



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

TESIS DOCTORAL

**LA PEDAGOGÍA VIVIDA POR DOROTHY DELAY:
UNA EXCELENTE PROFESORA DE VIOLÍN**

EDUARDO PAÚL ARMIJOS YAMBAY

Bellaterra, 2021



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

TESIS DOCTORAL

**LA PEDAGOGÍA VIVIDA POR DOROTHY DELAY:
UNA EXCELENTE PROFESORA DE VIOLÍN**

EDUARDO PAÚL ARMIJOS YAMBAY

Memoria presentada per optar al grau de Doctor

Director:

Dr. José Antonio Jordán Sierra

Tutor:

Dr. Cèsar Calmell i Piguillem

Programa de Doctorat en Història de l'Art i Musicologia

Departament d'Art i de Musicologia

Facultat de Filosofia i Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona

Bellaterra, juny 2021

Dr. José Antonio Jordán Sierra, Professor Titular del Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, faig constar que:

La investigació realitzada sota la direcció del signat presentada per Eduardo Paúl Armijos Yambay, amb el títol “La Pedagogía de Dorothy DeLay”, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per la obtenció del Grau de Doctor en Història de l'Art i Musicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considero procedent autoritzar la seva presentació

Signat: Dr. José Antonio Jordán Sierra

Bellaterra, 30 de juny de 2021

DEDICATORIA

A mis queridos padres

AGRADECIMIENTOS

Le quedo sumamente agradecido a mi director de tesis, el Dr. José Antonio Jordán Sierra, quien, a lo largo de todos estos años, con tanta animosidad como paciencia, me ha guiado ‘codo a codo’ para que la materialización de este proyecto fuera posible. Igualmente, le estoy realmente muy agradecido a mi tutor de tesis, el Dr. Cèsar Calmell i Piguillem, quien me ha ayudado dándome sus valiosas apreciaciones en momentos clave para continuar con este camino de tesis.

Doy gracias a todos los exalumnos de DeLay que accedieron a brindarme una buena parte de su valioso tiempo y me dieron un espacio en sus ajetreadas agendas para poder conseguir preciosos testimonios y vivencias tan necesarias para esta tesis doctoral. Nombro aquí a quienes me permitieron usar sus nombres: Profesores Cho-Liang Lin, Angella Ahn y Anabel García del Castillo. También agradezco a la profesora Svetlana Makarova, y a investigadores como la Dra. Hendricks quienes fueron muy amables al ayudarme a contactar con algunos de los participantes de esta investigación.

Le estoy especialmente muy agradecido a mi familia pues, tanto cerca como lejos – ¡solo a nivel de distancia!– en estos años me ha apoyado constantemente, día a día y de múltiples maneras: con sus sonrisas, sus palabras de ánimo, su disponibilidad total para escucharme sobre diversas inquietudes, así como para ayudarme en numerosos avances concretos de este proyecto doctoral; en definitiva, por su acompañamiento y entrega personal. ¡Muchas gracias, Eduardo, Karen... Karen y Mary!

Muchas gracias papi Marco, mami Mary, tío Wilson y tío Marco que, igualmente, me han brindado su apoyo y muy buenos deseos mientras pasaban estos años. Asimismo, le doy gracias a toda mi familia y familiares por parte de mi padre que también han tenido el detalle de enviarme sus fuerzas a distancia.

Por último, pero también con afecto, les que quedo muy agradecido a mis amigos de los pisos de San Juan y Gran Vida (Vía) quienes, con su ejemplo y dedicación personal en todo sentido, me han hecho pasar muy gratos años durante este proceso de crecimiento personal-académico, ofreciéndome igualmente su ayuda incondicional para continuar caminando.

RESUM

La Pedagogia Viscuda per Dorothy DeLay: Una Excel·lent Professora de Violí

Actualment existeix la necessitat de que els professors que tenen menors al seu càrrec dins de les institucions educatives afavoreixin la formació integral d'aquests nens i joves; i això vivint la pedagogia (van Manen, 1998). L'accepció autèntica-profunda de «pedagogia» —tota acció i/o interacció encausada a contribuir a la formació global (física, acadèmica, psicològica i moral) d'un menor en formació (van Manen, 1982)— és molt desconeguda en el món de l'ensenyament del violí i instrumental en general. Aquí, moltes vegades aquest terme s'utilitza per a referir-se al valor pragmàtic de mètodes concrets d'ensenyament o a l'aplicació eficaç d'aquests mateixos (Forcada-Delgado, 2014; Koob, 1986).

Veient necessari el coneixement de què és la «pedagogia» dins l'àmbit de l'ensenyament d'un instrument musical —més concretament, del violí— i, així mateix, el coneixement de la importància que un professor de violí sigui, també, un «educador», l'objectiu d'aquesta tesi doctoral ha sigut: explorar les particularitats del fenomen de la «pedagogia» en l'ensenyament del violí mitjançant una professora-educadora de gran rellevància que ensenyava aquest instrument. En aquest sentit, per diversos indicis, es va escollir a la reconeguda professora de violí nord-americana Dorothy DeLay per indagar la seva pedagogia i esbrinar si podia convertir-se en referent de la pràctica de la pedagogia en el seu ensenyament quotidiana d'aquest instrument musical.

Per acomplir amb els nostres objectius, vam portar a terme una investigació qualitativa, sota el paradigma interpretatiu. El disseny metodològic va ser, principalment, l'estudi d'un cas únic. Estant permès en la investigació qualitativa la barreja de procediments de dissenys metodològics (Creswell, 2007, p. 45), ens hem servit també de certs recursos de la metodologia pròpia de la Fenomenologia-Hermenèutica de Max van Manen, tant per a la recollida de dades com per a la redacció dels resultats. Vam recaptar dades qualitatives mitjançant quatre instruments diferents, obtenint així informació valuosa de les experiències viscudes per més de 20 exalumnes de DeLay. Finalment, es va fer un anàlisi deductiu-inductiu de les dades ajudant-nos d'alguns tipus de codificació.

Com a resultat del nostre anàlisi, s'ha pogut constatar que DeLay practicava la «pedagogia». D'aquesta manera hem trobat força matisos interessants sobre com ella ho practicava; matisos que consten en els annexos en els respectius arbres de codis. Gràcies a

aquest anàlisi, s'ha pogut redactar un 'informe del cas' mitjançant un 'text' que reuneix elements clau, i que, d'aquesta manera ajuda a que l'audiència de la tesi pugui captar la rellevància de la pràctica de la pedagogia, convidant així a que els professors de violí la practiquin segons les seves pròpies persones i circumstàncies singulars.

En conclusió: creiem que DeLay practicava la pedagogia en el seu ésser i quefer d'ensenyar violí. Així mateix, el nostre treball doctoral conté certes contribucions de cara a potenciar —mitjançant la pedagogia— l'ensenyament dels professors de violí i d'altres instruments musicals, esperant per a un futur no llunyà la millora de la formació d'aquests professors en diversos programes i institucions. Al final de la tesi es poden apreciar les limitacions de la investigació, així com també altres interessants investigacions futures que podrien realitzar-se sobre la temàtica aquí abordada.

RESUMEN

La Pedagogía Viva por Dorothy DeLay: una Excelente Profesora de Violín

En la actualidad, existe la necesidad de que los profesores con menores a su cargo dentro de las instituciones educativas favorezcan la formación integral de esos niños y jóvenes; y esto, viviendo la pedagogía (van Manen, 1998). La acepción auténtica-profunda de «pedagogía» —toda acción y/o interacción encausada a contribuir a la formación global (física, académica, psicológica y moral) de un menor en formación (van Manen, 1982)— es muy desconocida en el mundo de la enseñanza del violín e instrumental en general. Ahí, muchas veces, dicho término se utiliza para referirse únicamente al valor pragmático de métodos concretos de enseñanza o a la aplicación eficaz de esos mismos (Forcada-Delgado, 2014; Koob, 1986).

Viendo necesario, así, el conocimiento de qué es la «pedagogía» dentro del ámbito de la enseñanza de un instrumento musical —más concretamente, del violín— y, asimismo, el conocimiento de la importancia de que un profesor de violín sea, también, un «educador», el objetivo de esta tesis doctoral ha sido: explorar las particularidades del fenómeno de la «pedagogía» en la enseñanza del violín a través, en este caso, de una profesora-educadora de gran relevancia que enseñaba este instrumento. En este sentido, por indicios diversos, se escogió a la reconocida profesora de violín estadounidense Dorothy DeLay para indagar en su pedagogía y averiguar si podía convertirse en una posible referente de la práctica de la pedagogía en su enseñanza cotidiana de ese instrumento musical.

Para cumplir con nuestros objetivos, llevamos a cabo una investigación cualitativa, bajo el paradigma interpretativo. El diseño metodológico fue, principalmente, el estudio de caso único. Estando permitido en la investigación cualitativa la mezcla de procedimientos de diseños metodológicos (Creswell, 2007, p. 45), nos hemos servido también de ciertos recursos de la metodología de la Fenomenología-Hermenéutica de Max van Manen, tanto para la recolección de datos como para la redacción de los resultados. Recabamos datos cualitativos mediante cuatro instrumentos diversos, obteniendo así información valiosa de las experiencias vividas por más de 20 exalumnos de DeLay. Finalmente, se efectuó un análisis deductivo-inductivo de los datos ayudándonos de algunos tipos de codificación.

Como resultado de nuestro análisis, se ha podido constatar que DeLay practicaba la «pedagogía». Y es que, hemos encontrado no pocos matices interesantes sobre cómo ella la practicaba; matices que constan en los anexos en los respectivos árboles de códigos. Gracias

al análisis, se ha podido redactar un ‘informe del caso’ mediante un ‘texto’ que reúne elementos clave, y que ayuda a que la audiencia de la tesis pueda captar la relevancia de la práctica de la pedagogía, invitando así a que los profesores de violín la practiquen según sus propias personas y circunstancias singulares.

En conclusión: creemos que DeLay puede ser tomada como referente de la práctica de la pedagogía en su ser y quehacer de enseñar violín. Así mismo, nuestro trabajo doctoral contiene ciertas contribuciones de cara a potenciar —mediante la pedagogía— la enseñanza de los profesores de violín y de otros instrumentos musicales, esperando para un futuro no lejano la mejora de la formación de dichos profesores en diversos programas e instituciones. Al final de la tesis se pueden apreciar las limitaciones de la investigación, así como otras interesantes futuras investigaciones que podrían realizarse sobre la temática aquí abordada.

ABSTRACT

The Pedagogy Lived by Dorothy DeLay: an Excellent Violin Teacher

Teachers and adults, who are in charge of pupils within educational institutions, need to collaborate with parents in the comprehensive training of these children and young people; this process will materialize by living pedagogy (van Manen, 1998). Unfortunately, the authentic-deep meaning of «pedagogy» —any action and/or interaction aimed at contributing to the global formation (physical, academic, psychological and moral) of a pupil (van Manen, 1982)— is unknown in the violin and other musical instruments educational contexts of the world. Frequently, in music teaching environments, the term «pedagogy» refers only to the effectiveness or successful application of methods (Forcada-Delgado, 2014; Koob, 1986).

Therefore, knowledge about pedagogy becomes paramount within the field of instrumental teaching, specifically, the violin. Nevertheless, likewise, a violin teacher needs to be, above all, an educator. Therefore, this doctoral thesis aimed to explore the particularities of the «pedagogy» phenomenon in violin teaching through an eminent teacher-educator of this instrument. In this regard, after revising information, the renowned American violin teacher, Dorothy DeLay, was selected to investigate and find out if she could become a possible reference in the practice of pedagogy.

