2.1. Creencias intuitivas transformadas

El compositor “B” ha estado inmerso en procesos de formación musical desde los 6 años. Durante este tiempo sus creencias intuitivas musicales han sufrido cambios importantes. En este sentido expuso una particular anécdota que refleja cómo se transformaron algunas creencias sobre algunas temáticas específicas de la composición y arreglos para el jazz.

A partir de la pregunta ¿Cómo llegaste a manejar ese conocimiento, es decir, la construcción de ese lenguaje? el compositor “B” comentó que eso tenía lugar en el mismo instante en que empieza a estudiar armonía moderna, cuando empezaba a aplicar algunas técnicas en sus arreglos y composiciones. *“...Yo tenía algo, y era que asumía empíricamente muchas cosas musicalmente. Tocando y escribiendo llegaba a mis propias conclusiones, conclusiones de las cuales hoy me pregunto: ¿De dónde sacaba eso, si yo no lo había estudiado en ningún lado?...”* También describió: *“...En alguna ocasión, contrastaba esas conclusiones musicales empíricas a las que yo había llegado, con uno de mis antiguos profesores a través de una de las composiciones de este profesor. Llegué a la conclusión de que muchas de esas cosas que pasaban en esa composición, me parecían muy familiares, entonces yo creo que si estaba dentro de los parámetros porque eran colores y armonías que ya había escuchado en otras ocasiones. Entonces, eran conclusiones a las que había llegado, pero ahora ya las tengo más claras...”*

Se puede extraer de estos dos comentarios la manera cómo en el compositor “B” hay una transformación de sus creencias musicales sobre composición y los arreglos jazzísticos; desde lo que empieza como una experimentación musical empírica hasta llegar a una validación a través

de la contrastación con otras fuentes; primero con el profesor y luego con las teorías y conceptos propios del dominio musical que empieza a comprender desde su formación universitaria. Se puede entender en este sentido, un interés por ir más allá de la especulación y la experiencia empírica musical.

4.1.2.2. Redes conceptuales coherentes y ricas

El compositor “B” expuso varios ejemplos de carácter general en los que hace visibles algunos rasgos de su visión acerca de la composición musical; también ofrece claras ejemplificaciones de un manejo de conceptos a partir de contextos más específicos.

Sobre la temática de la “proporción natural” en la música, el compositor “B” comentó: *“...demoré muchas horas y muchas sesiones de clase para llegar a comprender el asunto de la proporción natural porque es una temática muy abstracta. En este comentario el compositor “B” se refiere al asunto de la “proporción natural” como un criterio general estructurante de sus composiciones. La proporción natural es un tema general que explica y determina en gran medida el éxito de sus trabajos musicales. Luego, el compositor “B” hace la siguiente afirmación: “...Bueno, si un árbol tiene una proporción natural, es decir, nace, crece, se reproduce y muere, ¿Cómo creas tú una obra que tenga las características de ese árbol? Todavía sigo en la búsqueda de esos significados. Eso también tiene que ver con la forma como tu escuchas y entiendes la música desde tu propia perspectiva pero bueno, sigo en la búsqueda ...”*

Por otro lado, el compositor “B” describe las formas de componer en música como un ejercicio que no se desenvuelve en una única vía: *“...Yo pienso que cada compositor tiene su propia manera de ver el mundo y la manera como compone tiene que ver con eso, con su*

quehacer diario, con su medio y todas esas influencias. No tengo una manera exacta de componer...”. Ejemplos más específicos sobre sus comprensiones acerca de la diversidad de las formas y caminos utilizados en el ejercicio de composición se resalta el siguiente comentario:

“...Por ejemplo, ahora que estoy haciendo un concierto para piano, lo que sucede es que tengo colores orquestales en la cabeza y colores armónicos. Pero no melodías. Sólo armonía. Yo sé que quiero hacer un modalismo extendido y una pantonalidad pero ¿qué melodía surge de lo que tengo hasta ahora? Pues a partir de lo que ya he establecido armónicamente; ya sea al piano o sin él...”

Este conjunto de indicios ubican al Compositor “B” en unos niveles altos de despliegue teórico musical, desde lo más general a lo más particular en lo que respecta al ejercicio de composición musical. También resultó interesante el hecho de que a través del análisis formal musical que él mismo elabora en una de sus piezas, fue posible observar la aparición de algunos elementos morfológicos; de manejo melódico y armónico; y de textura. Esta es otra de las formas en que el compositor “B” pudo ejemplificar desde su propio ejercicio la diversidad de posibilidades y caminos en el ejercicio compositivo musical.

4.1.3. COMPOSITOR C

4.1.3.1 Creencias intuitivas transformadas

El compositor C se refirió a la manera como cambió sus creencias acerca de la producción del “SONIDO” de la guitarra como un elemento de estudio que debe abordar el guitarrista y que depende básicamente de la fuerza de ataque de las cuerdas desde la mano derecha: *“...Bueno con mi profesor McClean aprendí lo del sonido y lograr un sonido como guitarrista es tener más de la mitad de la tarea hecha! el sonido lo fui entendiendo y trabajando*

porque tenía un pésimo sonido...” Sobre su propia definición de sonido el compositor C comentó: *“...es la manera como hacer sonar la guitarra desde tu propia mano. Desde la yema; desde el pick. Es lo visceral, lo orgánico. No desde el sistema sónico porque todos podemos sonar con el aparato (el amplificador)...”*. A partir de este ejemplo, en el compositor C se puede comprender el reconocimiento de una discusión conceptual musical sobre elementos interpretativos de los instrumentos musicales y que a partir del reconocimiento de este aspecto interpretativo, él transforma su creencia de lo que en un principio consideró como “SONIDO” en el ámbito interpretativo musical.

4.1.3.2. Redes conceptuales coherentes y ricas

Este rasgo puede ser descrito a partir de la siguiente descripción del compositor B: *“...Algo destacable de la composición “ENTRE NOSOTROS” acerca de las técnicas y recursos es que lo hice para una clase de teoría musical en Roosevelt sobre los acordes disminuidos, la hice para chelo y guitarra luego la pasé para guitarra. El objetivo y la tarea era utilizar los disminuidos pero yendo a diferentes centros tonales. Entonces este tema va a diferentes centros tonales...”* Por otra parte *“...El acorde disminuido lo puedes utilizar en el acorde dominante...”*.

Por un lado, el compositor C contextualiza la temática de los acordes disminuidos como un contenido musical aplicativo en una de sus composiciones y por otro, ejemplifica desde la perspectiva de los acordes disminuidos desde sus funcionalidades como acordes dominantes; esto ofrece una mirada sobre la flexibilidad con que el compositor se mueve entre ejemplos específicos.

4.2. SOBRE LA DIMENSIÓN DE MÉTODOS

4.2.1. COMPOSITOR A

A partir del comentario: “...“...confío en lo que mis profesores me han enseñado y pienso que hay algo importante y es la confianza en el saber de los profesores. Ellos saben de lo que están hablando...”. ...” el compositor “A” se puede deducir una credibilidad a la información que suministran sus profesores que la suministrada por otras fuentes Del compositor “A” se pudo deducir una credibilidad hacia la información que suministran sus profesores que la suministrada por otras fuentes. Por otro lado, reconoce algunas limitaciones de la Universidad como un espacio que se limita a ciertas partes del conocimiento musical. Este compositor deja observar un nivel de escepticismo condicionado por la credibilidad a superiores del dominio musical pero teniendo en cuenta las limitaciones de los espacios Universitarios formales.

4.2.1.2. Construcción del conocimiento en el dominio

El compositor “A” explicó, sobre sus formas de componer, que no cree que hayan sido inventadas por él; más bien, que responden a unas formas ya escuchadas, entendidas o conocidas y que uno se acomoda un poco a ellas. En este sentido, aunque trata de unificar sus criterios de composición a un solo sistema, intenta guiarse por procesos similares utilizados por compositores de música popular: “...hago énfasis en la utilización del piano o la guitarra para apoyar el proceso. Luego intento ubicar la tonalidad de acuerdo a mi timbre y registro de voz. Aquí no solamente estoy pensando en términos melódicos sino que estoy pensando ya en las implicaciones armónicas de la melodía. Una vez consolidados melodía y armonía, intento darle la mejor ubicación posible a esa idea dentro de las partes de la canción: ¿es coro? ¿es estrofa? ¿es puente?. Esto lo hago teniendo en cuenta un análisis de la forma de la canción.

