



Música pop y *world music* en la educación musical holandesa

El aprendizaje auténtico en la formación de maestros y en la educación secundaria¹

Por **Frits Evelein**

Catedrático superior en Codarts, Academia para la Educación Musical de Rotterdam. Profesor asociado en IVLOS, Instituto de Educación, Universidad de Utrecht. Sus intereses como investigador incluyen la psicología del estudiante de educación, el aprendizaje cooperativo y la práctica reflexiva en educación musical, como así también el aprendizaje musical práctico.

La ciudad holandesa de Rotterdam es una metrópolis dinámica, con uno de los puertos más grandes del mundo y en la que confluye una amplia diversidad de culturas. La Academia para la Educación Musical de Rotterdam, como parte de la Universidad Codarts de Educación Profesional para las Artes, refleja en su oferta educacional esta diversidad de culturas. Los educadores musicales que se entrenan en esta Academia reciben una enseñanza basada en una variedad de diferentes tipos de música, y la elección de la música que se ofrece en el programa educativo se basa en la filosofía de que no debería existir discriminación entre diferentes tipos de música. Una face-

Traducción: Gustavo Samela

¹ Este artículo es la traducción del texto original publicado en *Journal of Music Education*, Vol. 24, Nº2, agosto 2006. La inclusión de Notas al Pie obedece a razones de Normas de estilo de la Dirección de Publicaciones y Posgrado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (N. de C.).

ta de esta filosofía de educación es que “la música es en esencia una práctica humana”. La música pop y el jazz tienen un rol importante en el programa educativo, de la misma manera que las diferentes formas de *world music*, como la música cubana, brasileña, española, turca y africana. En Rotterdam, los estudiantes son puestos en contacto con varias comunidades musicales, lo que les permite experimentar y aprender cómo florece y se desarrolla la música en la ciudad.

Este artículo se construye en torno a dos casos de estudio. El primero examina el programa de educación musical de la Academia de Rotterdam a partir de la evolución de una estudiante. El segundo muestra la función de la música pop en la educación musical secundaria mediante el análisis del método *Soundcheck*, recientemente publicado. Siguiendo ambos casos, se logra una reflexión general sobre el programa educativo, la formación docente y la práctica educativa en los Países Bajos.²

Primer caso de estudio

Irene, una estudiante para maestra de Música

Para ilustrar la educación que reciben los maestros de música en la Academia para la Educación Musical de Rotterdam, este caso sigue los progresos de Irene, una estudiante imaginaria. Para ser aceptada en el programa, Irene debió aprobar un examen musical en solfeo y teoría musical, además de ejecutar una selección de piezas que en su caso incluyó música clásica, algunas canciones pop y arreglos pop en el piano. Ahora, en cuarto año, se prepara para obtener su grado de bachiller en educación musical.

En los años previos, Irene construyó su repertorio de música clásica y popular por

medio de lecciones de piano, complementadas por una práctica semanal de piano, en la que aprendió a ejecutar armonías y secuencias de música pop y jazz. Aprendió a tocar de oído, a sentir la música, a tocar en el rol rítmico, a inventar líneas de bajo y ostinatos y también a improvisar en un nivel simple. El énfasis estuvo puesto en la aplicación práctica y en la capacidad de tocar fluidamente varios tipos de música. Irene también tuvo oportunidades de elegir y fue alentada para formular metas personales y reflexionar sobre ellas.³

Práctica y experiencia musical

Además de las lecciones de piano, Irene tomó clases de canto. Esto le permitió dominar un repertorio de canciones pop, al tiempo que aprendió a utilizarlas en marcos educativos. En clases semanales de práctica de conjunto con sus compañeros, ejecutó sus propios arreglos y composiciones, que el grupo estudió conjuntamente con ella. De esta manera, cada estudiante aprendió a asumir su responsabilidad en la ejecución de conjunto, condición de gran importancia en la práctica de la educación musical. Los alumnos intercambiaban regularmente los instrumentos y aprendían a tocar percusión, bajo, guitarra eléctrica y teclado y a cantar, tanto como solistas como en armonía.