To meet our objectives, we conducted qualitative research using the interpretive paradigm. The methodological design was mainly a single case study. Moreover, since qualitative research is allowed to mix procedures of methodological designs (Creswell, 2007, p. 45), we have also used procedures of the Phenomenology-Hermeneutics methodology of Max van Manen for data collection and analysis. Hence, we collected data using four different instruments and obtained valuable information from the lived experiences of more than 20 DeLay alumni. In addition, a deductive-inductive analysis of the data was carried out with the use of codes.

Findings confirmed that DeLay practiced pedagogy, and we discovered compelling nuances about her teaching practice. The nuances are exposed in the annexes in their respective code trees. Mainly, through the analysis, it was possible to write a 'case report' using a 'text' that brings together crucial elements that will provide hints to the audience on the relevance of practicing pedagogy. Therefore, violin teachers are invited to practice pedagogy according to their unique personality traits and circumstances.

Therefore, we believe that DeLay, her being, and her commitment can be referenced in the pedagogy practice when teaching violin. Our doctoral work contributes to empowering - through pedagogy - violin teachers, teachers of other instruments. In the near future, we hope to improve the training of these teachers in various programs and institutions. Also, at the end of the thesis, we mentioned the study's limitations and relevant future research that could be carried out around the addressed topic.

TABLA DE CONTENIDO

Resum	i
Resumen	iii
Abstract	v
Índice de Figuras	xi
Introducción	1
Justificación de la investigación	2
Preguntas, objetivos de la investigación y audiencia.....	6
Diseño metodológico	8
Posicionamiento investigador	9
Resumen del contenido de la tesis por capítulos	12

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 1: Dorothy DeLay: su Vida, sus Profesores y la Influencia de Estos en su Enseñanza.....	17
Introducción	17
1.1. Vida, formación como violinista y labor educativa	17
1.2. Los profesores de Dorothy DeLay y “la influencia en su enseñanza”	21
Capítulo 2: DeLay: su Enseñanza y Diversos Conocimientos Sobre Ella Como Profesora.....	29
Introducción	29
2.1. Cualidades y aspectos didácticos de la enseñanza de DeLay	29
Desarrollo de la técnica del alumno	29
Otros conocimientos fundamentales y trascendentes que aplicaba en su enseñanza	32
Estrategia, Planificación y Gestión del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	34
2.2. Trabajos de investigación efectuados en torno a Dorothy DeLay	37
Otras publicaciones sobre DeLay	44

2. MARCO TEÓRICO

Capítulo 3: Conceptualización de la Pedagogía según Max van Manen y otros autores afines.....	51
3.1. Conceptualización de Pedagogía	51

3.1.1. Qué es actuar con Pedagogía: hacia una concepción novedosa de esta.....	51
3.1.2. Otras nociones clave vinculadas a la «pedagogía»	54
3.1.3. Qué no es pedagogía: Contraste con otras nociones cercanas.	55
3.1.4. El educador-pedagogo.....	57
3.2. Disposiciones educativas esenciales	60
3.2.1. Amor Pedagógico.....	60
3.2.2. Responsabilidad Pedagógica.....	67
3.2.3. Esperanza Pedagógica	72

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Introducción	81
Capítulo 4: Metodología.....	83
4.1. Paradigma	83
4.2. Diseño Metodológico.....	85
4.2.1. Justificación de la elección de DeLay como caso a investigarse	87
4.3. Recolección de Datos.....	89
4.3.1. Fuentes primarias	91
4.3.2. Fuentes secundarias.....	100
Otro tipo de datos: comentarios	102
4.3.3. Organización de los datos obtenidos.....	102
4.3.4. Cantidad de datos recogidos.....	103
4.4. Análisis de Datos	103
4.4.1. Análisis deductivo	103
4.4.2. Análisis inductivo.....	106
4.4.3. Primeros resultados y aportes del análisis ejecutado	109
4.5. Sobre la redacción de la Presentación de Resultados	110
4.6. Rigor	111

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Capítulo 5: Presentación de Resultados	119
Introducción	119
El Amor Pedagógico en Dorothy DeLay	121
El amor pedagógico implica querer al alumno por quién es	121
El amor pedagógico también es exigente.....	126

El amor pedagógico completo: un amor por quién eres y por quién puedes llegar a ser	131
El amor pedagógico se vive en el marco de una conectividad afectiva entre el profesor y el alumno.....	136
La Responsabilidad Pedagógica en Dorothy DeLay.....	142
La responsabilidad pedagógica implica desvivirse por los alumnos.....	142
La responsabilidad pedagógica se capta en la disponibilidad para los alumnos...	147
La responsabilidad pedagógica aporta aún más con la sensibilidad	151
La responsabilidad pedagógica se vive más plenamente en el cuidado-como-preocupación	156
La Esperanza Pedagógica en Dorothy DeLay.....	161
La esperanza pedagógica se vive con una confianza en que todos tienen potencialidades	162
La esperanza pedagógica se vive con una confianza en la propia influencia	167
La esperanza pedagógica se practica con realismo	176
La esperanza pedagógica es fuente de una confianza para hacer capaces a los alumnos	180

5. CIERRE DE LA TESIS

Capítulo 6: Conclusiones.....	187
Introducción	187
6.1. Recapitulación de la investigación.....	187
6.2. Contribuciones de la investigación	190
6.3. Limitaciones de la investigación.....	192
6.4. Propuestas de futuras investigaciones por realizarse	193
Referencias	197
Anexos.....	215
Anexo A. Plantilla de DeLay para el seguimiento del estudio de sus alumnos	215
Anexo B. Diversos tipos de escritos publicados mientras DeLay vivía.....	217
Anexo C. Guía de preguntas.....	219
Anexo D. Modelo de correo electrónico para invitar a los participantes	223

Anexo E. Instrumento para la solicitud de relatos anecdóticos escritos (dejando libertad para su empleo en una entrevista).....	225
Anexo F. Extracto del guion para la entrevista con la profesora Angella Ahn	229
Anexo G. Registro de impresiones de una de las entrevistas	231
Anexo H. Extracto de la transcripción de la entrevista con la profesora Angella Ahn .	233
Anexo I. Lista de personas de las fuentes secundarias de quienes hemos conseguido datos.....	237
Anexo J. Extracto del Libro de Códigos (inicial) del Amor Pedagógico	239
Anexo K. Árboles de Códigos	243
Anexo L. Códigos descartados	249

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representación gráfica de la organización de los datos extraídos de los participantes.....	102
Figura 3. Representación gráfica de la categorización de los datos extraídos de los participantes.....	104
Figura 4. Triangulación reflexiva	113
Figura 5. Preguntas Reflexivas: Investigación Triangulada.....	115

INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar el presente trabajo, allá en mi natal Guayaquil-Ecuador, tuve conocimiento de las historias de diversos músicos ecuatorianos (violinistas, pianistas, un oboísta) que, con el afán de superarse en la vida y alcanzar una mejor formación académica, salieron del país; algunos de ellos pasando largos años en la ex URSS hasta haber finalizado sus estudios. Pero otros, como el caso de uno de mis profesores que fue admitido para estudiar violín en Alemania, no podían perseguir su sueño por falta de recursos económicos.

La cuestión es que todo aquello me llevaba a pensar en lo siguiente: ¿Y si ya no tuviéramos que irnos de Ecuador para alcanzar un nivel de perfección como instrumentistas a la altura de los mejores a nivel mundial? En todo caso, siendo esa una realidad que, si no imposible, se divisa aún lejos de alcanzar, también, algunos más y yo optamos por salir del país tras dicho objetivo en estos últimos años.

Ahora bien, finalizados mis estudios de máster en Barcelona, con ayuda de personas significativas para mí, me sentí movido a no conformarme con la aspiración a ser un muy buen violinista, por lo que empecé averiguaciones para realizar estudios doctorales. Fue así como, tras haber sido admitido para empezar dichos estudios, y después de varias tutorías con mi director, combinando nuestras áreas de conocimiento, me decanté por la posibilidad de realizar una investigación con el fin de sacar a la luz lo relevante que la pedagogía —tal como la concibe principalmente el reconocido pedagogo holandés-canadiense Max van Manen— podría ser contemplada y aplicada en la enseñanza del violín.

Concretamente, gracias a las orientaciones y lecturas proporcionadas por mi director, particularmente aquellas escritas por el citado van Manen, pude abrir mi mente a una realidad muy importante. Además de lo que ya conocía sobre la enseñanza del violín [lo referente al proceso técnico-musical de su aprendizaje instrumental], vi que el aspecto de la formación integral de todo alumno —su maduración a nivel físico, psicológico y moral— está en juego también durante su aprendizaje del violín y, por lo tanto, debería tenerse muy en cuenta. En esta línea, me fui concienciando cada vez más sobre este tema: un profesor que, además de ser un estupendo “instructor” de un instrumento musical, tenga, igualmente, un talante “educador” podría tener un impacto muy positivo al practicar la «pedagogía».

De este modo, poco tiempo después de iniciado este recorrido de estudios doctorales, mis interrogantes con respecto a la enseñanza del violín eran otras: ¿Y si los profesores de violín de Ecuador —y del mundo en general— fueran conocedores de estos temas relevantes

en torno a la pedagogía? ¿Podría ayudar de alguna manera a que los niños y jóvenes de mi país —en especial aquellos de escasos recursos— puedan tener acceso a una enseñanza instrumental que ponga en el centro su formación personal- integral?

La última pregunta queda aún abierta, es decir con el deseo de pensarla mejor por mi parte y, así, poder llegar a respondérmela a nivel personal. Con todo, buscando contestar la primera de ellas, mi director me ayudó a ver que, si encontrábamos a algún/a profesor/a de violín que nos mostrara indicios de que practicaba claramente la «pedagogía», quizás —si lo/a estudiábamos a fondo desde esa perspectiva y sacábamos a la luz importantes hallazgos en esa dirección, llegando a realizar una clara publicación de lo investigado, tal profesor/a podría servir de referente para otros profesores/as de violín. Felizmente, como detallaremos más adelante, encontramos una profesora en quien —a través de diversas lecturas— pudimos vislumbrar que practicaba y personalizaba dicha «pedagogía». Esta resultó ser la profesora norteamericana Dorothy DeLay. Fue así como surgió el tema central de este trabajo doctoral: la pedagogía vivida por Dorothy DeLay.

Justificación de la investigación

El aprendizaje de un instrumento musical, como el violín, es ya de por sí es beneficioso para un ser humano en el plano intelectual y personal. En comparación con quienes no realizan tal aprendizaje, los músicos presentan una “diferencia en la densidad de materia gris en las áreas del cerebro relacionadas a la decodificación de la notación musical” y, así mismo, desarrollan en mayor medida la “memoria de trabajo visual-espacial y verbal” (Bergman Nutley et al., 2014, p. 7). Por su parte, tras un estudio llevado a cabo con menores alemanes, entre otras cosas, en torno a su personalidad y ambición, se confirmó que, dada la autodisciplina, persistencia y compromiso requeridos para aprender un instrumento (Covay & Carbonaro, 2010), los músicos son más responsables¹; también se encontró que son más abiertos, así como el hecho de que llegan a tener más ambiciones en la vida (Hille & Schupp, 2015).