Normalmente estoy pensando en ubicar esa idea teniendo en cuenta el “clímax” de la canción. Entonces es un proceso de ir acomodando esas ideas musicales dentro de la forma de la canción. Luego de este proceso intento estructurar la armonía de una manera más desarrollada. Me refiere a la manera como enriquecer los acordes básicos con algunas extensiones y a través de la rearmonización...”. Es posible extraer de este ejemplo algunos rasgos que reflejan unas formas y mecanismos de construcción del conocimiento similares a las utilizadas por los profesionales del dominio musical.

4.2.1.3. Validar el conocimiento en el dominio

El compositor “A” deja observar los criterios de validación de sus conocimientos acerca de la composición describiendo sus propias formas de hacerlo. Uno de los rasgos que permite ejemplificar estos modos de validación del conocimiento se puede hacer visible en el siguiente comentario: “...confío en lo que mis profesores me han enseñado y pienso que hay algo importante y es la confianza en el saber de los profesores. Ellos saben de lo que están hablando...”.

Otros métodos de validación los refleja cuando comenta: “...Cuando me enfrento a una situación confusa de tipo técnico, indago bibliografía y en Internet. Si no logro comprender, busco opinión de un amigo: ¿qué experiencias tienes? ¿cómo lo entiendes?”.

4.2.2. COMPOSITOR B

4.2.2.1 Sano escepticismo

Bajo el criterio de comprensión de manejar un sano escepticismo sobre las propias creencias y sobre otras fuentes como textos de opiniones de colegas o amigos, dos datos fueron

importantes; el primero hace referencia a los criterios que guiaron los procesos de formación musical del compositor “B”: “...*ha sido un proceso de análisis y un estudio muy personal, más que un proceso guiado por la Universidad. La Universidad te da algunas herramientas básicas pero ya queda en manos del estudiante seguir avanzando más profundamente sobre estos temas o quedarse con lo que tienes. Desde niño mi maestro me enseñó a estudiar, a buscar y a tomar lo que a mí me pudiera servir y no simplemente quedarme con lo que me dé la escuela...*” El compositor “B” reflejó en este comentario una intención, de reconocer la vía que le brindan los procesos de formación formales como valiosa pero no única. En este sentido, comentó que otros espacios de formación musical no formales como las clases particulares ofrecían otras formas de aprender. De esto se percibe en el compositor “B” una conciencia de varios métodos y procedimientos para estudiar a fondo la música, reconociendo las limitaciones e implicaciones de usar un solo método. (Boix y Gardner, 2008 p. 248)

El segundo dato importante partió de su respuesta a la pregunta ¿Cómo confirmas y validas el conocimiento? “...*Yo no trago entero. Yo creo que tengo que remitirme siempre a varias fuentes...*” Este escepticismo sano es un rasgo bastante marcado en el compositor “B” y supone, en él, una conciencia del conocimiento como algo racional, discutible y guiado por un marco (Boix y Gardner, 2008 p. 248).

4.2.2.2. Construir el conocimiento en el dominio

En este aparte, se identificaron algunos contrastes en las formas y maneras como el compositor “B” construye su conocimiento musical compositivo. Él reconoció y dio un especial valor a la red de estrategias, métodos, técnicas y procedimientos con que los profesionales de la música a menudo intentan abordar el estudio musical. Reconoció lo siguiente: “...*La*

sistematización del conocimiento musical es muy buena y es mucho más fácil aprender así. Me hubiera gustado que su conocimiento fuera estructurado por ese estilo, sin embargo pienso que de la forma como me enseñaron y como le enseñaron a mis maestros, es decir, a través del diálogo; de la dialéctica, también se produce el conocimiento y se llega a niveles realmente profundos...”.

Desde otras instancias también se entendió por parte del compositor “B” este reconocimiento y valoración de las estrategias, métodos, técnicas y procedimientos de construcción del conocimiento. En cuanto a la pregunta ¿Crees que has errado de camino en la búsqueda de esta construcción de un conocimiento musical como compositor? El compositor “B” explicó: *“...Yo creo que siempre ha pasado pero lo que creo es que le he sacado partido a todo eso. Todo se ha vuelto propicio y las cosas se me han dado de esa forma. Yo creo que he aprendido que al encontrar caminos dificultosos para dar respuestas a dudas sobre el conocimiento, pues entiendo que existen otros que me muestran ese conocimiento más fácil; entonces digo: bueno, es mas fácil por aquí que por acá, pero ambos caminos me sirven y es algo que aplico ahora que soy profesor. Yo comparo ese camino con el que me duró días, con este otro que me duró media hora y pues eso también me ha servido para ayudarle a mis estudiantes a abordar el conocimiento de otras maneras...”.*

4.2.2.3. Validar el conocimiento

En el compositor “B” se hace visible una variedad de métodos de los que puede utilizar efectivamente varios o uno a la vez pero de forma sofisticada en la construcción y convalidación del conocimiento. De igual manera este compositor hace el reconocimiento de estos métodos

como formas racionales de construcción y convalidación del conocimiento musical (Boix y Gardner 2008 p. 250)

4.2.3. COMPOSITOR C

4.2.3.1. Sano escepticismo

Sobre el criterio del sano escepticismo, el compositor “C” compositor mostró un claro bagaje conceptual en su que hacer compositivo guiado por una marcada credibilidad hacia la información suministrada por sus profesores que hacia sus propias creencias y hacia fuentes de información tales como textos, opiniones de otras personas e información de medios de comunicación; además de que reconoció en las Universidades ciertos problemas y limitaciones para abordar la práctica musical a la par del abordaje teórico.

4.2.3.2. Construir conocimiento en el dominio

Es posible destacar en este aspecto los espacios en donde se generaban aprendizajes en el Compositor C. Algunos espacios fueron reconocibles por él, como realmente significativos. El compositor comentó que los espacios de aprendizaje de teoría musical guitarrística y las formas de recibir estas clases no estaban tan supeditadas a horarios y al currículo de la Universidad, sin embargo eran valiosas. El compositor respondió lo siguiente: *“...No, él nunca me enseñó cosas específicas sino muy generales, el asunto era más de tocar. Me acuerdo que me enseñó los modos de las escalas melódicas, las súper estructuras, sobre los acordes, pero no hablábamos mucho. Él siempre me preguntaba qué quería aprender y yo le contestaba que no tenía ni idea. Más bien tocábamos y tocábamos. Él me pasaba algunos datos: tienes que leer música media hora diaria y a primera vista. Entonces no era tan buen pedagogo pero a su modo marcó mi formación como guitarrista. Aprendí mucho pero porque lo escuché y eso fue una gran*

experiencia...”. Por otra parte, sobre los aportes significativos que le dejó la Universidad de Roosevelt en Chicago, el compositor “C” comentó: “...Algunos profesores eran increíbles porque conocían la teoría muy bien. Recuerdo a Mc Cousin porque tenía una clase espectacular...”.

El compositor “C” expone dos espacios donde seguramente estuvo expuesto a varios métodos y estrategias para construir conocimiento. Él explica que al convertirse en profesor, surgió en él la preocupación de cómo podría enseñar a partir de su enseñanza. De esta manera el compositor “C” empieza a reflexionar sobre las estrategias, métodos, técnicas y procedimientos similares a los que utilizaron sus profesores para enseñarle a él.

4.2.3.3. Validar el conocimiento en el dominio

A cerca del aspecto del sonido como elemento fundamental en su forma de tocar, el compositor “C” comenta que fue una de las cosas que fue entendiendo y trabajando con su profesor de guitarra, De ese proceso surgió la idea de que ese sonido dependía de un procedimiento más anatómico que de las ayudas que le ofrecían los sistemas sónicos. Es posible establecer un criterio de convalidación de conocimiento del compositor “C” a partir de un diálogo cuidadoso con su profesor durante el tiempo que estuvo en clases con él. Como él comenta, fue aprendiendo y trabajando con su profesor este tema; lo que deja observar un criterio de convalidación del conocimiento musical a partir del diálogo como una de las múltiples estrategias o procedimientos utilizados para tales fines.