Los arreglos eran parcialmente escritos durante las clases de Teoría musical. Estas instancias favorecen el desarrollo musical personal y la toma de conciencia acerca de la relación entre experiencia musical y teoría musical. Los estudiantes son estimulados por medio de la composición y la reflexión, y practican estableciendo ideas musicales desde el comienzo. Uno de los credos básicos de este proceso es: “Todo lo que usted piensa que suena bien es bueno. Sus propios oídos constituyen el úni-

² Este artículo está basado en el trabajo y la inspiración del conjunto de profesores y educadores de la Academia para la Educación Musical de Rotterdam y de los autores de *Soundcheck*. Quiero agradecer especialmente a Leo Molendijk, Pieter Simons, Raoul Wijffels y Joan ten Hoonte por sus sugerencias a partir del borrador de este artículo.

³ Ver Roland Persson, “Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting”, en *International Journal of Music Education*, 1996.



co criterio esencial. No hay otras reglas musicales". Los estudiantes reflexionan luego sobre sus composiciones, a partir de preguntas como: ¿por qué algo suena bien? o ¿qué es lo que hace a una composición valiosa y única? Esto lleva a una discusión acerca de la forma, el arreglo, la armonía, la melodía, el ritmo, etc. Los estudiantes rápidamente notan que cada uno compone de manera distinta, escucha diferente y tiene un acercamiento único. Estas discusiones son esenciales para su posterior desarrollo.

Si un profesor piensa que una de las composiciones es débil, se lo dirá al estudiante que, en la mayoría de los casos, estará de acuerdo con esta evaluación. Por lo general, el problema se vincula con algo que el estudiante ya ha reconocido y está tratando de mejorar. Con simples sugerencias, el profesor puede ayudarlo a remediar el problema. Si se presenta una diferencia de opinión, tratan de llegar a un punto de vista aceptable. Las soluciones nunca son dictadas por reglas, sino por el sonido de la música. Cambiando pequeños aspectos, los estudiantes descubren que pueden darle a la música un significado más propio. Por ejemplo, un uso apropiado de los elementos rítmicos crea una melodía más vivaz; menos énfasis sobre el tono hace que una línea musical sea más clara; un cambio en el ritmo armónico promueve el movimiento musical, etc. De esta manera, Irene es impulsada a desarrollar métodos que estimulan su propio crecimiento musical de un modo natural y auténtico. El uso práctico y la transferencia de estas competencias y conocimientos son propuestos no solamente en otras clases sino también en la práctica de la enseñanza.

Metas de la vida real

En tercer año, Irene y sus compañeros trabajaron sobre una producción de teatro musical extensa supervisada por maestros de drama, danza, conjunto instrumental y

canto. Los estudiantes crearon, compusieron, diseñaron y organizaron todo por sí mismos: la idea, el guión, las canciones, los arreglos, los ensayos, las presentaciones e incluso el DVD. Fueron responsables de todos los aspectos de esta producción, en la que utilizaron una variedad de estilos musicales y escenografías originales, incorporando aquellas hechas por otros estudiantes de tercer año.

Cada año se ofrece a los estudiantes al menos un proyecto musical de una semana, en el que se dedican a la música de una cultura específica vinculada a alguna parte del mundo. Irene participó en un proyecto semanal de música africana: aprendió a bailar la danza de *gumboot*, a ejecutar djembe y otros instrumentos de percusión y a cantar algunas canciones africanas. También aprendió acerca de otras tradiciones musicales. Una semana acerca de América del Sur y Perú la puso en contacto con la cultura musical de los Andes. Un proyecto semanal sobre modernismo la conectó con la música y cultura de la época de Schönberg, Webern y Stravinsky, el surgimiento del arte abstracto, la vida cultural de París y los *Ballets Russes*. El contacto con la Filarmónica de Rotterdam la estimuló a trabajar en un proyecto sobre Modest Mussorgsky y su tiempo. Una semana de proyecto con el tema "Rotterdam, villa global" puso a Irene en contacto con la música comunitaria. Ella y sus compañeros de año visitaron una casa de hip-hop y los lugares que frecuenta la gente joven, un terreno productivo de música. Aquí los estudiantes tocaron junto con los grupos de jóvenes inmigrantes.