Como caso llamativo del impacto positivo del aprendizaje musical tenemos “El Sistema” venezolano que, mediante la creación de centros de estudios musicales alrededor de todo el país, hoy posibilita el acceso a estudios musicales a “más de 1.012.777 menores

¹ La responsabilidad es uno de los cinco grandes rasgos de la personalidad conforme a un modelo de ello desarrollado por el psicólogo Raymond Cattell (1947).

en su mayoría provenientes de estratos sociales de bajos recursos económicos” (Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, 2021). Como proyecto que apunta a aportar a la mejora de la sociedad venezolana (Abreu en Witkowski, 2016), se sabe de niños que al participar en éste se han librado de una vida junto a las drogas y/o la violencia (Pedroza, 2014, p. 11). Realidad aquella que guarda relación con el hecho de que, tras un año de participación en dicho proyecto, los menores más vulnerables del sexo masculino presentaban mejora en el autocontrol y en su conducta (Alemán et al., 2017).

Siguiendo este filón, cabe mencionar que los jóvenes estudiantes avanzados de ‘El Sistema’ ganan dinero y experiencia cuando —por la propia organización del proyecto— con un poco de orientación didáctica se les encarga el ensayo de grupos de orquestas pre-infantiles e infantiles. Pero, además, estos llegan a experimentar “autorrealización personal y un sentido de retribuir a lo que han recibido del sistema” (Uy, 2012, p. 14). Ahora bien, no todo es ‘color de rosas’ en este proyecto. En este sentido, Uy (2012) advirtió que los incrementos en números de estudiantes por profesor, le reducen a este último el tiempo de atención individual a cada uno, lo cual tiene efectos negativos en la calidad social de El Sistema.

En todo caso, sin duda, lo que se ha hecho y se sigue haciendo en El Sistema ha ayudado a que la calidad de vida de muchos haya mejorado significativamente; y esto, claro está, salvando lo que esté ocurriendo en el presente en función de la situación actual de Venezuela. Pero, desconocemos si, en su momento, esa mejora en la calidad de vida fue más allá del nivel de la posesión de conocimientos y de un cierto grado de capacidad adquisitiva de bienes; aspectos que, como bien se sabe, no garantizan que la persona viva autorrealizada. Al respecto, cabe apuntar que en la medición del Índice de Desarrollo Humano, se tienen en cuenta factores como la media de años de escolarización y el ingreso nacional per cápita (Khazaei et al., 2017). Ahora bien, como se llegó a constatar en el 2013, los países de mayor “desarrollo humano” superaban en número de gente suicidada a los de mediano desarrollo humano (Khazaei et al., 2017).

Entonces, ¿qué está vinculado con una mayor ‘vida de calidad’? ¿Qué es realmente estar desarrollado como ser humano? Parece que, principalmente, aquello tiene que ver con vivir una vida de cara a las necesidades de los demás y buscando su realización. Así lo encontraron Colby y Damon (1992) en una investigación a 23 estadounidenses que destacaban por su compromiso ético con otras personas que necesitaban de ellos: en el

desvivirse por los demás, experimentaban una viva y gratificante vida interior. Pero ¿quién puede contribuir a que una persona llegue a una plena realización mientras sirve a la sociedad —más allá del mero cumplimiento del deber— con su trabajo [sea cual sea]? ¿Quién puede orientar de modo concreto —sobre todo con su ejemplo— a que otros lleguen a tales cotas de humanidad? Creemos, firmemente, que —ante todo— un educador.

En relación con esto, las principales figuras educadoras en la vida de un menor son—o—deberían ser los padres, pero también lo pueden ser los profesores al estar a cargo de menores en proceso de formación integral (van Manen, 1998). Un profesor, cuando es —de verdad— un educador vive estas actitudes de fondo: 1) *quiere* a sus alumnos tal como ‘son’ —por ejemplo, indistintamente de sus cualidades o limitaciones— pero también como lo que pueden y están llamados a ‘llegar a ser’, exigiéndoles, sin abrumarlos, en diversos puntos personales y académicos; 2) *se hace cargo* de sus distintas necesidades; y 3) *espera* que pueden ser mucho mejores en todo sentido y les transmite confianza concreta, haciéndoles capaces de ello, aunque a veces él/ella no vea esos frutos (van Manen, 1998, pp. 79-84).

Paralelamente, un profesor influye —en gran medida de modo inconsciente— en sus alumnos, principalmente, en virtud de quién es este como persona en sus interacciones con ellos². Se entiende así que, un profesor-educador que procure vivir las mencionadas actitudes en la relación diaria con sus alumnos, pueda llegar a influir y aportar a su mejor maduración personal-integral y, por tanto, que estos alcancen su mayor autorrealización. Traemos a colación el caso del célebre literato y profesor lituano-francés Daniel Pennac. Él, aunque en principio destinado a un fracaso existencial, fue ‘rescatado’ por tres profesores-educadores que tocando lo más dolido de su persona —bajo autoconcepto y alto auto-abandono— lo sacaron a flote y lo encaminaron a ser quien es: todo un profesor muy implicado con sus alumnos, no solo a nivel académico, sino también personal; por tanto, a buen seguro, un profesor realizado a nivel personal y profesional (Pennac, 2008).

² En una laboriosa investigación, Jackson (1991) encontró que, en una hora de clase, los alumnos están expuestos a unos 200 mensajes que el profesor, por ejemplo, con su forma de vestir, el trato que le da a uno en un momento dado, les emite muchas veces sin proponérselo. Que aquello sea para bien o para mal de los alumnos se entiende con el hecho de que “todo lo que un profesor hace mientras está en contacto con los alumnos lleva una carga moral” (Fenstermacher, 1990, p. 134). Y, dicho mensajes influyen en los menores —en gran medida— de forma inadvertida en cuanto que muchas de las cosas más esenciales de nuestras vivencias con los demás suelen escaparse a nuestras percepciones superficiales, y llegan a depositarse en lo más profundo de nosotros como personas; aspectos que, tan solo con nuestra mirada física no podemos llegar a detectar (Hall, 1989).

¿Podría suceder algo parecido en el ámbito de la educación musical y, concretamente, de la enseñanza instrumental? Creemos que sí. De modo similar a la enseñanza escolar, en la enseñanza uno-a-uno del violín, un profesor también tiene a su cargo a menores en proceso de formación personal-integral. Por tanto —si es “educador”—, además de sacar de sus alumnos unas ‘máquinas’ perfectas de interpretación del violín que tengan asegurados ciertos bienes intelectuales y materiales en sus vidas, podría —aunque no siempre, al no ser nadie perfecto— llevarlos y/o acercarlos a esa realización humana comentada por Colby y Damon (1992), mostrándoselo ‘en’ y ‘a través’ de su persona.

Pero, para poder contar con profesores-educadores de violín así, creemos que estos deberían de tener conocimiento de las nociones vinculadas a la auténtica educación³. Más allá de que muchas veces, los profesores de violín no se han formado académicamente para dar clases (D’Aprile, 2017), en aquellos lugares en que se puede cursar tal aprendizaje, puede que se desconozca totalmente sobre la pedagogía, tal y como la concibe Max van Manen. Lo más probable es que esto se deba a que, hasta hoy en día, convencionalmente, los aspectos que se han publicado y/o estudiado sobre los profesores de violín de renombre no están relacionados con esa ciencia humana.

Concretamente, dichas publicaciones han sido en torno a: 1º) la historia de su vida como músicos y como personas, dentro de un contexto social-cultural musical más o menos concreto; 2º) su nivel de maestría como enseñantes (teachers) del violín, ya sea como creadores de métodos técnico-musicales exitosos para instruir sobre la interpretación del violín (Mozart, 1985); como conocedores de esos métodos y su aplicación efectiva (Koob, 1986); o bien, estudios que engloban ambos enfoques (Bugaj, 2012)⁴. Por otra parte, se ha indagado y publicado sobre diversos métodos en la historia de la enseñanza de violín (Stowell, 1990); se ha informado sobre dichos métodos (Kendall, 1973), y/o se los ha

³ Con ‘tener conocimiento’ no nos referimos a que se pueda aprender a educar en uno o pocos cursos, tal como es posible hacerlo, en buena parte, si el objetivo es asimilar una oportuna didáctica de la enseñanza [musical]. Más bien nos estamos refiriendo a la conveniencia de conocer-comprender ciertas nociones de fondo vinculadas con la educación como tal. Consideramos que, pensar sobre ellas, puede ayudar a que alguien, poniéndolas en práctica en el día a día de sus interacciones con los menores a su cargo, emprenda esta labor educativa y mejore en ella cada vez más.

⁴ En adición a todo lo relacionado con su vida y conocimientos técnico-musicales que buscaba transmitir, aunque en breves y contados apartados, esta disertación en torno al reconocido profesor de violín polaco Tadeusz Wroński da a conocer que, en su enseñanza, él tenía en cuenta a la persona global del alumno, al recomendar orientaciones encaminadas a su bienestar físico y psicológico (Bugaj, 2012, pp. 95–102), preocupándose, así mismo, por su autoestima. En este sentido, cabría la ‘posibilidad’ de que este profesor fuera, en cierta medida, un pedagogo para sus alumnos. Con todo, tras informar sobre lo mencionado anteriormente, la autora, realmente, no indaga en la posible ‘pedagogía’ de Wroński.

contrastado (Göktürk Cary, 2011). Así mismo, también se han efectuado estudios centrados en que la enseñanza del violín de los profesores sea más eficaz (Forcada-Delgado, 2014).

Ahora bien, todo lo anteriormente apuntado no impide pensar en la posibilidad — más que probable— de que pueda haber profesores/as de violín que por experiencias y circunstancias vitales ideales hayan logrado alcanzar una madurez y sensibilidad excelente que les impulse —sin necesidad de pensarlo conscientemente— a actuar con un alto nivel de madurez “educadora”. Y esto, especialmente en el modo de relacionarse con todos y cada uno de los estudiantes, de manera que —en la práctica real y diaria— son claramente “pedagogos/as” de forma connatural. Dicho de otro modo: gracias a la formación “no programada” recibida-vivida no académicamente, algunas personas pueden llegar a ser en la práctica verdaderos “pedagogos” para sus alumnos; o, en pocas palabras: puede que vivan la «pedagogía» de una manera exquisita a pesar de no haber cursado cursos o estudios, formalmente hablando, de pedagogía⁵. Sin embargo, quizá, si más profesores de violín conocieran lo relevante que es esta ciencia humana, se multiplicarían los potenciales efectos positivos de ponerla en práctica, aunque para algunos —al inicio— sea más costoso que para otros.

Así las cosas, y por todo lo dicho hasta aquí, se vislumbra la gran importancia que tiene el hecho de investigar la excelencia de un/a profesor/a de violín bajo el enfoque de la pedagogía para sacar a la luz el potencial aporte que un profesor-educador puede dar a la formación personal global e integral de los alumnos —en lo psicológico, intelectual y moral— dentro del ámbito de la enseñanza musical⁶ y, concretamente, del violín.

Preguntas, objetivos de la investigación y audiencia

En función de lo que veíamos importante estudiar, nos planteamos la siguiente pregunta al inicio de esta investigación:

⁵ Que esto pueda darse se explica mejor en el tercer capítulo de la presente tesis doctoral cuando se habla de “el profesor-educador” (pp. 52-55).