4.3. SOBRE LA DIMENSIÓN DE PROPÓSITOS

4.3.1. COMPOSITOR A

4.3.1.1. Conciencia de los propósitos del conocimiento

El compositor “A” explicó sus propias ideas acerca de los propósitos que él tiene como compositor musical y manifiesta un interés mucho más específico y personal en una de sus composiciones como un medio y no un fin: *“...La temática de la letra de esta composición es muy particular y enmarcada en la filosofía de la espiritualidad ignaciana, tiene un propósito educativo de ejercitar el alma y el espíritu a través de temas alusivos a la fe, a Dios, a una esperanza y a una invitación a vivir ciertos valores en el orden cristiano...”*.

En otro momento, el compositor “A” expresó que surgió una evolución sobre sus propósitos con la música con el paso de los años: *“...Hasta dónde poder llegar con la música lo comprendí en la medida en que encuentro en la Universidad, que era posible ir más allá de tocar la guitarra frente a un público reducido como la familia o los amigos; esto es, poder llegar a otros espacios mucho más amplios con mi música...”*

De igual forma se pueden rescatar los siguientes dos comentarios del Compositor “A” *“...más que cambiado, han evolucionado pero ha permanecido intacto ese gusto por la música, por aprender música, por expresarse con la música, entendiendo...”*. Y sobre la intencionalidad: *“...sí, las primeras composiciones respondían más a clichés. Ahora van en una línea mas conciente acerca de lo que quiere componer...”*

Estos cuatro ejemplos muestran el nivel de conciencia de los propósitos con los cuales encauza el estudio y la indagación sobre el ejercicio compositivo musical y que no difieren

mucho de propósitos y finalidades humanas donde la música se ha contemplado como un medio para hacer llegar ideas o mensajes y no un fin en sí misma (Leguizamón, 2010).

4.3.1.2. Múltiples usos del conocimiento y sus consecuencias

Por otra parte, a partir de la pregunta ¿Qué querías reflejar en esta composición? El compositor “A” reflejó una transacción de su conocimiento musical a otros espacios de la cotidianidad: *“...con esta composición busco darle a la persona que la escucha, una motivación para que procure vivir unos valores y una verdad desde la Fe. En este sentido surge una intención de persuadirla y animarla para que viva esos valores...”*

Sobre la posibilidad de mostrar un ejemplo de vincular otros aspectos de la vida cotidiana con la música el compositor “A” comenta: *“...interesante lo que la música produce en los seres humanos. No necesariamente una canción sino una melodía y cómo esa melodía cambia temperamentos y actitudes. He visto cómo las personas cambian de actitud o de temperamento a través de algo que se escucha por allá en el fondo...”*.

Así, el compositor “A” refleja con este par de ejemplos, los múltiples usos de su conocimiento musical, al hacer una extensión de lo lírico musical a las problemáticas ciudadanas como la ausencia de valores en la sociedad.

4.3.1.3. Buen manejo y autonomía:

De estos ejemplos también puede entenderse un manejo y una autonomía en el compositor “A”, para usar lo que sabe en contextos musicales y por fuera de ellos. En este sentido es interesante resaltar algunos aportes que él considera significativos en su formación universitaria: *“... el análisis formal, el análisis estético, el técnico y el interpretativo de diferentes períodos históricos de la música, me dieron criterios y fundamentos para tomar*

decisiones sobre el análisis de algún tema musical o composición...”

En esta dimensión, también se puede resaltar la manera cómo el compositor “A” toma sus propias posturas sobre eso que aprende. Un comentario que refleja este rasgo, es el siguiente: *“... sobre el espacio de formación universitaria, creo que debe haber un mayor énfasis hacia la práctica, para que los contenidos sean más comprensibles. Y ese espacio tampoco debería quedarse en un solo tipo de práctica concreta sino que debe extender las posibilidades en términos musicales...”*.

Otro ejemplo de este rasgo se encuentra en el siguiente comentario sobre el perfil de su carrera universitaria: *“...la formación musical que se ofrece allá, es clásica y la vida real o laboral ofrece enfoques más de tipo popular...”*

4.3.2. COMPOSITOR B

4.3.2.1. Conciencia de los propósitos del conocimiento

El compositor “B” describió la manera como han evolucionado los sueños y motivaciones que en un principio apuntaban al desarrollo de su experticia como instrumentista (pianista): *“...Algo marcó claramente la evolución de estos propósitos. Recuerdo que vi un pianista que tocaba extraordinariamente bien y no me sentí bien. Le dije a mi padre que a los 20 años yo tenía que tocar más que ese señor que había visto. Luego que sentí que lo había logrado me perfilé hacia lo compositivo y empezaron a nacer otros sueños. Empecé a escribir y a pensar en estudiar por fuera; todo muy amarrado de lo pedagógico porque me interesa mucho eso, crear una escuela de música. Lo que traduce un cambio en estos sueños y propósitos muy notablemente porque al principio quería ser instrumentista, ahora no; ahora quiero ser otra cosa...”*

Esta descripción evolutiva de sus propósitos refleja un afán por formarse como un músico íntegro y proponer algo a la sociedad a partir de esa formación. Aquí hay propósitos y metas esenciales del dominio musical que son reconocibles entre aquellos propósitos que han guiado la investigación musical. Por otra parte, en otros comentarios del compositor “B” se percibió esta conciencia de los propósitos del conocimiento musical ampliamente generalizados; esta vez, haciendo énfasis en las intencionalidades específicas de lo artístico y de lo cultural del país: *“...Lo que me ha dejado La Universidad Distrital Francisco José de Caldas es esa intención de tomar las bases de los estudios musicales a partir de la músicas eruditas para nutrir, fortalecer, redescubrir y rediseñar las músicas populares colombianas...”*.

4.3.2.2. Múltiples usos del conocimiento y sus consecuencias

En este mismo sentido, fue identificable otro aspecto a partir estas explicaciones; el compositor “B” describió aspectos interesantes sobre una variedad de usos posibles de la música. Una descripción particular que se articula a este aspecto fue la siguiente respuesta a partir de la pregunta ¿Has evolucionado en tus formas de interpretar el mundo y la realidad?:

“...mira que yo escuchaba de Prokofiev la obra “Levántate pueblo Ruso”. Antes lo hubiera escuchado y hubiera dicho “interesante” pero no hubiera ido más allá de esas instancias. Ahora comprendo musicalmente lo que está ocurriendo y me genera un gusto ese hecho pero también me hace entender el fin para el cual fue escrito eso. Era una música que evocaba el levantamiento del pueblo ruso en contra de la opresión y el yugo de los mongoles. Entonces, yo digo que eso me hace ver el mundo de una manera distinta porque lo relaciono con los problemas de la actualidad en Colombia. Entonces uno se vuelve más sensible al exterior y a las cosas que suceden en la realidad. Y esto es producto de ese acercamiento que has tenido a

ese conocimiento. Yo no entendía a Prokofiev pero una vez empecé a entender su música y lo que él pensaba y quería hacer con ella y ahora mientras más sigo haciéndolo me vuelvo más sensible a mi entorno. A partir de esa obra pienso en mi país y pienso en mis cosas...”

Entendiendo que la música rompe en sí misma su fin para convertirse en medio de sensibilización hacia otros aspectos de la vida, es así como el compositor “B” le otorga otro uso a su formación compositiva. Él trasciende el estudio profundo de las maneras de componer de Prokofiev y se proyecta a intencionalidades más humanas. Comprende otros propósitos de la música como sensibilizadora y guía de estas acciones y útil para el mejoramiento de su entorno social.