Irene recibió una sólida base de práctica musical y adquirió una capacidad artesanal de la música que puede utilizar activamente mientras enseña. De acuerdo a David Teachout, estas son competencias de gran importancia para los maestros de música.⁴

Como añadidura al entrenamiento musical, su formación incluyó experiencias

⁴ David Teachout, "Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching", en *Journal of Research in Music Education*, 1997.



de práctica de la enseñanza. En el primer año, Irene y otros dos estudiantes visitaron una escuela primaria un día a la semana. Inicialmente, observaron a los maestros, pero muy pronto comenzaron a enseñar. En segundo y tercer año, Irene y otro estudiante fueron a una escuela secundaria donde dictaron cuarenta lecciones bajo la guía de un instructor experimentado.⁵ En cuarto año, Irene dictó más de ciento veinticinco horas de clase con un instructor que no estaba presente sino que la asesoraba a distancia. En este período aprendió a actuar por sí misma. Es de gran importancia que esta fase tome lugar durante su entrenamiento, porque permite que los estudiantes sean ayudados en circunstancias complejas que pueden tener un profundo impacto sobre su desarrollo profesional.⁶

La reflexión

A lo largo de todo el curso hay un sistemático uso de la reflexión mediante variadas metodologías y técnicas.⁷ Además de los cursos previamente mencionados, Irene tomó parte en entrenamiento pedagógico y metodológico. Estos cursos se caracterizan por un aprendizaje basado en la presentación de problemas a resolver. Los intereses y las experiencias de los estudiantes sirven como punto de partida y sus motivaciones son de suma importancia.

Irene guarda un archivo digital de sus trabajos y de los materiales relevantes, al que pueden acceder sus supervisores.⁸ Este entrenamiento le permitirá graduarse como bachiller en educación musical y recibir una licencia que la habilitará a enseñar educación musical en todos los campos educacionales. Para graduarse debe completar tres importantes proyectos.

Para el primero debe elegir un tema de investigación. Para seleccionar el tema lleva a cabo una búsqueda de bibliografía (conocida como "Capita Selecta")⁹ que trae a colación tres artículos relevantes. Como introducción, escribe un ensayo sobre estos tres artículos. Como el resto de sus compañeros, Irene tiene que exponer sus hallazgos en un seminario, al que asisten estudiantes de diferentes años. Después de cada presentación los asistentes debaten el tema con el expositor.

Como segunda parte de sus exámenes finales, Irene debe hallar de tres a cinco educadores musicales que puedan demostrar su tesis de investigación en la práctica. Esta parte es denominada "Buena Práctica". Irene filma las clases realizadas, entrevista a los maestros y los estudiantes y luego redacta un amplio resumen del que selecciona extractos relevantes para ponerlos en un DVD.

Finalmente, Irene transfiere el conocimiento y los puntos de vista de la "Capita Selecta" y de la "Buena Práctica", conjuntamente con sus propias experiencias de enseñanza, a un "Producto Educativo" que debe servir para su uso práctico en la educación musical. Estos tres elementos son presentados en un examen final público en el que Irene trabaja activamente con los examinadores y el público que observa la presentación y reflexiona sobre los contenidos y el fundamento de su investigación.

Este caso de estudio ilustra el programa de la Academia de enseñanza musical de Codarts. A continuación, se describe el uso de la música popular en la educación secundaria holandesa. Este segundo caso está enfocado sobre una metodología musical recientemente publicada, denominada *Soundcheck*.

⁵ En los Países Bajos el aprendizaje musical es una práctica común en todas las escuelas secundarias.

⁶ Frits Evelein, *Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding (Basic psychological needs of student teachers)*, 2005.

⁷ Para más detalles y ejemplos, ver Fred A.J. Korthagen y otros, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, 2001.

⁸ Ditte Lockhorst, *Design principles for a CSCL environment in teacher training*, 2004.



Segundo caso de estudio

Soundcheck, el uso de la música popular en la educación musical

Para la gente joven, la música popular es un importante género puesto que define la cultura juvenil y expresa tanto la identidad grupal como la imagen personal.¹⁰ Mucha música popular es fácil de oír, lo que atrae a una amplia audiencia. Puede ser ejecutada con un pequeño conjunto y sin la necesidad de un alto nivel de destreza musical. Tocar música popular acrecienta también el sentido de compromiso de la gente joven, por eso ofrece muchas oportunidades para su uso en la educación musical y juega un rol crecientemente significativo en la enseñanza de la música en los países bajos. La selección de canciones y piezas para formar parte de la educación musical está preferentemente basada en canciones pop que sean no solamente relevantes sino también de indudable durabilidad. La principal ventaja de esto es que los alumnos gustan de las canciones y aprender rápidamente a tocarlas. Mediante la ejecución de esta música, se involucran y desarrollan un sentido de compromiso.