⁶ Apuntamos aquí que una tesis doctoral publicada sintéticamente en un artículo (Saunders, 2005) representa el acercamiento más próximo que hemos encontrado en relación al estudio detenido de la excelencia de un profesor de música. En dicha publicación se aborda, incluso, el acercamiento personal que tenía la profesora de violín Diane Garrett con sus alumnos. Pero, lo que se examina, en el fondo, en esa investigación es a esa profesora como «experta». Es decir, en ella se indagan competencias de enseñanza, cualidades profesionales, el hecho de tener conocimientos teóricos y prácticos sobre la filosofía de enseñanza, así como comportamientos efectivos de enseñanza, junto a un conjunto de rasgos [idóneos] de personalidad (Saunders, 2005, p. 32). En este sentido, queda aún lejos de estudiar a esta buena docente como “profesora-educadora”.

¿Cómo tiene lugar la pedagogía en la enseñanza del violín, según se explora con un estudio de caso a un/una profesor/a relevante de dicho instrumento?

Dicha pregunta nos impulsó a buscar algún/a profesor/a relevante de violín del siglo pasado y/o del presente que —por ciertos indicios— fuera un/a posible candidato/a para ser estudiado como pedagogo/a. Tras unos meses de búsqueda y lectura de algunos documentos, fuimos vislumbrando que, Dorothy DeLay —prestigiosa profesora de violín a nivel mundial de una parte del siglo XX— mostraba ciertas actitudes educativas [relativas a la formación personal de sus alumnos en el plano psicológico y moral, además de aquel propiamente académico] en la práctica de su enseñanza del violín... e, igualmente, cuando se relacionaba de modo más informal con sus estudiantes. En este sentido, centrándonos en ella como «caso a ser investigado», nos surgieron las siguientes preguntas más específicas:

¿Practicaba Dorothy DeLay la pedagogía? ¿Con que particularidades la practicaba?

En coherencia con todo lo apuntado, el presente trabajo se ha realizado en torno a los siguientes objetivos:

Objetivo general: Explorar las particularidades del fenómeno de la «pedagogía» en la enseñanza del violín a través de un/a profesor/a-educador/a de gran relevancia que enseñaba este instrumento.

Objetivos específicos:

- Desvelar-constatar la manifestación de la pedagogía puesta en práctica por D. DeLay en la relación académico-personal con sus alumnos.
- Captar cómo D. DeLay vivía de forma singular la pedagogía —en la relación continuada con sus alumnos— a través de la interpretación de las experiencias vividas por estos.
- Describir, de forma interpretativa y detallada, las manifestaciones de las actitudes pedagógicas por parte de D. DeLay

Audiencia de la investigación:

Concretando la noción de “audiencia” expuesta por Barone (2008, pp. 37–38) en la realidad de la presente investigación, podemos señalar que esta se encuentra dirigida a:

- Audiencia primaria: Investigadores y académicos dentro de los campos de la enseñanza del violín y, a la vez, la pedagogía; esta última conforme a cómo la entienden Max Van Manen y otros autores afines a su concepción de la pedagogía.
- Audiencia secundaria: Los participantes de la presente investigación: 7 exalumnos de DeLay por contacto directo; aunque, creemos con certeza que lo aquí hallado puede extrapolarse al resto de exalumnos de esta profesora.
- Público general: A modo de imitación a lo que realizan los “investigadores basados-en-las-artes”, hemos realizado una “mezcla de audiencias” (Barone, 2008, p. 38). En relación a esto, el texto de nuestra investigación —en concreto aquel de la presentación de resultados cuyo contenido se ha confrontado con algunos conceptos clave expuestos en el marco teórico de la tesis— se ha redactado de modo que el ‘lector promedio’ pueda captar la relevancia y utilidad de los resultados de la presente investigación. Resumiendo: el “público general” al que en gran medida está dirigida nuestra investigación, está constituido por “profesores de violín” y, por extensión, por los profesores de otros instrumentos musicales.

Diseño metodológico

Teniendo en mente ese objetivo de fondo: constatar y dar a conocer lo mejor posible la manifestación de la pedagogía por parte de DeLay, escogimos el «estudio de caso» como diseño metodológico. Y esto, por los siguientes motivos más decisivos⁷:

- 1) Se trata de un diseño que forma parte del paradigma interpretativo (Mills et al., 2010, p. 486); paradigma este que, a su vez, habíamos escogido por considerarlo como el más apropiado al permitir un mejor estudio de las realidades sociales que tienen lugar entre las personas.
- 2) Una de las diversas modalidades propias de este diseño era la más oportuna para este estudio: aquella más propia del “estudio de caso único”, en efecto, parecía que sería

⁷ Entre otros más, los motivos aquí expuestos se explican con detalle en el Capítulo 4 de esta tesis doctoral.

la más oportuna para lograr aprehender de la mejor manera aquella «pedagogía» que buscábamos indagar en el caso de DeLay.

- 3) Esta modalidad heurística permite utilizar diversos métodos de recolección de datos (Aaltio & Heilmann, 2010), lo cual, de hacerse así, ayuda a que las conclusiones del estudio sean más convincentes (Evers & van Staa, 2010).
- 4) Como con otros diseños metodológicos, su lista de métodos específicos para recoger datos no se tiene que considerar como algo inmutable (Creswell, 2007, pp. 130–131). Y, dado que en investigación cualitativa se pueden combinar los procedimientos de un diseño con los de otro (Creswell, 2007, p. 45), veíamos factible que, conforme a nuestros objetivos de investigación, se pudiera utilizar un método de recolección de datos similar a uno de los que se emplean en la fenomenología-hermenéutica de van Manen.

Posicionamiento investigador

En el terreno de la investigación cualitativa, “el investigador es el instrumento primario de recolección y análisis de datos” (S. B. Merriam & Tisdell, 2015, p. 16). Ahora bien, como persona que es, este lleva consigo ciertos “sesgos o ‘subjetividades’” que pueden afectar la investigación. Al respecto, Merriam y Tisdell (2015) recomiendan que, en lugar de intentar eliminar tales ‘subjetividades’, uno debe saber cuáles son y tener una actitud supervisora de las mismas, de modo que quede claro cómo estas “le pueden estar dando forma a la recolección y al análisis de datos” (S. B. Merriam & Tisdell, 2015, p. 16).

En relación con lo apuntado, dado que el posicionamiento tiene que ver con ser consciente de la subjetividad de uno, a continuación, trataré sobre mi reconocimiento de quién soy como individuo, como miembro de grupos, y como alguien que pertenece a posiciones sociales y se mueve dentro de las mismas (Bourke, 2014, p. 3). Concretamente, para exponer con claridad tales puntos, me referiré a una serie de factores que suelen tenerse en cuenta al hablar del propio posicionamiento; factores que quizá afectan toda la investigación (Berger, 2015; Bourke, 2014; Mason-Bish, 2019): edad, estatus socioeconómico, *background* educacional, tradición lingüística, experiencias personales, posición teórica, creencias, y preferencias (Berger, 2015, p. 220; Bourke, 2014, p. 2).

Al inicio de esta investigación, yo era un doctorando de 25 años; actualmente tengo 30. Dadas mis circunstancias históricas personales y familiares, pertenezco a la clase

socioeconómica media-alta. En este sentido, académicamente cuento con un bachillerato bilingüe, siendo el inglés mi segunda lengua. Asimismo, desde pequeño pude cultivarme en la música, por lo que antes de iniciar mis estudios doctorales, obtuve un título de máster en interpretación del violín.

Con respecto a mi aprendizaje del violín, a lo largo de mis estudios realizados con varios profesores, mi mayor interés se centraba en poder alcanzar un muy buen nivel como violinista. Sin embargo, pese a que no era el centro de mi atención, era consciente de tener en cuenta el talante y trato que los profesores me daban al momento de enseñarme. Por otro lado, aunque durante cortas y distanciadas etapas, tuve la oportunidad de dar clases de violín. Consciente de que trataba con menores y, en cierto grado, también deseoso de que algún día fueran buenos violinistas, yo buscaba tratar bien a mis alumnos y que, incluso, gozaran aprendiendo.

Así pues, mis experiencias a nivel académico —y en buena medida— personal, habían girado en torno al violín y su música durante varios años. En este sentido, dichas experiencias habían forjado en mí la creencia en el poder instructivo del aprendizaje de un instrumento musical. En esta línea, yo consideraba que, de alguna manera, debía contribuir a que el aprecio y el cultivo del aprendizaje del violín y su música fuera en aumento en mi país.

Ahora bien, en Barcelona me abrí a una perspectiva más amplia de mi crecimiento académico y, por tanto, a desear formarme más allá que el violín y su música. En base a esa disposición, ya matriculado en mis estudios doctorales, con la ayuda de mi director de tesis, pude aprender —con no poca admiración— las nociones y convicciones centrales propias de la pedagogía, tal como es propuesta por el reconocido pedagogo holandés-canadiense Max van Manen, a través de varias publicaciones suyas y, más en profundidad, en su libro: *El tacto en la enseñanza* (van Manen, 1998). A partir de esta nueva perspectiva, pude ver con claridad lo importante que sería que ese rico mundo de la pedagogía fuera presentado de forma concreta y patente en relación con el ámbito de la enseñanza del violín.

Así las cosas, para el inicio del actual proyecto, cuando contaba con un tema más acotado y definido, había adquirido creencias que, a mi modo de ver, superan los aspectos positivos que alcanzaba a percibir en el aprendizaje del violín. Concretamente, me apropié de la creencia de que un profesor de violín que «viva» realmente la «pedagogía» es, sin duda alguna, una figura muy significativa y valiosa. Y esto, hasta el punto de estar convencido de

que un educador-profesor de violín así puede transformar e incluso ‘salvar vidas’ a nivel humano-personal, porque —además de procurar el crecimiento académico de sus alumnos— también tiene la excelente misión de colaborar con la maduración personal y la realización vital de estos. O dicho esto con otras palabras, la valiosa relación de un-a profesor-a así tiene la admirable oportunidad de influir —pedagógicamente— en la vida de cada menor a su cargo; o lo que es lo mismo, de ayudar a conducir a este-a a llegar a ser la mejor versión de sí mismo-a (van Manen, 1998). En este sentido, mi filosofía de la enseñanza del violín —a partir de mi vinculación personal con Van Manen en los últimos años— está claramente refrendada por la «pedagogía» y, por lo mismo, tiene en el punto de mira a la persona del alumno y su bien global pedagógico.

En conexión con lo apuntado, viendo que este estudio se centraría en el ser y quehacer de personas sociales, llegué a desarrollar una preferencia por el paradigma interpretativo. Lo he visto como el más adecuado para indagar la posibilidad de que la profesora D. DeLay practicara la pedagogía en la interacción con sus alumnos. En el capítulo cuarto, centrado en la ‘Metodología’, se detalla y justifica mi preferencia por este paradigma en función de su epistemología y su ontología.

En suma, lo hasta aquí expuesto ha influido en mí como investigador. Sin embargo, los influjos más notorios se deben, primero, a mi historial académico. Los efectos de dicho historial se ven en que indudablemente me ha conducido —en parte— hacia mi tema de investigación, así como, según se capta en el capítulo cuatro de esta tesis doctoral, me ha informado y servido de base complementaria en las diversas etapas de su ejecución. Pero, las principales influencias han sido: a) mi director de tesis; b) las lecturas sobre pedagogía —sobre todo los escritos de van Manen— que me han llevado a adquirir mi posición teórica; y, así mismo, c) mis creencias en torno a una mejor enseñanza del violín; así como d) mi preferencia paradigmática.