4.3.2.3. Dominio y autonomía

Fue dicente el siguiente comentario acerca de la autonomía del compositor “B” en el proceso de formación musical: *“...ha sido un proceso de análisis y un estudio muy personal, más que un proceso guiado por la Universidad. La Universidad te da algunas herramientas básicas pero ya queda en manos del estudiante seguir avanzando más profundamente sobre estos temas o quedarse con lo que tienes. Desde niño mi maestro me enseñó a estudiar, a buscar y a tomar lo que a mí me pudiera servir y no simplemente quedarme con lo que me dé la escuela...”*. En otros apartes sobre su autonomía comentó: *“...yo siempre estoy consultando con maestros y colegas. Una de las cosas que yo hago con ellos es que nos sentamos a compartir el conocimiento y aprendemos todos de todos. Yo a menudo estoy preguntándole a mi maestro: usted que piensa de esto que pienso? Obviamente tienes una autonomía en la toma de decisiones pero ese apoyo de tu maestro siempre existe. Todo el tiempo hablamos y debatimos...”*.

La toma de decisiones es un aspecto en donde está presente la autonomía según describe el compositor “B”. Aún apoyándose en pares y superiores, este compositor intenta ser dueño de su propio conocimiento y de su propio lenguaje musical, como él mismo explica y de esta manera toma también sus propias posiciones acerca de su conocimiento.

4.3.3. COMPOSITOR C

4.3.3.1. Conciencia de los propósitos del conocimiento

Sobre sus sueños y propósitos el compositor C comentó: *“...Yo lo que creo es que hay algo de similitud en las aspiraciones de antes y las de ahora porque a los 20 pensaba que quería ser muy buen instrumentista y cuando regresé seguía pensando lo mismo. Y esto no era como querer ser como “Juanes”. De pronto de más joven pensaba un poco así pero ahora lo pienso diferente porque pienso más en la consagración del músico, no pienso proyectos a dos años sino proyectos para la vida. Por ejemplo el asunto de sacar discos no es cuestión de ventas ni nada de eso sino más bien como una meta que te ayuda a crecer y para la vida. A través de los años ha sentido que la música la he empezado a asumir de otra manera. No de una manera comercial sino de una manera más profunda...”*. Como puede verse, el compositor separa propósitos superficiales, comerciales, de otros propósitos más profundos; la consagración como músico y los proyectos para la vida misma, son elementos que reflejan en este compositor la conciencia de unos propósitos bastante significativos y de amplia distinción entre profesionales del dominio de la composición musical.

4.3.3.2. Múltiples usos del conocimiento y sus consecuencias

Aquí se destaca la importancia que le otorga el compositor “C” a propósitos musicales culturales: *“...Bueno, es importante. He andado alrededor de esta música. En mi último disco*

hice por ejemplo, un bambuco y es importante mirar de donde uno es, o sea, qué pasa ahí; porque es también la raíz de uno mismo. Yo he sido una persona que ha vivido toda la vida escuchando bambucos. Es nuestra música y es ridículo que uno esté mirando afuera todo el tiempo sin mirar lo de uno...” Aún estando inmerso en un contexto cultural y formativo por fuera de su país, el compositor “C” comprende su ejercicio compositivo como un instrumento puesto al servicio de la cultura nacional, del arte musical colombiano. De igual manera, deja observar la plena conciencia de las consecuencias positivas que su trabajo y experticia pueden tener en este ámbito.

4.3.3.3. Dominio y autonomía

Observemos en los dos siguientes ejemplos cómo el compositor “C” hace uso de su autonomía en el ejercicio de establecer criterios propios para abordar una composición: *“...Yo soy un poquito cuadrulado en el sentido de componer. No estoy pensando en componer todo el tiempo sino cuando lo necesita. Entonces “puedo cerrar el switch de componer”. Me considero muy afortunado en el sentido de que si necesito componer algo, siempre hay algo ahí. Soy muy metódico y al grano...”* Y frente a la pregunta ¿Cómo compones?, el compositor C explicó *“...yo me dejo llevar, experimento un poco.*

“...Por ejemplo una de las canciones del último disco está muy bien pensada, pero no me dije: voy a hacer esto y esto, sino que el asunto fue fluyendo y fluyendo hasta que la completé y luego le puse la letra... como que no me pongo reglas sino que soy un poco mas libre. A veces podría pensar que hice unos movimientos armónicos que yo no haría normalmente pero los hice porque me sonaron bien. Entonces dije pues esta bien, dejémoslo...”

El trabajo compositivo a partir de criterios de libertad de establecimiento de estructuras metodológicas, muestra unos resultados musicales objetivos y claros. Incluso sin que el compositor “C” tenga a la vista un horizonte sobre lo que va a tener como producto musical, obtiene resultados muy estructurados desde lo estético como desde lo técnico. Lo más importante es que el compositor es autónomo en estas decisiones que estructuran sus composiciones y muestra decisión para hacerlo.

4.4. SOBRE LA DIMENSIÓN DE FORMAS DE COMUNICACIÓN:

4.4.1. COMPOSITOR A

4.4.1.1. Dominio de las formas de realización

El compositor “A” ha realizado un despliegue de explicaciones. Utilizó ejemplos, hizo descripciones, mostró partituras digitales y en el más tácito de los casos, utilizó un conjunto de gesticulaciones corporales, para tratar de explicar cómo comprende la composición musical. En otras ocasiones, describió que pudo exponer el trabajo compositivo “LÍMITES” por medio de un conjunto de diagramas para explicar morfológicamente su estructura. Este conjunto de elementos reflejaron sus propias formas de comunicar sus comprensiones acerca de la composición musical y en cierta medida, su exploración acerca de algunos sistemas de símbolos creativos y efectivos para presentar su conocimiento.

4.4.1.2. Uso efectivo de sistemas simbólicos

Desde un lenguaje puramente musical El compositor “A”, al tratar de realizar una composición describió que se rige por una especie de regla: “...desde que haya una melodía

clara y que tenga una estructura comprensible e interesante; y desde que la gente logre captar o se logre identificar con lo que yo quiero comunicar, también se está logrando el objetivo...”.

Este principio por el cual se rige el compositor “A”, establece un gran punto de referencia en sus formas de comunicarse a través de el lenguaje simbólico propio de la música. Esto refleja un gran interés en que sus ideas musicales traspasen las fronteras idiomáticas.

4.4.1.3. Consideración de la audiencia y el contexto

Los comentarios inmediatamente anteriores fueron los que sirvieron de soporte para establecer algunos rasgos característicos del compositor “A” en esta subcategoría. Este compositor, refleja una consideración y una clara conciencia de las dificultades de la comunicación a través de la música al afirmar que debe existir una claridad de la melodía en lo técnico y lo estético. De esta manera se puede entender un rasgo particular del Compositor “A” en sus intenciones de que al menos sus ideas deben ser claras y atractivas a un público.

4.4.2. COMPOSITOR B

4.4.2.1. Dominio de las formas de realización

El compositor ha elaborado trabajos escritos en torno a explicar sus composiciones; de estos trabajos surgen algunas formas en que hace visible sus comprensiones: diagramas, conceptualizaciones, opiniones, puntos de vista, presentaciones expositivas, etc.

Por otra parte ha escrito su música y la toca permanentemente. Esto es un claro indicio de sus manejos en las formas de presentar sus conocimiento musicales.

4.4.2.2. Uso efectivo de sistemas simbólicos

Al igual que el compositor “A”, este (el “B”) utilizó ejemplos, hizo descripciones, mostró partituras digitales para tratar de comunicar cómo comprende y se ha formado en la composición musical. Sin embargo, en éste es interesante un acercamiento metafórico para hacerse entender: *“Bueno, si un árbol tiene una proporción natural, es decir, nace, crece, se reproduce y muere, ¿Cómo creas tú una obra que tenga las características de ese árbol?...”*. Estos niveles de representación en el compositor “B” indican su manejo simbólico. El compositor también hizo sus propias afirmaciones sobre la música como sistema simbólico: *“...en estos días me hacía la misma pregunta junto a mi maestro ¿Hasta qué punto tu puedes alejarte de la técnica para crear su propio lenguaje? Cuando tu hablas de pasión yo lo traduzco en crear un lenguaje propio. Porque la técnica a la larga es algo que tu simplemente aplicas y lo pones al servicio de otra cosa. Entonces la pasión yo la asumo como un lenguaje propio...”*, En este sentido, el compositor “B” posee una plena conciencia de la música como un lenguaje y un sistema de símbolos y según estas descripciones, no se sale de estos marcos para los cuales han sido creados.