Una nueva metodología musical está ahora disponible en los países bajos: el *Soundcheck*, que se centra en los tres primeros años de la educación secundaria (de 12 a 15 años de edad).¹¹ Desarrollada por un grupo de ex estudiantes de la Academia para la Educación Musical de Rotterdam, sus contenidos y su diseño representan una visión específica de la enseñanza y la ejecución de música popular en la educación secundaria.

Un aspecto de esta metodología incluye la ejecución, en las clases regulares de música, de instrumentos reales, como la guitarra. Cada alumno aprende a tocar gui-

tarra acústica, batería, teclado, bajo y percusión. La guitarra acústica, por ejemplo, es un instrumento fácilmente disponible y popular para la educación musical. Fácil de aprender, de transportar y no muy cara, puede ser ejecutada en una gran variedad de géneros musicales. En la música preferida por los estudiantes, la guitarra juega un rol importante rol, incentivando el aprendizaje. Una de las consecuencias más sorprendentes del aprendizaje de la guitarra durante las lecciones de música es que los estudiantes piden usarlas durante los recreos. Cuando el clima es bueno, muchos se sientan al aire libre y tocan canciones. De esta manera, comparten nuevas melodías, acordes, *riffs*, voces acompañantes, etc., y se divierten musicalmente.

Cuando trabajé como maestro de música descubrí que la ejecución de la guitarra provoca una fuerte motivación en los estudiantes.¹² En un encuentro reciente en la escuela donde enseñé entre 1980 y 1994, estudiantes de esa época me comentaron que continuaron tocando la guitarra muchos años después de su primer aprendizaje durante mis lecciones. En la década del 80 tuve 35 guitarras y fui uno de los primeros maestros en los Países Bajos en promover la ejecución activa de la guitarra en las lecciones de música.¹³ La ironía es que yo mismo no sé tocar la guitarra, excepto unos pocos acordes y unas pocas canciones.

En *Soundcheck* los arreglos tienen un nivel de complejidad creciente. Las lecciones están organizadas en bloques de seis semanas. En cada bloque, además de aprender nuevas técnicas y destrezas musicales, los estudiantes son estimulados a realizar una versión de una canción que hayan aprendido. Al final de cada bloque se realiza un recital en el que todos los

⁹ Expresión holandesa que significa "capítulos seleccionados" (N. del C.).

¹⁰ David John Hargreaves, *The developmental psychology of music*, 1997; Raymond MacDonald, David John Hargreaves y Dorothy Miell, (eds), *Musical identities*, 2002.

¹¹ www.Soundcheck-online.nl

¹² *Ibidem*.

¹³ Frits Evelein, "Gitaren in het voortgezet onderwijs" ("Guitars in secondary education"), en *Muziek en Onderwijs*, 1996.



grupos ejecutan sus arreglos o composiciones y reflexionan acerca de ellos. También se presta mucha atención al proceso de la ejecución de conjunto así como al arreglo y la composición.

Haciendo música

En *Soundcheck* se da un fuerte énfasis al hecho de hacer música. Cada lección comienza y termina con lo que podríamos llamar “una fiesta musical”. Hacer música debería ser divertido. La idea que sustenta esta metodología es que el hacer música abarca un amplio espectro de conocimiento y destrezas que pueden ser descubiertos mediante la reflexión. David Elliot describe este acercamiento como “un aprendizaje práctico de la música”.¹⁴ El acercamiento práctico está también basado en la idea de que el aprendizaje musical no es solamente racional, sino también experiencial.

Una gran parte de la comprensión y el aprendizaje de la música se vincula con la capacidad de descubrimiento por medio de experiencias que posee la conciencia humana. El sistema experiencial se caracteriza, de acuerdo con Seymour Epstein, por sentir, experimentar, imaginar proceder, etcétera.¹⁵ Opera procesando holísticamente percepciones, sentimientos y experiencias. El sistema experiencial tiene una función diferente a la del sistema racional que procede de manera lógica y analítica. Tocar, cantar y arreglar música en un contexto grupal provee de oportunidades prácticas y experimentales.

Interacción musical y aprendizaje cooperativo

En *Soundcheck* los alumnos aprenden principalmente por medio de la interac-

ción y la reflexión musical. Una gran parte de cada lección está diseñada de modo tal que los estudiantes puedan trabajar juntos en grupos de dos, cuatro o seis integrantes, practicando y elaborando arreglos, y trabajando en varias tareas.¹⁶ En algunos ejercicios, por ejemplo, el grupo debe apoyarse en una variedad de pistas grabadas como fondo para poder oír cómo va la música.