Con todo, siguiendo la recomendación de Merriam y Tisdell (2015) expuesta al inicio de este sub-apartado, se ha buscado supervisar los “sesgos o subjetividades” propios. En el capítulo cuarto se mostrará cómo se ha buscado cumplir los criterios de rigor investigador para intentar que los posibles ‘sesgos’ no influyan negativamente en nuestra investigación.

Resumen del contenido de la tesis por capítulos

La presente tesis doctoral está dividida en 5 partes: 1) Estado de la Cuestión; 2) Marco Teórico; 3) Metodología de Investigación; 4) Presentación de Resultados; y 5) Cierre de la Tesis.

El *Estado de la Cuestión* consta de dos capítulos. El primero, titulado “Dorothy DeLay: su vida, sus profesores y la influencia de estos en su enseñanza”, introduce al lector en la figura de la profesora Dorothy DeLay. Aquí exponemos una síntesis de la información más relevante sobre su vida, concretamente abordando su formación personal, su formación como violinista, y su carrera profesional como violinista y profesora de violín. Luego, damos a conocer quiénes fueron sus profesores de violín e, igualmente, las posibles influencias que estos pudieron haber tenido en su enseñanza.

En el segundo capítulo, titulado “DeLay: su enseñanza y diversos conocimientos sobre ella como profesora”, en primer lugar, damos a conocer todo lo vinculado al ejercicio de la docencia por parte de DeLay. En este sentido, mostramos de forma sucinta los contenidos más relevantes y fundamentales que DeLay procuraba transmitir a todos y cada uno de sus alumnos cuando les enseñaba, su estrategia y planificación de la enseñanza, así como el seguimiento que ella realizaba al progreso de sus alumnos en el aprendizaje. En segundo lugar, se exponen principalmente las diversas investigaciones que se realizaron — desde diferentes enfoques— sobre la enseñanza de esta profesora mientras vivía; y esto, para dar constancia al hecho de que no ha sido investigada desde el enfoque de la pedagogía.

El *Marco Teórico* consta de un capítulo titulado “Conceptualización de la pedagogía según Max van Manen y otros autores afines”. Con el fin de que todo lector pueda captar lo mejor posible lo expuesto en el capítulo 5º, aquí exponemos las nociones más importantes en torno a la «pedagogía»: relación, experiencia, situación y acción pedagógicas. Además, nos referimos a la figura del profesor-educador y, presentamos una detallada descripción de la concepción de cada una de las tres actitudes fundamentales que un verdadero educador debe vivir en la relación personal-académica con sus alumnos.

La *Metodología de la Investigación* está conformada también por un capítulo. Aquí presentamos la elección del paradigma interpretativo dentro de la investigación cualitativa que hemos llevado a cabo. Justificamos dicha elección en base a la ontología y epistemología propias de este paradigma. Luego, nos referimos al hecho de que, esencialmente, nuestro diseño de investigación ha sido el estudio de caso único y, a continuación, justificamos la

elección de DeLay como ‘caso’ a ser estudiado conforme a su naturaleza y relevancia. Respecto a la recolección de datos, detallamos los pormenores de las cuatro formas de recolección de datos utilizados: solicitud de relatos anecdóticos, entrevistas con enfoque combinado, análisis documental y visualización de vídeos. En cuanto al análisis de datos, lo hemos expuesto en 11 pasos. Delimitamos el inicio deductivo del análisis, su continuación inductiva —todo ello realizado con la ayuda de la codificación— así como unos primeros resultados y aportes de dicho análisis. En un breve y siguiente apartado, explicamos y justificamos el uso de la interpretación hermenéutica para la redacción del texto del ‘informe del caso’: la presentación de resultados. Y, finalmente, exponemos cómo hemos procurado llevar a cabo la presente investigación con rigor según los siguientes criterios: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

A la cuarta parte de la tesis, *Presentación de Resultados*, le corresponde el capítulo 5°. Conforme se hace en el ‘estudio de casos’, aquí hemos incluido el ‘informe del caso’ desde la perspectiva con que lo hemos estudiado, la pedagogía, mediante un texto; un escrito con la pretensión de que el lector tenga su protagonismo... y se sienta invitado a vivir —de manera vicaria— la pedagogía presente en el mismo. La estructura del texto tiene que ver con los resultados del análisis de datos; está dividido en tres grandes secciones conformadas, en su esencia, por las tres actitudes pedagógicas que vive un verdadero educador: amor pedagógico, responsabilidad pedagógica... y esperanza pedagógica; unas secciones que, a su vez se subdividen en temas. Al amor pedagógico le corresponden 4, a la responsabilidad 4 y a la esperanza 5.

Finalmente, la quinta parte, *Cierre de la Tesis*, tiene que ver con el capítulo 6°, titulado “Conclusiones...”. Aquí empezamos recapitulando los puntos más importantes de la tesis doctoral. En segundo lugar, mostramos las contribuciones que esta representa de modo especial para el doctorando, para los profesores de violín y de otros instrumentos musicales, y, en un futuro, para los/as programas e instituciones donde se pueden formar tales profesores. En tercer lugar, exponemos las limitaciones de la presente investigación en torno a tres puntos: la profesora D. DeLay falleció hace aproximadamente 20 años; el tiempo con el que contábamos nosotros y el de los participantes; y el *background* profesional del doctorando. Por último, en cuanto a futuras investigaciones por realizarse, proponemos: a) corroborar que algunos de los matices de «pedagogía» que DeLay vivía puedan estar presentes —de una forma afín— en la enseñanza de otros profesores de violín y de otros

instrumentos musicales; b) posibilidad de aplicar el método fenomenológico-hermenéutico para indagar aún con más riqueza en la pedagogía de dichos profesores; c) realizar una búsqueda apropiada de profesores de violín que practiquen la «pedagogía»: con vida en la actualidad y encontrándose ejerciendo la docencia; y, finalmente: d) investigar el impacto en el desarrollo global de jóvenes músicos que han estudiado con auténticos profesores-pedagogos-educadores.

1. Estado de la Cuestión

CAPÍTULO 1: DOROTHY DELAY: SU VIDA, SUS PROFESORES Y LA INFLUENCIA DE ESTOS EN SU ENSEÑANZA

Introducción

Teniendo en cuenta la relevancia que representa Dorothy DeLay para esta investigación, el contenido del presente capítulo está centrado en su persona. Así pues, con el afán de dar a conocer los datos de su vida, así como algunos de los rasgos más significativos para introducir al lector en su enseñanza, a continuación, se pueden apreciar dos apartados. El primer apartado está conformado por los datos biográficos más relevantes de D. DeLay. Por su parte, en el segundo apartado se han incluido breves biografías de todos sus profesores de violín, acompañadas algunas de ellas con comentarios con el fin de permitir entrever la influencia de estos en algunos puntos de su estilo y éxito en su enseñanza del violín. Veamos, pues, quién fue Dorothy DeLay y quiénes, en cierta medida, moldearon parte de su pedagogía.

1.1. Vida, formación como violinista y labor educativa

Dorothy DeLay nació el 31 de marzo de 1917 en Medicine Lodge, Kansas (Sand, 2000, p. 23). Habiendo iniciado sus estudios del violín a los cuatro años, a los 5 ya ofreció su primer recital en una iglesia de su pueblo. Al respecto, quisiéramos mencionar que la presencia cálida de su madre —materializada en la compañía y la valoración brindadas en dicho recital— habían perdurado en la ‘memoria sensitiva’ de DeLay, quien, con mucho agrado, “aún podía recordar lo bien que se sintió al tener, en aquella ocasión, a su madre tan orgullosa de ella” (Sand, 2000, p. 27).

Además, con respecto a la figura de su madre, DeLay recuerda gratamente el “apoyo inmenso y cargado de ánimos” que recibió por parte suya. En ese contexto, fue ciertamente su madre quien influyó en ella en una gran medida, desde su infancia, dejándole como gran herencia el origen de su creencia en las posibilidades infinitas de las personas para aprender lo que sea (Koornhof, 2001b, p. 31). Así lo describe DeLay en su biografía:

Mi madre solía decirme que la vida está tan llena de oportunidades —¡hay tantas cosas que puedes hacer!—. Así de sencillo: ¡puedes hacer cualquier cosa que quieras y te propongas! Ella estaba quizás exagerando un poco, pero yo lo tomé literalmente. (Sand, 2000, p. 26)

Tal y como se puede apreciar, todo esto indica que, al menos en la infancia, la madre de DeLay la estimuló significativamente para lo que sería el posterior desarrollo de muchas

de sus mejores cualidades como “persona”; esa buena «persona» que, según esperamos mostrar más adelante en la presente investigación, siempre estuvo en el núcleo de la profesora que llegó a ser D. DeLay con el paso de los años.

Hechas esas salvedades, dotada de una capacidad intelectual excepcional, DeLay compaginaba muy bien sus estudios escolares con sus estudios de violín. En este sentido, a la vez que era la mejor estudiante de todas las asignaturas, llegó a ser, con pocos años, la concertino de la orquesta del colegio donde estudió (Sand, 2000, p. 28). Con tan solo dieciséis años, ella empezó sus estudios universitarios en la *Oberlin College*. Allí, durante un año, fue alumna de Raymond Cerf, un ex-alumno de Eugène Ysaÿe, famoso virtuoso del violín, profesor y compositor. Al año siguiente, impulsada por su padre, DeLay se cambió a la ‘Michigan State University’ donde estudió con Michael Press (Sand, 2000, p. 28). En dicha universidad, ella conjugó sus estudios de violín con cursos de psicología, algo que, años después, tuvo un influjo significativo en el enfoque humano de su enseñanza (Tsung, 1993, p. 5).

Tras finalizar sus estudios en Michigan, con veinte años, fue a Nueva York para continuar estudiando en la ‘Juilliard School’ (Sand, 2000, p. 28). En esta institución, al inicio, DeLay fue alumna de Louis Persinger, y luego, su profesor fue Hans Letz. Determinada por cumplir su objetivo de graduarse en la Juilliard, se esforzó todo lo posible para trabajar y pagar su vida en Nueva York, al mismo tiempo que estudiaba. Es de destacar que, era tal su implicación en el aprendizaje del violín que, interesada por enriquecerlo más aún, estudió también con Rapahel Bronstein fuera de la Juilliard. En el cuarto año de estudios, previo a culminarlos, al regreso de una gira musical por Suramérica, junto con la «*All-Youth American Orchestra*» de Leopold Stokowski, conoció a quien, dentro de pocos meses, sería su esposo para toda la vida.

En ese mismo año de su matrimonio, ella había conformado el trío Stuyvesan junto con su hermana Nellis y la pianista Helen Brainard. Como su marido, Edward Newhouse, siempre la apoyó en su actividad musical, finalmente ella obtuvo su Diplomado de Artista en la Juilliard. Es más, una vez graduada, se mantenía activa musicalmente, y empezó a tener contratos como solista y como miembro del trío (Sand, 2000, pp. 30–31).

Ahora bien, pocos años después, DeLay se dio cuenta de que no le agradaba ser solista; nunca se sentía satisfecha con sus presentaciones en público. Tras superar una ‘crisis existencial’ vinculada a aquello, decidió volver a la *Juilliard School* para mejorar todavía

más en su interpretación del violín. Esta vez, ella decidió ser alumna de Ivan Galamian. Mientras estudiaba con este reconocido profesor de violín del siglo pasado, DeLay llegó a admirar su capacidad de escucha y comunicación cuidadosa, así como le asombraba la energía que proyectaba al enseñar. Al respecto, Sand (2000) comentó sobre DeLay que “fuese o no consciente de esto, las semillas de su futura carrera estaban siendo plantadas” (p. 33). Probablemente, así sucedió.