4.4.2.3. Consideración de la audiencia y del contexto

Existe una conciencia de las dificultades de hacer llegar el mensaje musical a una audiencia y unos contextos determinados. El compositor ha realizado una variedad de productos musicales a partir de estos criterios. Piezas con diversidad de contenidos musicales y propósitos, que van desde lo sinfónico hasta lo popular e incluso lo experimental, refleja una plena conciencia de consideración de públicos y contextos para los cuales fueron creadas.

4.4.3. COMPOSITOR C

4.4.3.1. Dominio de las formas de realización

El compositor “C” explica con sus propias palabras la música como un medio para expresar sus ideas. Por otro lado encuentra el contacto con el instrumento mismo como una forma de expresión de ese conocimiento. Al intentar demostrar en la entrevista cómo utilizó un par de contenidos temáticos, se dirigió a su guitarra tocando y explicando detenidamente la posición y movimiento de sus dedos para hacerse comprender.

4.4.3.2. Uso efectivo de sistemas simbólicos

Es destacable observar el sentido que tiene para el compositor “C” el concretar ideas a partir de la música desde lo estético y desde lo técnico.

“... Yo intento reflejar muchas cosas en mis composiciones pero intento que sean cosas que lleguen y que pues tenga un concepto o que sea interesante; que no sea cualquier cosa y pues, es difícil lograrlo porque digamos que la música no está viva porque exista en el papel sino porque tu la tienes que interpretar entonces tienes que estar en talla con tu instrumento. Cuando uno toca mucho y practica mucho es muy fácil que suene bien pero cuando uno no tiene mucho tiempo de practicar la composición pues obviamente no va a sonar mejor. Mis piezas tienen la característica de que requieren de buenos intérpretes... un buen grupo; también de que yo esté en buena forma, pero si no estoy en buena forma queda con carencias...”

A partir del uso de la música como lenguaje, el compositor “C” expuso la importancia que le suscita la riqueza del mensaje musical en cuanto a su configuración musical y su receptividad.

4.4.3.3. Consideración de la audiencia y del contexto

Del compositor “C” no se extrajeron datos concluyentes. Quizá a partir de sus criterios de elaboración para que los mensajes lleguen claros y estéticamente ricos, se puede visionar una consideración del público al cual llegarán sus ideas compositivas.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de la recolección de los datos, fue posible extraer el siguiente análisis:

5.1. SOBRE LA DIMENSIÓN DE *CONTENIDOS*

a. Creencias intuitivas transformadas:

El compositor “A” consideró que ha transformado sus creencias conceptuales a partir de la Universidad y mientras sus primeras composiciones respondían a clichés musicales luego esas creencias se transforman. Este esquema de cambios expuesto por el compositor “A” podría sugerir un cambio y una transformación de creencias debidas a la educación formal y apoyadas en ella, las cuales, al principio tuvieron más soporte desde la intuición.

En contraste, en el compositor “B” se puede reconocer la transformación de sus creencias musicales a partir de un ejercicio específico de composición y arreglos jazzísticos; desde lo que empieza como una experimentación musical empírica hasta llegar a una validación a través de la contrastación con otras fuentes; primero con el profesor y luego con las teorías y conceptos propios del dominio musical que empieza a comprender desde su formación universitaria. Se puede entender en este sentido, un interés por ir más allá de la especulación y la experiencia

empírica musical; , pero la experiencia juega un papel fundamental en la transformación de la creencia.

A diferencia de los anteriores, el compositor C a partir de un ejemplo permite mostrar cómo él transforma su creencia de lo que en un principio consideró como “SONIDO” en el ámbito interpretativo musical, reconociendo la discusión conceptual musical que está comprometida en los elementos interpretativos de los instrumentos musicales.

Haciendo un análisis general, es interesante observar que el espacio universitario se convierte en un dispositivo que, de diferentes formas transforma las creencias intuitivas acerca del conocimiento musical como pudo verse en los tres compositores quienes evidenciaron pasar de la intuición a un conocimiento más formalizado.

b. Redes conceptuales coherentes y ricas

El compositor “A” a través de ciertas descripciones mostró cómo se moviliza dentro de unas redes conceptuales de líneas específicas de composición musical; lo que sugiere que puede utilizar su conocimiento en una variedad de contextos musicales. Otras descripciones del Compositor “A” ejemplificaron la flexibilidad con que se mueve desde visiones generales de la composición hasta detalles más específicos como el recurso de ornamentación y el de ubicación de la tonalidad de la melodía.

En un comentario, el compositor “B” se refirió al asunto de la “proporción natural” como un criterio general estructurante de sus composiciones. En otras ejemplificaciones explicó cómo aplicó los criterios de la proporción natural. Este conjunto de indicios ubican al Compositor “B” en unos niveles altos de despliegue teórico musical, desde visiones generales a ejemplos más particulares en lo que respecta al ejercicio de composición musical.

Mientras tanto el compositor C contextualizó la temática de los acordes disminuidos al contexto específico de una de sus composiciones y por otro lado, ejemplificó desde otra perspectiva otro uso posible de los acordes disminuidos, lo que ofreció una mirada sobre la flexibilidad con que el compositor se mueve entre ejemplos específicos.

En general, los tres compositores se movilizan flexiblemente entre visiones generales musicales y ejemplificaciones más específicas de esas visiones, lo que indica el manejo teórico conceptual musical y su consolidación y estructuración a través de los años y los diversos espacios de formación musical compositiva. Es posible atribuir a los procesos de formación dentro y fuera de la universidad, un papel estructurador de tales redes conceptuales.

5.2. SOBRE LA DIMENSIÓN DE *MÉTODOS*

a. Sano escepticismo

Del compositor “A” se pudo deducir una credibilidad hacia la información que suministran sus profesores por encima o superior de la suministrada por otras fuentes. Por otro lado, reconoce algunas limitaciones de la Universidad como un espacio que se concentra en ciertas partes del conocimiento musical. En síntesis, este compositor deja observar un nivel de escepticismo condicionado por las limitaciones de los espacios Universitarios formales pero teniendo en cuenta la credibilidad en sus superiores acerca del dominio musical.

Mientras tanto el compositor “B” resaltó la vía de formación formal como valiosa pero no única en su proceso de formación musical. En este sentido, se percibe una conciencia de múltiples métodos y procedimientos por fuera de este tipo de formación para estudiar a fondo la

música, reconociendo las limitaciones e implicaciones del uso de únicos métodos. Este rasgo de sano escepticismo hacia los procesos y procedimientos generados en la Universidad, es un rasgo bastante marcado en el compositor “B” y supone, en él, una consciencia del conocimiento como algo racional, discutible y guiado por un marcos.

Sobre este criterio, el compositor “C” muestra un claro bagaje conceptual en su que hacer compositivo y una credibilidad marcada hacia sus maestros de guitarra y por otro lado reconoció limitaciones del espacio formal universitario sobre la integración de la teoría y la práctica lo que supone un escepticismo hacia los procesos formales.

A partir de los datos extraídos de los tres compositores, se puede concluir que prevalecen unos rasgos de escepticismo sobre la educación formal así estén marcados por la guía de los profesores. En este sentido, los compositores atribuyen a los profesores un mérito importante en su formación musical fuentes de información y conocimiento, más valioso que el conocimiento aportado por otras fuentes como textos, opiniones de otros o información suministrada por medios de comunicación. Por otro lado, los tres compositores coincidieron en que el espacio universitario formal no necesariamente es el único lugar donde se generan estrategias, formas, métodos y procedimientos para fomentar los aprendizajes musicales.

b. Construcción del conocimiento en el dominio:

El compositor “A” comentó que aunque trata de unificar sus criterios de composición a un solo sistema, intenta guiarse por procesos similares utilizados por compositores de música popular.