La importancia del aprendizaje cooperativo se fundamenta en investigaciones realizadas en los años 90. Shlomo Sharan, por ejemplo, enfatiza que la negociación del significado es un aspecto esencial en el aprendizaje interactivo.¹⁷ La cooperación entre los miembros de un grupo a partir de varios roles y contribuciones estimula estas interacciones. La interacción en grupo no se logra sólo por medio de la conversación y el pensamiento; la interacción musical también se vincula con una negociación del significado musical. Varios instrumentos, reuniones musicales, bases, funciones musicales, elecciones, formas, experiencia musical, etc., pueden ser temas para la negociación. Los procesos de practicar, diseñar, generar y seleccionar ideas musicales pueden ser llevados a cabo eficientemente en grupos. Phyllis Kaplan y Sandra Stauffer muestran ejemplos interesantes de aprendizaje cooperativo en la educación musical.¹⁸ Spencer Kagan también describe numerosas prácticas de trabajo que son muy útiles en educación musical.¹⁹ Un manual acerca del uso práctico del aprendizaje cooperativo en la educación musical está por ser publicado.²⁰ Aparte del trabajo en grupos, cada lección de *Soundcheck* concluye con una estructura formal. Los gru-

¹⁴ David Elliot, *Music matters: A new philosophy of music education*, 1995.

¹⁵ Seymour Epstein, “Cognitive-experiential self-theory”, en Lawrence Pervin (ed.), *Handbook of personality, theory and research*, 1990.

¹⁶ Frits Evelein, “Levensecht muziekonderwijs; Facetten van teamleren in de praktijk van het onderwijs”. (“Authentic music education: Facets of cooperative learning in practice of education”), en *Muziek en Onderwijs*, 1998.

¹⁷ Shlomo Sharan (ed.), *Handbook of cooperative learning methods*, 1994.

¹⁸ Phyllis Kaplan y Sandra Stauffer, *Cooperative learning in music*, 1994.

¹⁹ Spencer Kagan, *Cooperative learning*, 1994.



pos, frecuentemente, presentan los resultados unos a otros, y se toma especial cuidado en lograr que estos momentos no sean solamente divertidos, sino que tengan una cualidad reflexiva.

La cooperación en grupos necesita especial atención, en particular cuando los alumnos no están acostumbrados a trabajar en conjunto y a controlar el ruido. Nosotros, por ejemplo, advertimos a los maestros de música para que organicen al menos cuatro o más espacios de práctica en los que los grupos de cuatro a ocho alumnos puedan trabajar juntos. Existe una tendencia, especialmente en las ciudades más grandes de los Países Bajos, a construir salones de música con cabinas de práctica adjuntas, provistas con instrumentos, equipos de audio y computadoras. De este modo los alumnos que trabajan en grupos pueden practicar y trabajar sin molestar a otros.

Aprendizaje auténtico

El aprendizaje auténtico significa que las metas y los procesos de aprendizajes son realistas, culturalmente relevantes para los alumnos y reflejan sus necesidades. La realidad de la música pop es evidente para los alumnos. Pero también, al aprender a tocar canciones pop, las que algunas veces están basadas en uno o dos acordes, los estudiantes pueden rápidamente realizar un acompañamiento genuino y sentirse competentes al hacerlo. Tocar y cantar una canción pop y hacer una versión es significativo para los alumnos. El proceso de escribir canciones es también muy atractivo. En Europa hay programas de televisión anuales que presentan concursos nacionales e internacionales de canto en los que los niños pueden mostrar sus propias composiciones.

Cuando las metas de las lecciones son formuladas de una manera realista, proveen de un fuerte fundamento para un aprendizaje musical auténtico. Ejemplos de metas realistas pueden incluir festivales de canciones, realización de DVD o construcción de una enciclopedia digital en los sitios web de las escuelas. La cooperación en grupos puede también promover el aprendizaje auténtico. El hacer música es una práctica humana social, tal como describe David Elliot.²¹ De esta manera, aprender música ejecutándola y luego reflexionando sobre la experiencia puede ser un valioso ejercicio de educación musical.