En otoño del mismo año en que había retomado sus clases de violín con Galamian (1946), una persona muy allegada a DeLay la invitó a dar clases en la *Henry Street Settlement School* en Manhattan. Ella, con el afán de “probar de qué se trataba” accedió a intentarlo y tal experiencia resultó ser como un “amor a primera vista”. Esto fue así porque “concordaba con su fascinación por presenciar el cambio de algo y de ver cómo trabaja la mente de las personas” (Sand, 2000, p. 34). Se entiende así que, a inicios de 1947, DeLay aceptara de inmediato y gustosa una plaza de profesora que le ofrecieron en la “División Preparatoria” de la *Juilliard School*.

Ya perfilada en esta vocación suya, paralelamente, desde 1948 hasta 1987, ella enseñó violín en la *Sarah Lawrence College* en Westchester, New York. Adicionalmente, en 1948, Galamian la invitó a que trabajara junto a él en la formación técnico-musical de sus estudiantes, tanto en la *Juilliard School* como en la *Meadowmount School of Music*. Es decir, Galamian la hizo profesora asistente suya (Sand, 2000, p. 34). A partir de ese momento, DeLay no adquirió más compromisos laborales durante un largo período de tiempo.

Después de unos años de haberse iniciado el trabajo conjunto entre DeLay y Galamian, ella pasó a compaginar su labor de profesora asistente con la de profesora independiente dentro de la *Juilliard School*, dado que obtuvo su propio estudio. Si bien, al inicio ambos profesores hacían buen equipo, poco a poco, las visiones que DeLay tenía respecto a la práctica y la filosofía sobre la enseñanza del violín se fueron ‘alejando’ de las de Galamian (Sand, 2000, p. 51). Fue así que finalmente, en 1970, anunciándole que el verano próximo trabajaría en el Festival de Música en Aspen en vez de ir a Meadowmount, ella optó por dejar de ser asistente de su antiguo profesor.

Pocos años después de haberse independizado de Galamian, al mismo tiempo tiempo que enseñaba en la Juilliard, DeLay empezó a dar clases en la *Universidad de Cincinnati*, donde trabajó desde 1974 hasta el 2001 (*Dorothy DeLay*, 2018). Tres años después, ingresó como profesora en la *Philadelphia College of the Performing Arts*, donde enseñó violín

durante seis años (1977-1983). Hacia el final de la década de los 70, ejerció también su docencia en el Conservatorio de New England desde 1978 hasta 1987. Habiendo finalizado este último compromiso, empezó su labor como profesora en la *Royal College of Music* en Londres desde 1987 hasta el 2001. Así también, DeLay fue profesora en la Escuela de Música de Aspen y su Festival, todos los veranos desde 1971 hasta el 2001 (Sand, 2001; Tsung, 1993, p. 10).

Ahora bien, no todo fue de “color de rosa” en la vida profesional de DeLay. De acuerdo con Kozinn (2002) y Sand (2000, p. 123), en los años ochenta y noventa surgieron “detractores” que realizaron críticas en contra de ella y de su enseñanza. Sand (2000, pp. 126–127) menciona que los detractores eran ex-alumnos de DeLay, ex-alumnos de Galamian, así como padres de familia y profesores no relacionados con la Juilliard School. Algunas de las afirmaciones que realizaban estaban basadas en hechos confirmados, con sus respectivas explicaciones.

Por ejemplo, era un hecho el que, por lo general, los alumnos de DeLay tuvieran que esperar horas hasta tener clase con ella, lo cual sugería un mal manejo del horario por parte suya. Por una parte, según lo comenta el miembro de un trío de músicos (Sand, 2000, p. 128), en alguna ocasión, los retrasos de esta profesora se debían a fallos suyos. Pero, por otra parte, tales desórdenes en su organización tenían lugar porque ella prolongaba la duración de algunas clases para brindar diferentes tipos de ayuda a sus alumnos. Al respecto, en base a sus observaciones, Sand (2000, p. 128) comenta que en ocasiones DeLay irrespetaba el horario por considerar necesario el extender el tiempo de clase con un alumno para ayudarlo a corregir un error técnico que podría ocasionarle problemas mayores más adelante.

Por otro lado, otras críticas eran agravios a la persona de DeLay, originados en su mayoría por sentimientos y puntos de vista personales de quienes las expresaban. En todo caso, aun cuando, como todo ser humano, DeLay tenía imperfecciones, estas no fueron, ciertamente, obstáculo para que llevase a cabo una encomiable carrera como profesora de violín. En este sentido, cabe apuntar que en virtud de su sobresaliente labor docente, esta gran profesora impartió clases magistrales en instituciones musicales de prestigio alrededor de todo el mundo (Sadie & Tyrrell, 2015). Asimismo, entre otros, DeLay fue jurado de los concursos Reina Elizabeth en Bélgica y Joseph Joachim en Hanover (Henryk Wieniawski Musical Society of Poznan, 2002). Es de destacar que, a lo largo de toda su labor educativa, DeLay dejó como legado un gran número de notables ex-alumnos. Mencionando tan solo

aquellos que alcanzaron un prestigio claramente sobresaliente, Sand logró recopilar una lista de 236 ex-alumnos suyos (Sand, 2000, pp. 227–234). Ellos, dada la calidad formativa recibida por parte de su profesora, han sido muy exitosos en varias de las especializaciones relacionadas con su profesión.

Para concluir, apreciemos algunos de los reconocimientos alcanzados por Dorothy DeLay a lo largo de su exitosa labor educativa. En cuanto a las distinciones realizadas por diversas universidades están los Doctorados Honoris Causa que le fueron otorgados por parte de las Universidades de Oberlin, Columbia, Duquesne, Estado de Michigan y de Colorado. Además, la Universidad de Yale le confirió la *Medalla Sanford*, y, fue “Asociada” de la *Royal College of Music* en Gran Bretaña. Por otra parte, están los reconocimientos otorgados por diferentes instituciones relacionadas con la música y la cultura. En este sentido, DeLay recibió el Premio de la Profesora Artista por parte de la Asociación Americana de Profesores de Cuerda. Asimismo, también fue galardonada con el Premio Águila Americana por el Consejo Nacional de Música y, también, el Premio Rey Salomón de la Fundación Cultural América-Israel (Sand, 2000, p. 39).

1.2. Los profesores de Dorothy DeLay y “la influencia en su enseñanza”⁸

Markwood Holmes

Holmes fue un polifacético músico estadounidense quien, como violinista, integró cuartetos con los cuales realizó giras internacionales y nacionales, así como fue *cappo* de la fila de los segundos violines de la Orquesta Filarmónica de Kansas (Kansas Music Educators Association, n.d.; Pittsburg State University Department of Music, 1994). Como compositor, cabe apuntar que la Online Computer Library Center (2010) contiene un registro de 20 trabajos suyos. Finalmente, durante sus casi 60 años como profesor de violín, Holmes trabajó en varias escuelas en el estado de Kansas, así como en el Departamento de Música de la Universidad de Pittsburg (Kansas Music Educators Association, n.d.; Pittsburg State University Department of Music, 1994). Como muestra de su labor docente, existen algunos

⁸ La estructura y contenidos de este apartado se han redactado en base a las ideas originales de Tsung (1993) que constan plasmadas en el tercer capítulo de su tesis. En este sentido, para completar lo dicho en estas últimas páginas del capítulo se puede consultar con provecho dicha tesis titulada: “An investigation into the realms of violin technique: Conversations with Dorothy DeLay”.

trabajos suyos que fueron publicados por la casa editorial Carl Fischer (Kansas Music Educators Association & Kansas Music Teachers Association, 1980, p. 100).

Raymond Cerf

Cerf fue un violinista prodigio de origen belga que principalmente se dedicó a la enseñanza. Tras su llegada a los Estados Unidos en 1930, dio clases en la *Oberlin College of Music* a varios alumnos destacados (Compton, 2018; Sand, 2000, p. 28). Tras trasladarse a Lawrence con su familia, Cerf fue profesor en la Universidad de Kansas desde 1949 hasta su muerte en 1978 (Compton, 2018). Probablemente Cerf desempeñó una gran labor como profesor en dicha institución puesto que, hasta hace relativamente poco, su programa de cuerdas ofrecía una beca que llevaba su nombre (Lisa Scheller, 2007).

Michael Press

Polifacético violinista ruso quien, dotado con excepcionales cualidades musicales, se graduó con medalla de oro en el Conservatorio de Moscú (Saleski, 1927, p. 236). Durante una década, se dedicó a interpretar música de cámara a la vez que se presentó como solista por toda Europa (Saleski, 1927, p. 236; Tsung, 1993, p. 16). Como director de orquesta, en su paso por Suecia, dirigió la Orquesta en Göteborg durante dos años y, en Estados Unidos, se presentó como director invitado de la Orquesta Filarmónica de Filadelfia y la Orquesta Sinfónica de Boston, recibiendo siempre excelentes críticas a sus intervenciones (Saleski, 1927, pp. 236–237). También, se dedicó a la enseñanza del violín en Rusia y en Estados Unidos. En el segundo país, fue profesor durante un corto lapso de tiempo en el Instituto Curtis (Saleski, 1927, p. 236). Finalmente se estableció en la Michigan State University en donde fue jefe del departamento de violín hasta su muerte en 1938 (Tsung, 1993, p. 17).

Influencias de Markwood Holmes y Michael Press en la enseñanza de DeLay

De acuerdo con Tsung (1993), entre otras cualidades, DeLay recordaba muy marcadamente que sus profesores Holmes y Press conseguían que sus alumnos percibiesen el aprendizaje del violín como un proceso “fácil y natural”. El que probablemente DeLay hiciera también muy suya esta cualidad se puede apreciar en la siguiente convicción suya: “Debemos ejercitar el talento de los estudiantes en etapas lentas y fáciles [de superar]” (Koornhof, 2001a, p. 58).

Por su parte, DeLay también se había fijado de modo especial en cómo Press, mientras enseñaba, permitía que el estudiante tocara una obra la mayor cantidad de tiempo posible sin ser detenido (Tsung, 1993). Dado que esa forma de proceder era un hábito en ella (Sand, 2000), se puede decir que esta profesora también asimiló dicha actitud de su profesor en su forma de enseñar. Al respecto, veamos el siguiente testimonio de un exalumno suyo:

Alumno X: “Cuando toco para Miss DeLay... es más como una presentación. Ella no me detendrá. Iré a través del movimiento completo, y a continuación ella me señalará una o dos áreas en las que ella quiere que me concentre realmente para que pueda avanzar” (Sand, 2000, p. 113).

Louis Persinger⁹

Excepcional músico y profesor de violín quien cursó sus estudios superiores en Leipzig y los profundizó bajo la tutela de Eugène Ysayë y Jaques Thibaud. Se dedicó a ejercer como solista durante breves etapas de su vida presentándose en algunos países de Europa, y también en los Estados Unidos (Tsung, 1993, p. 18). Por su parte, entre otras orquestas de primer nivel, él fue concertino de la Filarmónica de Berlín (Sadie & Tyrrell, 2015). En cuanto a la enseñanza del violín, Persinger ejerció la mayor parte de su labor docente en la Juilliard School desde 1930 hasta 1966. Adicionalmente, como autoridad reconocida en la interpretación del violín, Persinger fue miembro del jurado de los concursos de violín de fama mundial Reina Elizabeth (Bélgica) y Wieniawski (Polonia).