En el compositor “B” se identificaron algunos contrastes en las formas y maneras como el compositor “B” construye su conocimiento musical compositivo. Él reconoció y dio un especial

valor a la red de estrategias, métodos, técnicas y procedimientos con que los profesionales de la música a menudo intentan abordar el estudio musical.

Mientras tanto el compositor “C” expuso dos espacios donde seguramente estuvo expuesto a varios métodos y estrategias para construir conocimiento. Él explica que al convertirse en profesor, surgió en él la preocupación acerca de cómo podría enseñar a partir de su enseñanza. De esta manera se puede reflejar la manera cómo el compositor C empieza a reflexionar sobre las estrategias, métodos, técnicas y procedimientos similares a las que utilizaron sus profesores para enseñarle a él.

Como conclusión general se puede establecer que los tres compositores exponen una red de estrategias, métodos, técnicas y procedimientos bastante diversos; la Universidad y su estructura académica es un espacio de formación bastante importante para ellos, sin embargo, no los consideran como espacios determinantes en su formación como sí los fueron otros tipos de espacios de diálogo más personalizados, como explicitaron los compositores “B” y “C” y donde surgían otros tipos de estrategias, métodos, técnicas y procedimientos más sustanciales para ellos. Se puede resaltar que la universidad realmente es un espacio de apoyo importante aunque no determinante, sin embargo, los tres compositores si siente la universidad como un espacio de ayuda en la reflexión y avance.

c. Validar el conocimiento en el dominio

El compositor “A” explicó que uno de los criterios para validar sus conocimientos en construcción se basaba en el profesor como fuente de conocimiento, al igual que en información de textos y opiniones de otros.

El compositor “B” reconoció una variedad de métodos de esta validación; sin embargo, hizo énfasis en que su principal fuente de validación de conocimiento era el mismo espacio de diálogo con sus maestros.

El compositor “C” por su parte, deja observar un criterio de convalidación del conocimiento musical a partir del diálogo como una de las múltiples estrategias o procedimientos utilizados para tales fines.

En síntesis, existe una clara concepción del profesor o maestro como fuente importante para convalidar los conocimientos. Aquí puede verse el papel que desempeña la universidad como apoyo en la formación musical de los compositores.

5.3. SOBRE LA DIMENSIÓN DE *PROPÓSITOS*

a. Conciencia de los propósitos del conocimiento.

El compositor “A” explicó sus propias ideas acerca de los propósitos que el tiene como compositor musical y manifiesta un interés mucho más específico y personal en una de sus composiciones como un medio y no un fin en sí mismas. Sus ejemplos muestran un nivel de conciencia de los propósitos con los cuales encausa el estudio y la indagación sobre el ejercicio compositivo musical que, por supuesto, no difieren mucho de propósitos y finalidades humanas donde la música se ha contemplado como un medio para hacer llegar ideas o mensajes y no un fin en si misma (Leguizamón, 2010).

El compositor “B” describió la manera como han evolucionado los sueños y motivaciones que en un principio apuntaban al desarrollo de su experticia como instrumentista (pianista). Otra

descripción evolutiva de sus propósitos reflejó un afán por formarse como un músico íntegro y una intención de proponer algo a la sociedad a partir de esa formación. Aquí hay propósitos y metas esenciales del dominio musical que son reconocibles entre aquellos propósitos que han guiado la investigación musical. Por otra parte, en otros comentarios del compositor “B” se percibió esta conciencia de los propósitos del conocimiento musical ampliamente discutidos; esta vez, haciendo énfasis en las intencionalidades específicas de lo artístico y de lo cultural del país.

Sobre sus sueños y propósitos el compositor “C” separa propósitos superficiales de otros propósitos más profundos; la consagración como músico y los proyectos para la vida misma, son elementos que reflejan en este compositor la conciencia de unos propósitos bastante significativos y de amplia distinción entre profesionales acerca del dominio de la composición musical.

Es evidente la reflexión que cada uno de los compositores hizo acerca de los propósitos y fines que guían y encausan el estudio y la indagación de sus estudios musicales. En general todos estos propósitos son fieles a lo que se ha propuesto desde las diferentes perspectivas de abordaje de la enseñanza de la música que van desde la concepción de la música como un medio para expresar las propias ideas hasta las concepciones musicales en torno a utilizar las comprensiones al servicio del sostenimiento de las identidades culturales del país, particularmente desde lo musical.

b. Múltiples usos del conocimiento y sus consecuencias

Por otra parte, el compositor “A” reflejó una transacción de los posibles usos de su conocimiento musical a contextos axiológicos donde intenta con sus composiciones darle a la persona que la escucha, una motivación para que procure vivir unos valores y una verdad desde

la Fe. Con este ejemplo, hace visible la conciencia de los múltiples usos de su conocimiento musical al hacer una extensión de lo lírico musical a las problemáticas ciudadanas como la ausencia de valores en la sociedad.

En este mismo sentido, en el compositor “B” fue identificable este mismo aspecto a partir de algunas ejemplificaciones. Entendiendo que la música rompe en sí misma su fin para convertirse en medio de sensibilización hacia otros aspectos de la vida, el compositor “B” le otorga otro uso a su formación compositiva. El trasciende el estudio profundo de las maneras de componer de Prokofiev y se proyecta a intencionalidades más humanas. Comprende otros propósitos de la música como sensibilizadora y guía de estas acciones y útil para el mejoramiento de su entorno social.

También se destaca la importancia que le otorga el compositor “C” a propósitos musicales culturales. Aún estando inmerso en un contexto cultural y formativo por fuera de su país, el compositor C comprende su ejercicio compositivo como un instrumento puesto al servicio de la cultura nacional, del arte musical colombiano. De igual manera deja observar la plena conciencia de las consecuencias positivas que su trabajo y experticia pueden tener en este ámbito.

Este rasgo de la dimensión de propósitos, tiene parte en la conciencia de los propósitos que cada uno de los entrevistados hicieron visibles.

c. Buen manejo y autonomía:

Del compositor “A” pueden comprenderse unos rasgos de autonomía para usar lo que sabe en contextos musicales y por fuera de ellos. En este sentido es interesante resaltar algunos aportes que él considera significativos en su formación universitaria como el análisis formal, el

análisis estético, el técnico y el interpretativo de diferentes períodos históricos de la música y que le dieron criterios y fundamentos para tomar decisiones sobre el análisis de algún tema musical o la elaboración de una composición. De igual manera establece su propia línea metodológica de trabajo al intentar unificar algunos criterios para la elaboración de sus composiciones y acude a algunas personas que puedan opinar y sugerir sobre su trabajo, como profesores y amigos.

Mientras tanto el compositor “B” fue dicente con sus comentarios acerca de la autonomía en el proceso de formación musical. Ha sido un proceso de análisis y un estudio muy personal, más que un proceso guiado por la Universidad aunque ha tenido en cuenta el apoyo que surge de la discusión con sus maestros. La toma de decisiones es un aspecto en donde esta presente la autonomía según describe el compositor “B”. Aún apoyándose en pares y superiores, este compositor intenta ser dueño de su propio conocimiento y de su propio lenguaje musical, como el mismo explica y de esta manera toma también sus propias posiciones acerca de su conocimiento.

El compositor “C” también hace uso de su autonomía en el ejercicio de establecer criterios propios para abordar una composición. No considera tener criterios definidos, por ejemplo en cuanto a una de las canciones del ultimo disco, él comentó que estaba muy bien pensada, pero no se dijo a sí mismo “...voy a hacer esto y esto, sino que el asunto fue fluyendo y fluyendo hasta que la completó...” Entonces no se pone reglas sino que es un poco mas libre.

En conclusión, el compositor se mueve con libertad y autonomía en el establecimiento de estructuras metodológicas de composición e ideas musicales mismas. Esta libertad varía mucho según los criterios propios asumidos por cada compositor, sin embargo, de ninguna manera esto afecta la calidad de las composiciones. Lo que sí se puede anotar como dato importante es que

los compositores más jóvenes sienten aún necesario un apoyo desde otras fuentes de opinión y sugerencias como pares y superiores.