Edward Deci y Richard Ryan, fundadores de la teoría de la propia determinación, destacan la significación de cumplir con las necesidades de vinculación, capacitación y autonomía.²² Cuando estas necesidades se cumplen, se produce crecimiento psicológico, placer, vitalidad y fluidez. En la metodología *Soundcheck* se le presta atención al cumplimiento de estas necesidades. Por ejemplo, cuando se coopera en metas compartidas con el maestro como guía, la necesidad de vinculación puede ser cumplida. Nuestra hipótesis es que cuando los alumnos tocan música popular en instrumentos reales, sus sentimientos de capacitación son mayores que cuando tienen que tocar "música escolar" con el objetivo de comprender y leer la notación musical en instrumentos Orff. Sería interesante conducir un proyecto de investigación sobre esta hipótesis. Concretar la necesidad de los alumnos de obtener su autonomía en encuadres educacionales puede ser un problema. Johnmarshall Reeve demuestra que muchos maestros no están capacitados para dar forma a un entorno de aprendizaje en el que esta necesidad se cumpla y en

²⁰ Frits Evelein, *Praktijk handboek teamleren in muziek: 250 projecten, lessen en voorbeelden*. (Handbook on the practice of cooperative learning in music: 250 projects, lessons and examples), en prensa.

²¹ David Elliot, *op. cit.*, 1995.

²² Edward Deci y Richard Ryan, "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", en *Psychological Inquiry*, 2000.



el que la motivación intrínseca pueda ser promovida.²³

Las lecciones de *Soundcheck* son diseñadas para que mediante un aprendizaje cooperativo y la oportunidad de generar y seleccionar ideas musicales en un entorno que sea lo suficientemente estructurado para que los alumnos sientan que se capacitan, pero lo suficientemente abierto para que hagan una elección, la necesidad de autonomía pueda cumplirse. Pero no es justamente el contenido el que más influye para cumplir esta necesidad de autonomía. La mayor influencia está en la interacción entre alumnos y maestro, y en el modo en que estos últimos los apoyan y los ayudan.²⁴ Por lo tanto, es de suma importancia entrenar una generación de maestros de música que apoyarán y alentarán a sus alumnos para que alcancen la autonomía.²⁵

Asesoramiento auténtico y reflexión

Tal como lo afirmamos anteriormente, la reflexión es una parte esencial en *Soundcheck* y es también estimulada por medio del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, tanto las preguntas que sirven de incentivo como el debate acerca de las experiencias de los alumnos al hacer y escuchar música pueden ayudar a fortalecer el proceso reflexivo. La estructura del proceso de aprendizaje promovido en *Soundcheck* y el programa educativo de la Academia para la Educación Musical de Rotterdam pueden ser someramente sintetizados de la siguiente manera: en *Soundcheck*, la experiencia musical es esencial.

El acercamiento convencional que consiste en aprender en primer término a leer la notación musical y luego aprender

a tocar música usando esta notación (tal como se practica en la mayoría de las metodologías, tanto en los Países Bajos como en otros países) no forma parte de esta metodología. *Soundcheck* se basa en la creencia de que el hacer música requiere, ante todo, de escuchar y sentir la música en lugar de comenzar con la lectura de la notación musical. Se introduce a los alumnos en la notación sólo cuando tienen una experiencia musical relevante. Las formas tradicionales de notación son presentadas gradualmente. De este modo, la experiencia es usada como base para la gradual progresión hacia una mayor conceptualización y abstracción.²⁶

En *Soundcheck*, la evaluación se realiza en contexto y es parte del proceso musical en sí mismo. Por lo tanto, casi no hay evaluaciones escritas o centralmente conducidas sobre teorías y abstracciones musicales. La metodología es diseñada de modo que los estudiantes reflexionen acerca de su música y la evalúen y mantengan una creciente documentación de la información. La importancia de esta modalidad es sugerida por Howard Gardner²⁷ y más tarde por David Elliot.²⁸ Mediante la reflexión en grupos, la evaluación de sus pares y el conjunto de sus conocimientos, los alumnos influyen sobre la propia evaluación y la de los otros. Los conocimientos documentan el gradual desarrollo de cada alumno, y por cada arreglo extenso que ellos ejecutan son impulsados a reflexionar sobre el proceso y el producto.

Preguntas tales como de qué manera experimentaron el proceso musical y la ejecución resultante, qué podría mejorarlos y cómo esto puede ser logrado la próxima

²³ Johnmarshall Reeve, "Self-determination theory applied to educational settings", en Edward Deci y Richard Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research*, 2002.