Hans Letz

Este violinista alemán cursó sus estudios superiores con el reconocido solista y profesor Joseph Joachim en la *Berlin Hochschule für Musik* (Tsung, 1993, p. 17) Al finalizarlos, durante una corta etapa de su vida, dio conciertos como solista por Europa y en las ciudades más grandes de los Estados Unidos (Martens, 1919, p. 140; MUSE, 2012). Por su parte, fue concertino de la Orquesta Sinfónica de Chicago durante tres años (1909-1912) (Martens, 1919, p. 140; Tsung, 1993, p. 17). Así también, este violinista polifacético formó parte del Cuarteto Kneisel y fundó el Cuarteto Letz; este último se disolvió tras siete años de actividad (Martens, 1919, p. 140; MUSE, 2012). Letz fue profesor de violín en la *Juilliard School* durante 41 años; aunque, aquello no fue de forma ininterrumpida. En reconocimiento

⁹ La mayor parte de la información aquí incluida ha sido extraída de “*The New Grove Dictionary of Music and Musicians*” (Sadie & Tyrrell, 2015).

a su enseñanza, este violinista obtuvo el “American String Teacher’s Artist Award” en 1964 (Huffman, n.d.).

Influencias de Louis Persinger y Hans Letz en la enseñanza de DeLay

De estos dos profesores con quienes creció como violinista en la Juilliard, DeLay recordaba con claridad su trabajo detallado del fraseo musical. Probablemente, ella absorbió dicha forma de proceder pues, tal como lo testimonia van Cura (1995), DeLay lo reflejaba en su enseñanza técnico-musical del violín: “El fraseo es examinado en detalles de inicio y final, determinando la cima de la frase, las dinámicas que la preceden y la continúan, y tomar decisiones conscientes sobre las formas de las frases para cada fragmento musical” (p. 100).

Raphael Bronstein¹⁰

Este violinista lituano cursó sus estudios de violín en Varsovia, y después, en el Conservatorio de San Petersburgo con el distinguido profesor Leopold Auer (Tsung, 1993, p. 19). Graduado con 22 años, durante un corto lapso de tiempo realizó una gira como solista por Europa. A su llegada a los Estados Unidos, inició su labor como profesor de violín siendo asistente de Auer. Entre las instituciones donde ejerció su labor docente constan la Universidad de Boston y la *Manhattan School of Music*. Bronstein compaginaba la enseñanza del violín, con la composición y la dirección de orquesta. Además, se dedicó a editar obras de Bach y métodos de la técnica para el violín; trabajo este que les fue útil a otros profesores contemporáneos a él. Es de destacar que, en honor a su labor ejercida en la Manhattan School of Music, anualmente se lo conmemora a Bronstein cuando se ofrece el premio que lleva su nombre a un violinista prometedor de dicha institución (*Alumni: Awards - Manhattan School of Music*, 2018).

Influencia de Raphael Bronstein en la enseñanza de DeLay

En cuanto a su breve experiencia como alumna de Bronstein, Tsung (1993) menciona que DeLay recordaba nítidamente la importancia que este le otorgaba al intensivo aprendizaje del repertorio. Dado que muchos de sus alumnos se convirtieron en excelentes violinistas, no cabe duda de que esta profesora conseguía que estos aprendiesen un extenso

¹⁰ La mayor parte de la información aquí incluida ha sido extraída del artículo: (“Raphael Bronstein, 93, Noted Violin Teacher,” 1988)

repertorio que les permitiese alcanzar, en buena parte, sus logros musicales; de manera especial, esto puede constatarse en aquellos que se dedicaron a ser solistas. Por tanto, hay una alta probabilidad de que Bronstein influyera para que guiara a sus alumnos en el aprendizaje necesario del repertorio. Este distintivo de la enseñanza de DeLay lo podemos ver materializado en una de sus ex-alumnas:

Sand comenta: “DeLay me dio una lista del repertorio que Helen (12 años) [nombre ficticio] había aprendido junto a ella. Esta lista incluye los siguientes conciertos: Haydn, No.1 en Do mayor; Wieniawski, No.2 en re menor; Bruch, No.1 en sol menor y la Fantasía Escocesa; Mendelssohn, mi menor; Lalo, Sinfonía Española; Vieuxtemps, No.5 en la menor, [...]” (Sand, 2000, p. 91)

Ivan Galamian

Violinista de origen armenio que cursó sus estudios de violín en Moscú como alumno del excelente profesor Constantin Mostrass (Schwarz, 1977). Luego, durante pocos meses se desempeñó como Concertino de la Orquesta del Teatro Bolshoi (Schumann, 1981). Y es que, con el afán de profundizar en sus estudios del violín, después, se dirigió a París para continuar su formación con el excepcional Lucien Capet (Applebaum & Applebaum, 1950). Al culminar sus estudios del violín, se dedicó durante pocos años a ofrecer recitales y presentarse como solista con orquestas en Rusia, Alemania y Francia (Pâris, 2015); actividad que él compaginaba con la enseñanza particular del violín.

Galamian empezó su carrera como profesor de violín en París (Pâris, 2015). Y, la continuó en los Estados Unidos en el Campamento Musical de Verano Meadowmount que él fundó (1944), así como en el Curtis Institute (1944) y la Juilliard School of Music (1946) hasta su fallecimiento en 1981 (Koob, 1986; Sadie & Tyrrell, 2015; Stanlis & Stanlis, 1981). Como parte del legado de su destacada labor docente, este violinista publicó *Principios de la Interpretación y la Enseñanza del Violín* (Sadie & Tyrrell, 2015). Asimismo, dada su abnegada dedicación a la enseñanza del violín, entre los reconocimientos más sobresalientes que Galamian obtuvo a lo largo de su vida se encuentran dos doctorados honoris causa por parte del *Curtis Institute of Music* y la *Oberlin College* respectivamente (Sadie & Tyrrell, 2015).

Influencia de Ivan Galamian en la enseñanza de DeLay

Aunque solo fue alumna suya durante pocos meses, DeLay destacó que Galamian la instaba a obtener sus propias conclusiones sobre la interpretación de las obras que estudiaba,

al fomentar en ella el desarrollo de su pensamiento crítico (Tsung, 1993). Dado que DeLay, con su propio estilo, también buscaba esto en sus estudiantes, muy probablemente ese aspecto de la enseñanza de Galamian la marcó significativamente en su forma de enseñar violín. Esto se puede entrever en el siguiente fragmento extraído de Sand (2000):

DeLay, al dirigirse a un alumno: “¿Qué crees que Beethoven trataba de expresar en este fragmento? ¿Puedes encontrar una manera de hacer una mejor transición de este tema al siguiente? ¿Por qué no experimentas un poco con las arcadas y observas aquello que puedas inferir para darle más vitalidad a esta sección?” (Ibid., 2000, p. 66)

Ahora bien, cabe tener en cuenta que, como resultado de haber trabajado junto a Galamian durante varios años como ayudante suya, DeLay, aprendió cómo pensaba su profesor (Tsung, 1993). Pero incluso, por su reflexividad, con esta experiencia “empezó a organizar y desarrollar su propia filosofía” sobre la enseñanza del violín (Tsung, 1993, pp. 8–9). Así pues, quizá Galamian tuvo un impacto en ella como profesora. En este sentido, a continuación, mencionaremos algunas de las características de la enseñanza y de las formas de ser de este profesor, las cuales consideramos que se encuentran directamente relacionadas con aquellas que DeLay, con sus respectivos matices, manifestaba en su enseñanza.

De acuerdo a lo expuesto por Koob (1986), el objetivo principal de la enseñanza de Galamian era conseguir que todos y cada uno de sus estudiantes se independizaran de su guía a nivel técnico-musical. Es muy probable que aquello influyera en DeLay, quien —evidentemente— también lo tenía como uno de sus objetivos. Entre otros exalumnos, así lo testificó Anne Akiko Meyers en su momento: “Dorothy DeLay fue completamente diferente en que me enseñó a aprender por mí misma” (Connolly, 1993, p. 461)

Por su parte, dada la comparación de Itzhak Perlman sobre la enseñanza de estos dos grandes profesores suyos, no cabe duda que, una buena parte de la enseñanza de la técnica básica del violín de DeLay, fue directamente influida por Galamian: “Ellos [Galamian y DeLay] tenían sistemas similares para desarrollar la dimensión técnica [en el violín] (...). Las metas que ambos trazaban para sus alumnos en el aspecto técnico eran básicamente similares” (Sand, 2000, p. 188).

Y, Koob (1986) comenta que Galamian tenía en cuenta que, dadas sus capacidades musicales, cada estudiante era diferente. Por ese motivo, él enfocaba su enseñanza técnico-musical de manera individual, algo que también era llevado a cabo por DeLay. Al respecto, su exalumno Robert McDuffy dijo: No hay dos estudiantes que toquen igual, porque ella nos

deja crecer por nuestros propios medios. Ese es la señal de un/a gran profesor/a... Básicamente ella te deja desarrollar tu propia personalidad, no siendo nunca restrictiva o dogmática” (Modi, 1990, p. 902).

Concluyendo parcialmente aquí, en virtud de sus más de 200 alumnos con logros profesionales sobresalientes, ciertamente, Dorothy DeLay no era “una más del montón”. Abordamos, pues, más en detalle, en el siguiente capítulo en qué consistió su enseñanza del violín, la cual la llevó a ser contada entre los profesores más eficaces de este instrumento en el siglo pasado.

CAPÍTULO 2: DELAY: SU ENSEÑANZA Y DIVERSOS CONOCIMIENTOS SOBRE ELLA COMO PROFESORA

Introducción

Dividido en dos apartados, en el primer apartado del capítulo se pueden apreciar todos los aspectos esenciales para la interpretación del violín que DeLay trabajaba con sus alumnos. Además, se expone la estrategia con que DeLay ayudaba a sus alumnos a mejorar en un aspecto concreto, su planificación para la práctica del violín y cómo seguía el progreso de sus alumnos. Para la redacción de este apartado me han sido de suma utilidad las aportaciones de los trabajos de Tsung (1993), Neill-Van Cura (1995), Koornhof (2001a), Gholson (1993) y Sand (2000). Por su parte, dedicamos el segundo apartado a ofrecer una visión general de cada una de las investigaciones [tesis doctorales y trabajos de fin de máster] realizadas en torno a DeLay, así como de otras publicaciones importantes con las que se ha buscado dar a conocer su excelencia –principalmente– como profesora de violín.

2.1. Cualidades y aspectos didácticos de la enseñanza de DeLay

Desarrollo de la técnica del alumno

Para desarrollar la técnica de sus alumnos, DeLay estableció los “siete aspectos básicos de la interpretación del violín” (Neill Van-Cura, 1995, p. 87). Así pues, a continuación, se incluye lo más relevante del trabajo minucioso que DeLay realizaba en los aspectos básicos de la mano izquierda: articulación, vibrato y cambios de posición. En cuanto a la mano derecha, primero nos referiremos brevemente a los dos conocimientos fundamentales que ella enseñaba para un óptimo desarrollo de su técnica y, luego, pasaremos a tratar sobre los cuatro aspectos básicos propios de esta mano conformados por golpes de arco.