5.4. SOBRE LA DIMENSIÓN DE LAS *FORMAS DE COMUNICACIÓN*.

a. Dominio de las formas de realización

El compositor “A” ha realizado un despliegue de explicaciones. Utilizó ejemplos, hizo descripciones, mostró partituras digitales y en el más tácito de los casos, utilizó un conjunto de gesticulaciones corporales, para tratar de explicar cómo comprende la composición musical. En otras ocasiones, describió que pudo exponer el trabajo compositivo “LÍMITES” por medio de un conjunto de diagramas para explicar morfológicamente su estructura. Este conjunto de elementos reflejaron sus propias formas de comunicar sus comprensiones acerca de la composición musical y en cierta medida, su exploración acerca de algunos sistemas de símbolos creativos y efectivos para presentar su conocimiento.

El compositor “B” ha elaborado trabajos escritos en torno a explicar sus composiciones; de estos trabajos surgen algunas formas en que hace visible sus comprensiones: diagramas, conceptualizaciones, opiniones, puntos de vista, presentaciones expositivas, etc. Por otra parte ha escrito su música y la toca permanentemente. Esto es un claro indicio de sus manejos en las formas de presentar sus conocimiento musicales.

El compositor “C” explica con sus propias palabras la música como un medio para expresar sus ideas. Por otro lado encuentra el contacto con el instrumento mismo como una forma de expresión de ese conocimiento. Al intentar demostrar en la entrevista cómo utilizó un

par de contenidos temáticos, se dirigió a su guitarra tocando y explicando detenidamente la posición y movimiento de sus dedos para hacerse comprender.

La conclusión a la que se ha llegado en este sentido, ubica unas formas de realización bastante diversas: ejemplificaciones, explicaciones, elementos metafóricos y analógicos y diagramaciones, fueron algunas de las formas en que los tres compositores dieron razón de lo que sabían. Sin embargo a partir de alguna tendencia a responder con ejemplos concretos musicales surge el cuestionamiento de si para ellos es mejor dejar que sus productos musicales hablen por sí solos que intentar dar respuesta al porqué, para qué y cómo surge esa música en ellos.

b. Uso efectivo de sistemas simbólicos

Desde un lenguaje puramente musical el compositor “A”, describió que se rige por una especie de regla: *“...desde que haya una melodía clara y que tenga una estructura comprensible e interesante; y desde que la gente logre captar o se logre identificar con lo que yo quiero comunicar, también se está logrando el objetivo...”*. Este principio por el cual se rige el compositor “A”, establece un importante punto de referencia en sus formas de comunicarse a través del lenguaje simbólico propio de la música. Esto refleja un gran interés en que sus ideas musicales traspasen las fronteras idiomáticas.

Al igual que el compositor “A”, el “B” utilizó ejemplos, hizo descripciones, mostró partituras digitales para tratar de comunicar cómo comprende y se ha formado en la composición musical. Pero particularmente en este, es interesante un acercamiento metafórico para hacerse entender: *“Bueno, si un árbol tiene una proporción natural, es decir, nace, crece, se reproduce y muere, ¿Cómo creas tú una obra que tenga las características de ese árbol?...”*. Estos niveles

de representación en el compositor “B” indican un tipo de manejo simbólico. El compositor también hizo sus propias afirmaciones sobre la música como sistema simbólico: “...*en estos días me hacía la misma pregunta junto a mi maestro ¿Hasta qué punto tu puedes alejarte de la técnica para crear su propio lenguaje? Cuando tu hablas de pasión yo lo traduzco en crear un lenguaje propio. Porque la técnica a la larga es algo que tu simplemente aplicas y lo pones al servicio de otra cosa. Entonces la pasión yo la asumo como un lenguaje propio pero que aún me falta madurar...*”, En este sentido, el compositor “B” posee una plena conciencia de la música como un lenguaje y un sistema de símbolos y según estas descripciones, no se sale de estos marcos para los cuales han sido creados.

Es destacable observar el sentido que tiene para el compositor “C” el concretar ideas a partir de la música desde lo estético y desde lo técnico. “... *Yo intento reflejar muchas cosas en mis composiciones pero intento que sean cosas que lleguen y que pues tenga un concepto o que sea interesante; que no sea cualquier cosa y pues, es difícil lograrlo porque digamos que la música no está viva porque exista en el papel sino porque tu la tienes que interpretar entonces tienes que estar en talla con tu instrumento. Cuando uno toca mucho y practica mucho es muy fácil que suene bien pero cuando uno no tiene mucho tiempo de practicar la composición pues obviamente no va a sonar mejor. Mis piezas tienen la característica de que requieren de buenos intérpretes... un buen grupo; también de que yo esté en buena forma, pero si no estoy en buena forma queda con carencias...*”. A partir del uso de la música como lenguaje, el compositor “C” expuso la importancia que le suscita la riqueza del mensaje musical en cuanto a su configuración y su receptividad.

Es particularmente interesante el interés que hacen visible los tres compositores a partir de los requisitos de claridad y receptividad de los mensajes musicales. Que sus composiciones

lleguen y que reflejen algunos criterios estéticos y técnicos, son algunos elementos que reflejan un manejo simbólico que pueda ir a favor de lo que quieren expresar en sus productos musicales.

La manera como está desarrollado en cada uno de ellos este manejo simbólico musical amerita una indagación más profunda; sin embargo se puede partir del indicio de que este manejo está claramente establecido dentro de sus criterios compositivos.

c. Consideración de la audiencia y el contexto

Los comentarios inmediatamente anteriores fueron los que sirvieron de soporte para establecer algunos rasgos característicos del compositor “A” en esta subcategoría. Este compositor, refleja una consideración y una clara conciencia de las dificultades de la comunicación a través de la música al afirmar que debe existir una claridad de la melodía en lo técnico y lo estético. De esta manera se puede entender un rasgo particular del Compositor “A” en sus intenciones de que al menos sus ideas deben ser claras y atractivas a un público.

En el caso del compositor “B” existe una conciencia de las dificultades de hacer llegar el mensaje musical a una audiencia y unos contextos determinados. El compositor ha realizado una variedad de productos musicales a partir de estos criterios. Piezas con diversidad de contenidos musicales y propósitos, que van desde lo sinfónico hasta lo popular e incluso lo experimental; con ello refleja una plena conciencia de consideración de públicos y contextos para los cuales fueron creadas.

Del compositor “C” no se extrajeron datos concluyentes. Quizá a partir de sus criterios de elaboración para que los mensajes lleguen claros y estéticamente ricos, se puede intuir una consideración del público al cual llegarán sus ideas.

Haciendo una síntesis de esta subcategoría, podremos identificar en los tres compositores ciertas manifestaciones que indican la consideración del público y los contextos para una recepción del mensaje musical; sin embargo, pocos datos se consideraron concluyente en las maneras como estos compositores comprenden la consideración de un público y un contexto para hacer llegar lo que han comprendido de su ejercicio compositivo.

CAPÍTULO 6. A MANERA DE CONCLUSIÓN: PROPUESTA DE LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN MUSICAL

Después de una recolección de datos y posterior análisis, a continuación se presentan las conclusiones a las que se llegó; luego se presentan unas posteriores reflexiones que se proponen como lineamientos pedagógicos para la enseñanza de la composición musical.

6.1. Conclusiones sobre las dimensiones de la comprensión.

La comprensión a partir de la dimensión de contenidos se hace fácilmente visible. Haciendo un análisis general, es interesante observar que el espacio Universitario se convierte en un dispositivo que transforma las creencias intuitivas en creencias basadas en el conocimiento formal, sustituyendo el conocimiento musical que en los tres compositores fue generado en un principio desde la intuición y desde la experimentación empírica.

En cuanto al método, los tres compositores otorgan una gran importancia a sus profesores como fuentes de información más que a otras fuentes como textos, opiniones de otros o información suministrada por medios de comunicación. Por otro lado, los tres coincidieron en que el espacio universitario formal no necesariamente eran los únicos lugares donde se generan estrategias, formas, métodos y procedimientos para generar aprendizajes. La Universidad y su

estructura académica es un espacio de formación bastante importante para ellos, sin embargo, no los consideran como espacios determinantes en su formación como sí los fueron otros tipos de espacios de diálogo más personalizados. En síntesis, existe una clara concepción del profesor o maestro como fuente importante para convalidar los conocimientos. La comprensión de esta dimensión se hizo visible aunque no de manera fácil.