²⁴ Johnmarshall Reeve, *op. cit.*, 2002; Ellen Skinner y Michael Belmont, "Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year", en *Journal of Educational Psychology*, 1993.

²⁵ Fred Korthagen, "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education", en *Teaching and Teacher Education*, 2004; Fred Korthagen y Angelo Vasalos, "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth", en *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 2005.

²⁶ Fred Korthagen, Ko Melief y Anke Tigchelaar, *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*, 2002.

²⁷ Howard Gardner, *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, 1991.

²⁸ David Elliot, *op. cit.*, 1995.



vez, son discutidas. Hablar acerca de cómo experimentan la expresividad estimula a los estudiantes a tomar conciencia acerca de las esencias musicales. En este proceso, los parámetros musicales se vuelven factores para la creación de significado y de experiencia musicales. Otro ejemplo de reflexión musical en la metodología de *Soundcheck* es que al concluir el año los alumnos seleccionan la pieza que más les gustó, vuelven a ejecutarla, hacen revisiones y la graban en un CD.

El fluir

En *Soundcheck*, la fluidez juega un rol importante y representa un estado de experiencia óptimo. Esto permite que metas y acciones sean una unidad y conduzcan a una total absorción.²⁹ El fluir se manifiesta cuando existe un balance óptimo entre desafío y competencia que coincida con las posibilidades del individuo. Dar forma a este balance dinámico es uno de los objetivos principales para los educadores musicales.³⁰

Hacer música en forma activa, utilizar instrumentos reales y proponer metas reales como cooperación y libertad de elección –pero también tiempo acotado– contribuyen a un clima en el que el fluir puede ser promovido. Sin embargo, la ejecución de música atractiva, los ritmos excitantes, los sonidos atrayentes y el uso de ejemplos escogidos y pistas de acompañamiento de las piezas ejecutadas por los alumnos también acrecientan el compromiso, el placer y las experiencias de fluidez.

Observaciones finales

El entrenamiento de Irene en la Academia tiene muchos elementos de aprendizaje auténtico. Sus propias experiencias musicales y de enseñanza son puntos críticos para el inicio de su desarrollo profesional. El entorno educacional también jugó un

rol significativo como medio para que ella y sus colegas pudieran hacer música, enseñar y reflexionar sobre sus experiencias. La reciprocidad entre los individuos y su entorno educacional y musical crean un clima educativo dinámico, realista y auténtico.

Creemos que la música, en todas sus posibles modalidades y experiencias expresivas, es significativa e importante para la educación de los maestros de música. En Rotterdam, la música pop y las *world musics* tienen un rol significativo que se suma al de las músicas clásicas. Abogamos por la inclusión de las músicas pop y multiculturales porque ellas son parte importante de la cultura juvenil. Otro factor es que Codarts tiene exitosas academias de música pop y jazz cuyas filosofías educacionales son complementarias con la Academia para la Educación Musical de Rotterdam. En Codarts existe una floreciente Academia de World Music que recientemente se ha expandido como Centro de World Music y que es sostenido por la Unión Europea. En esta Academia los músicos son entrenados en géneros tales como el tango, el flamenco, la música cubana, india o turca. Los estudiantes de las distintas academias colaboran en proyectos, tomando contacto unos con otros.

La realidad es que los estudiantes de nuestra Academia tienden, en general, a orientarse hacia la música pop. Son hábiles con las computadoras, experimentados en las técnicas del *sampling* y pueden utilizar una amplia variedad de técnicas modernas para manipular y arreglar sonidos y música. Esto, en combinación con el significado práctico de las músicas pop y *world*, da un fuerte fundamento para la preparación de una generación de apasionados educadores musicales. Como lo demuestra el segundo caso de estudio, esto puede llevar al diseño y la publicación de una metodología de educación musical basada en un nuevo acercamiento.

²⁹ Mihaly Csikszentmihaly, *Flow: The psychology of optimal experience*, 1990.

³⁰ David Elliot, *op. cit.*, 1995.