Es evidente la reflexión que cada uno de los compositores hizo acerca de los propósitos y fines que guían y encausan el estudio y la indagación de sus estudios musicales. En general todos estos propósitos son fieles a lo que se ha propuesto desde las diferentes perspectivas de abordaje de la enseñanza de la música. Por otra parte, existe una libertad y autonomía en el establecimiento de estructuras metodológicas de composición y las ideas musicales mismas; varían mucho según criterios propios de cada compositor, sin embargo, de ninguna manera esto afecta la calidad de las composiciones. Lo que sí se puede anotar como dato importante es que los compositores más jóvenes sienten aún necesario un apoyo desde otras fuentes de opinión y sugerencias como pares y superiores. En esta dimensión de comprensión se mostraron fácilmente visibles las comprensiones.

La conclusión a la que se ha llegado en la dimensión de comunicación ubica unas formas de realización bastante diversas. Las ejemplificaciones, explicaciones, elementos metafóricos y analógicos y diagramaciones, fueron algunas de las formas en que los tres compositores dieron razón de lo que sabían. Sin embargo a partir de alguna tendencia a responder con ejemplos concretos musicales surge el cuestionamiento de si para ellos es mejor dejar que sus productos musicales hablen por sí solos que intentar dar respuesta al porqué, para qué y cómo surge esa música en ellos. Es particularmente interesante el interés que mostraron los tres compositores a partir de los requisitos de claridad y receptividad de los mensajes musicales. Que sus

composiciones lleguen y que reflejen algunos criterios estéticos y técnicos, son algunos elementos que reflejan un manejo simbólico que pueda ir a favor de lo que quieren expresar en sus productos musicales. La manera como ha está desarrollada en cada uno de ellos este manejo simbólico musical amerita una indagación más profunda; sin embargo se puede partir del indicio de que este manejo está claramente establecido dentro de sus criterios compositivos. En general, una dimensión en donde no se hizo tan visible la comprensión.

6.2. Propuesta de lineamientos pedagógicos para la enseñanza de la composición musical

En primera instancia, los sistemas de indagación diseñados a partir de las dimensiones del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión pudieron ser utilizados como focos por medio de los cuales se pudo ofrecer una mirada sistemática al flujo de rasgos y características que configuran las maneras en que los compositores realizan el ejercicio compositivo musical y que en gran número no se hacen visibles fácilmente. En otros términos, con la guía que ofrece este diseño metodológico se pudieron establecer y definir elementos que sirven a la construcción de las respuestas a las preguntas ¿Qué comprenden los compositores musicales colombianos? ¿Cómo es que construyen su conocimiento en torno al ejercicio compositivo musical? ¿Por qué y para qué utilizan su experticia compositiva? y ¿Cómo logran comunicar efectivamente lo anterior?

Teniendo en cuenta el marco conceptual es posible guiar a los estudiantes de composición musical en las maneras como podrían trabajar en sus niveles de experticia y al igual que los maestros en su ejercicio de enseñanza. De tal forma, el diseño de unas estrategias pedagógicas encaminadas a la enseñanza de la composición musical por medio de la asimilación de los

discursos de la “comprensión” a su estructura, se propondrán posteriormente como una propuesta alternativa bajo los siguientes lineamientos:

1. Una transformación ontológica que supere la brecha entre los fines tradicionales del arte (Eisner, 1995) y en donde se ubique como finalidad una comprensión o en otros términos un pensamiento reflexivo.
2. Un diálogo musical cuidadoso que en vez de ser utilizado como un recurso para inculcar ideas e información sobre música, propenda por una construcción del conocimiento musical a partir de los criterios de sano escepticismo y convalidación desde criterios públicamente aceptados.
3. Un estudio musical enraizado en la práctica y evidenciado con registros biográficos de aprendizaje musical propios y de experiencias bajo el rigor de la auto reflexión y crítica.
4. Un sentido del intercambio de saberes y una reconocida variedad en los métodos de construcción de redes de conocimiento musical.
5. Una comprensión de los diversos sistemas simbólicos en diferentes contextos y audiencias.
6. Una promoción de la confianza y autonomía inspiradoras de una visión ontológica integrada al proyecto de vida.

Muchos de los discursos de algunos autores citados en el presente trabajo permiten integrar en simultáneo muchos elementos claves para abordar estas nuevas perspectivas de enseñanza; con esto se quiere decir que este tipo de visiones sistemáticas también permiten la inscripción de un espacio de congruencia de teorías y conceptualizaciones en torno a la composición musical, su enseñanza y su aprendizaje, de donde nace y se hace posible un diálogo cuidadoso de los saberes musicales.

BIBLIOGRAFÍA

BURNARD, Pamela. RUTAS DE ENTENDIMIENTO CREATIVIDAD MUSICAL Manual Internacional de Investigación en Educación Artística. ed. Springer. 2007.

BRIONES, Guillermo. LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA, ed. Convenio Andrés Bello, 1998.

COPLAND, Aaron. CÓMO ESCUCHAR LA MÚSICA, Ed. Fondo de Cultura económica, 5º edición, 2001.

DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel. ENFOQUES PEDAGOGICOS Y DIDACTICAS CONTEMPORANEAS. Ed. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2004.

EISNER, Elliot W. EDUCAR LA VISIÓN ARTÍSTICA. ed. Paidós. 1995.

HUIDOBRO, Teresa. UNA DEFINICIÓN DE LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE 24 AUTORES SELECCIONADOS. Universidad Complutense de Madrid, 2005.

GARDNER, Howard. ARTE, MENTE Y CEREBRO. ed. Paidós, 2005.

GARDNER, Howard. MENTES CREATIVAS, ed. Paidós, 1998.

GOUBERT, Beatriz. ESTADO DEL ARTE DEL ÁREA DE MÚSICA EN BOGOTÁ DC. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte-Observatorio de Culturas, 2009.

GREY WILSON, Daniel. LAS MIMENSIONES DE LA COMPRENSIÓN. REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO N 14. 2005.

LEVINE, Mark. THE JAZZ THEORY BOOK, ed. Sher Music CO. 1995.

PERKINS, David. THE MINDS BEST WORK. Harvard University Press, 1994.

PISTON, Walter. ARMONÍA ed. LABOR, 1991.

RHODES, Mel. UN ANÁLISIS DE LA CREATIVIDAD. Revista *Phi Delta Kappan* Vol42 N°7, 1957.

SÁINZ DE VICUÑA, José María, INNOVAR CON ÉXITO, ed. ESIC, España 2006.

SANZ, María Luisa. CREATIVIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL EN LA EDUCACION, ed. EIUNSA, 2008.

STAKE, Robert. Investigación con Estudio de casos, ed. Morata, 4 edición 2007.

STERNBERG, R. THE NATURE OF CREATIVITY, Press syndicate of the University of Cambridge, 1988.

STONE WISKE, Martha. LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN: Vinculación entre la investigación y la práctica. ed. Paidós, 2008.

SWANWICK, Keith. Música, pensamiento y educación. Ediciones MORATA. Reedición 2000.

ARTÍCULOS

ÁLVARO, Jesús L. REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LA COMPOSICIÓN MUSICAL. Computer Music Research, University of Plymouth, UK

LEGUIZAMÓN, Daniel. OBSERVACIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN PARA LA CREACIÓN MUSICAL 2010. <http://www.latinoamericana-musica.net/ensenanza/leguizamon/sitio-Leguizamon.pdf>

SAMPER, Ana María. ENSEÑAR Y APRENDER PARA LA COMPRENSIÓN. ued.uniandes.edu.co/ued/servidor/ued/revistaema/vol1num3

YEPES LONDOÑO, Gustavo. ACERCA DE LA LIBERTAD ARTÍSTICA Y LA EMANCIPACIÓN ESTÉTICA EN LA COMPOSICION MUSICAL DE HOY. ed. Red-Coherencia, 2009.