Sin embargo, en esta metodología el aprendizaje auténtico es también crucial: el contenido musical es diseñado para permitir a los alumnos ejecutar y experimentar música en una situación tan real como sea posible. Esto también asegura que sean estimulados por un marco de metas realistas y sean impulsados a reflejarlo en sus experiencias musicales. Tocar, copiar, escribir y componer música y canciones en la guitarra y otros instrumentos pop constituyen la mayor parte de este acercamiento. La metodología se basa en el aprendizaje cooperativo y está diseñada para asegurar que, mediante el trabajo en grupos, los individuos tengan suficiente soporte musical y ayuda. Utilizando esta modalidad, nos gustaría impulsar a los educadores a reconstruir sus entornos educativos dentro de una comunidad musical aprovechando el entusiasmo y la energía de sus alumnos. Nuestra experiencia muestra que los alumnos comienzan a tocar música en la escuela, tomando prestadas guitarras durante los recreos y los momentos libres. Tocan y cantan en cualquier momento que tienen para hacerlo.

La visión de los profesores en la Academia para la Educación Musical de Rotterdam es entrenar educadores capaces de permitir a sus estudiantes experimentar y hacer música en un sentido amplio. Deseamos preparar educadores con pasión para transformar los salones de clase y las escuelas en ambientes donde la práctica y la experiencia musical puedan prosperar. Queremos maestros que tengan la visión y las habilidades para transformar los salones de clase en escenarios sobre los que florezcan el quehacer musical y el auténtico aprendizaje. Educadores musicales que se atrevan a inspirar a las escuelas a transformarse en comunidades musicales en las que el placer musical y la motivación personal sean las principales metas de la educación musical.³¹

Bibliografía

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row, 1990.

DECI, Edward y RYAN, Richard: "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", en *Psychological Inquiry*, 11(4), 2000.

ELLIOT, David: *Music matters: A new philosophy of music education*, Oxford University Press, 1995.

EPSTEIN, Seymour: "Cognitive-experiential self-theory", en PERVIN, Lawrence (ed.): *Handbook of personality, theory and research*, New York, Guilford Press, 1990.

EVELEIN, Frits: *Praktijk handboek teamleren in muziek (Handbook on the practice of cooperative learning in music)*, en prensa.

EVELEIN, Frits: *Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding (Basic psychological needs of student teachers)*, Utrecht, IVLOS, 2005.

_____ "Levensecht muziekonderwijs: Facetten van teamleren in de praktijk van het onderwijs" "Authentic music education: Facets of cooperative learning in practice of education", en *Muziek en Onderwijs*, Nº 5, 1998.

_____ "Gitaren in het voortgezet onderwijs" "Guitars in secondary education", en *Muziek en Onderwijs*, Nº 4, July/ August, 1996.

GARDNER, Howard: *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books, 1991.

HARGREAVES, David John: *The developmental psychology of music*, Cambridge University Press, 1997.

KAGAN, Spencer: *Cooperative learning*, San Juan Capistrano, CA, Resources for Teachers, 1994.

KAPLAN, Phyllis y STAUFFER, Sandra: *Cooperative learning in music*, Reston, VA, Music Educators National Conference, 1994.

KORTHAGEN, Fred y VASALOS, Angelo: "Levels in reflection: Core reflection as a means to

³¹ David Elliott, *op. cit.*, 1995; Fred Korthagen y Angelo Vasalos, *op. cit.*, 2005.



enhance professional growth”, en *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 11(1), 2005.

KORTHAGEN, Fred: “In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education”, en *Teaching and Teacher Education*, N° 20, 2004.

KORTHAGEN, Fred; MELIEF, Ko y TIGCHELAAR, Anke: *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*, Utrecht, EPS, 2002.

KORTHAGEN, Fred y otros: *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, NJ, Erlbaum 2001.

LOCKHORST, Ditte: *Design principles for a CSCL environment in teacher training*, Utrecht, IVLOS, 2004.

MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David John y MIELL, Dorothy (eds.): *Musical identities*, New York, Oxford University Press, 2002.

PERSSON, Roland: “Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting”, en *International Journal of Music Education*, N° 28, 1996.

REEVE, Johnmarshall: “Self-determination theory applied to educational settings”, en Deci, Edward y Richard Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research*, New York, University of Rochester Press, 2002.

SHARAN, Shlomo (ed.): *Handbook of cooperative learning methods*, Westport, CT, Greenwood Press, 1994.

SKINNER, Ellen y BELMONT, Michael: “Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year”, en *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 1993.

TEACHOUT, David: “Preservice and experienced teachers’ opinions of skills and behaviors important to succesful music teaching”, en *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 1997.