La Articulación

La articulación tiene que ver con “la manera en que funciona [la mano izquierda] al dejar caer o levantar los dedos en la cuerda para detener [y/o cambiar] la emisión de una nota determinada” (Carroll, 1997, p. 8). Para trabajarla, DeLay procuraba que el alumno fuese consciente de a) cada caída y levantamiento de los dedos, así como de b) la relajación, c) el peso, d) la velocidad, e) la claridad y f) el movimiento de estos en el cruce de cuerdas (Neill

Van-Cura, 1995, p. 59; Tsung, 1993, p. 35). Lo esencial para abordar los tres primeros aspectos de forma simultánea era ejercitar la doble acción de la articulación: dejar caer-relajar y levantar-relajar (Tsung, 1993). Por su parte, junto con ciertos medios adicionales y respectivos, ella ayudaba a que sus alumnos desarrollaran los aspectos restantes de forma sistemática, yendo de lo más sencillo a lo más complejo (Tsung, 1993).

El Vibrato

“El vibrato es la oscilación continua en la afinación, la amplitud y/o el timbre de una nota musical para propósitos expresivos” (Sadie & Tyrrell, 2015; Timmers & Desain, 2000). Los tres tipos básicos de vibrato son: de brazo, de mano-muñeca y de dedos (Galamian & Green, 1985); vibratos cuya enseñanza era procurada con apoyo por parte de DeLay a sus alumnos. Concretamente, DeLay desarrollaba esta técnica mediante aspectos como el trabajo rítmico con ejercicios con los cuales también les ayudaba a obtener variedad en el vibrato. Además, como punto interesante, DeLay les enseñaba a sus alumnos todo lo relacionado con el “Vibrato Ping¹¹” (Tsung, 1993, pp. 42–43).

Los Cambios de Posición

El cambio de posición consiste mover la mano izquierda desde un sitio en el diapasón hacia otro, ya sea hacia un sonido más agudo [subir de posición] o hacia uno más grave [bajar de posición]. Aquí, DeLay velaba porque sus estudiantes dominasen los dos tipos de cambios de posición: ruso y francés. Sus ejercicios preferidos para trabajar este aspecto técnico eran los de Yost (Tsung, 1993, p. 51). También, ella disponía de recomendaciones para ayudar a aquellos que tenían problemas de tensión en este aspecto técnico (Tsung, 1993, p. 52). Y, con el afán de sus alumnos pudieran depurar la inteligibilidad de sus cambios de posición, esta profesora les recomendaba el ejercicio de Dounis para practicar escalas (Tsung, 1993, p. 52).

Mano derecha: dos conocimientos fundamentales

La sujeción del arco era un primer conocimiento esencial para un óptimo desarrollo de la técnica de la mano derecha. Aquí, esta profesora se aseguraba de que sus alumnos

¹¹ Cuando Tsung se encontraba materializando su investigación, DeLay le comentó que el Vibrato Ping era un concepto que no se había terminado de definir. Sin embargo, según Rush (2014, pp. 82–83), actualmente este un concepto válido y un recurso que aporta para transmitir la expresividad en la música del violín.

aprendieran la sujeción de la escuela franco-belga del violín (Tsung, 1993, p. 55). Concretamente, les ayudaba con el posicionamiento de los dedos en el arco, una sujeción sólida del mismo, así como a desarrollar al máximo la flexibilidad de los dedos mediante escalas y estudios¹². Los *tres factores de la producción y la calidad del sonido* conformaban el segundo conocimiento fundamental. Para abordarlos, primero, DeLay guiaba a sus alumnos en cómo conducir el arco paralelamente al puente (Tsung, 1993, p. 55). Ya en el trabajo de *la velocidad, la presión y el punto de contacto* del arco, como era habitual en ella, esta profesora les ayudaba a desarrollarlos yendo desde lo más sencillo hacia lo más complejo; por ejemplo, en el caso de ‘la presión’, primero empleando distribuciones más grandes del arco, y luego reducir las gradualmente (Tsung, 1993, p. 56).

Cuatro Aspectos Técnicos Básicos: Golpes de Arco

Legato de Arco Completo

Como punto clave, aquí, esta profesora se centraba en que sus alumnos aprendieran ambos tipos de cambio de dirección del arco: a) cambio “con clic” y b) cambio suave. Para practicarlos, DeLay les exigía tocar una sola nota. Con respecto al cambio suave, DeLay les transmitía que sentirían la sutil curvatura del arco al disminuir la presión sobre el mismo durante al efectuar al cambio (Tsung, 1993, p. 58).

Detaché

Al trabajar el *detaché*, DeLay guiaba a sus alumnos progresivamente en la consecución de un buen sonido y control de los cambios de arco en diversas divisiones del mismo. Cuando sus estudiantes dominaban lo mencionado, ella incorporaba la práctica del *detaché* en las escalas haciendo que probasen diversas combinaciones de notas ligadas (*legato*) con notas separadas (*detaché*) (Tsung, 1993, p. 58).

Grupo de golpes de arco Martelé: martelé, staccato, lancé y collé

Empezando por el martelé, esta profesora enseñaba a practicarlo con una velocidad lenta y con todo el arco, indicando la reducción gradual de la longitud de arco utilizado,

¹² Además de que Tsung (1993) se refiere al primer aspecto (p. 55), apuntamos esto en función de los vídeos tutoriales vinculados a esta temática que figuran colgados por el profesor Kurt Sassmannshaus (quien es exalumno y fue profesor ayudante de DeLay) en su página web: www.violinmasterclass.com.

primero, hasta emplear la mitad superior. Luego, ella procuraba que sus alumnos controlasen el martelé en la mitad inferior del arco. Así, estaban listos para aprender el resto de golpes de arcos pertenecientes al *grupo martelé*.

Grupo de golpes de arco que rebotan: spiccato, sautillé y ricochet

Como con todos los aspectos técnicos previos, DeLay les daba todas las indicaciones necesarias para que sus alumnos produjeran y dominaran estos golpes de arco. Por ejemplo, para guiar a sus alumnos en la consecución del rebote particular del *sautillé*, DeLay les hacía: a) Tocar un detaché muy corto y rápido; b) Ejercer un movimiento circular de la mano y muñeca sobre el leño del arco (Tsung, 1993, p. 61).

Otros conocimientos fundamentales y trascendentes que aplicaba en su enseñanza

En línea con lo expuesto en el subapartado anterior, a continuación abordaremos estos conocimientos que DeLay también les transmitía a sus alumnos para llevarlos a ser músicos ‘de élite’ (Tsung, 1993): el funcionamiento del cuerpo humano, la ciencia de la acústica, la afinación, la memoria y el fraseo musical.

Anatomía y la forma en que funciona el cuerpo humano

En pro de alcanzarles una buena mecánica corporal, y por tanto, un buen sonido al interpretar el violín, DeLay trabajaba con sus alumnos en los siguientes 5 aspectos: a) la colocación del violín, b) la elección del uso de la almohadilla (soporte para el violín), c) la relajación de la cabeza y el cuello, d) los brazos y el cuerpo en relación con el instrumento y e) la forma correcta en que el violinista permanece de pie (Tsung, 1993, p. 24). Cabe añadir que su exalumna Martha Potter afirmó que: “Miss DeLay se memorizó la Anatomía de Gray, de modo que si un estudiante suyo tenía un problema físico, ella pudiera identificar el nervio o músculo específico responsable y remediarlo” (Epstein, 1987 Chapter 4).

Conocimientos de acústica

En virtud de lo descrito por Neill-van Cura (1995), con toda seguridad, los conocimientos de DeLay en esta temática se manifestaban en su facilidad para identificar las propiedades acústicas de un violín particular y de los diferentes lugares donde se lo puede interpretar. Era así como les ayudaba a sus alumnos a explotar las posibilidades sonoras del

violín, así como a que adquirieran una gran capacidad de adaptación para presentarse exitosamente en cualquier espacio físico¹³, con sus respectivas variantes (violín solo, acompañado con piano u orquesta, etc.).

Desarrollo de la Afinación

Básicamente, en el violín, la afinación consiste en “el posicionamiento del dedo correcto sobre la cuerda correcta en el tiempo y lugar correctos” (Dolejsi, 1939, p. 2). Para que sus alumnos lograran dominar este factor en toda su complejidad, primero, y de manera especial, para aquellos a quienes les costaba un poco más tocar afinado, nuestra profesora los guiaba a través de un entrenamiento del oído compuesto por 5 pasos (Tsung, 1993, p. 66). En segundo lugar, les hacía que afinaran una nota en relación con otra que habían tocado. Por último, DeLay ayudaba a que sus alumnos afinaran con las cuerdas al aire en función de la tonalidad de un pasaje determinado.

Potenciación de la Memoria

DeLay sabía que para aprender partituras los tres tipos de memorización útiles eran: la visual, la auditiva y la kinestésica (Tsung, 1993, p. 77). Ahora bien, conocedora de que los nervios se incrementan en una presentación en público, ella les comunicaba a sus alumnos debían dominar al menos dos de los tres tipos de memorización. Aunque, para esta profesora, lo deseable era que cada alumno pusiera de su parte para controlar los tres tipos. En relación con esto último, DeLay consideraba que era necesario que, además de ella persistir y ser paciente al ayudarles, ellos pusieran dichas actitudes en activo en base a un deseo de invertir tiempo en estos aprendizajes (Tsung, 1993).

Enseñanza del Fraseo

El fraseo musical consiste en darle forma a la frase de una melodía considerando, entre muchos otros, factores como la dinámica y la agógica, así como la tensión y el descanso de la frase señalados por la base harmónica (Watkins & Scott, 2012, p. 18). Para frasear, los alumnos de DeLay primero aprendían a medir los detalles de una frase musical. Luego, esta profesora procuraba que aprendieran las diferentes “formas de frase que le transmiten un

¹³ Esto segundo es una posible realidad que hemos añadido en función de las recomendaciones efectuadas por Neill-van Cura (1995, p. 111) en base a su investigación sobre DeLay. Además hay un testimonio de su exalumna Sarah Chang en el que DeLay le daba *feedback* de la acústica de una sala de conciertos (Sand, 2000).

mensaje al público” (Tsung, 1993, p. 68). En lo que respecta al uso del arco para el reciente punto, DeLay guiaba cuidadosamente a sus alumnos por todos los pasos necesarios para que fueran conscientes de las diversas posibilidades del “control del tono” y de la transmisión de energía¹⁴ con la mano derecha; aquí tiene un protagonismo especial el aprender a darle forma a la frase con cada uno de los factores de la producción del sonido por separado.

Estrategia, Planificación y Gestión del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

En la primera parte del presente sub-apartado abordaremos brevemente los pasos que DeLay ejecutaba para ayudarles a sus alumnos a solucionar problemas técnico-musicales que pudieran tener dentro de su desarrollo académico. Cabe apuntar que estos pasos provienen de la estrategia de la enseñanza de DeLay que Koornhof (2001a) presenta en su trabajo de fin de máster; estrategia cuya estructura aquí hemos modificado levemente. Por otro lado, en la segunda parte del sub-apartado expondremos el ‘planning’ de estudio que ella había diseñado para sus pupilos, así como la forma en que registraba sus avances académicos.

Estrategia para identificar y solucionar problemas académicos de sus alumnos

Descubrir el área técnico-musical por mejorar

En esta instancia, DeLay escuchaba muy atenta al alumno y hacía comparaciones, por ejemplo, “con buenas interpretaciones que había escuchado” (Koornhof, 2001a, p. 54). En dichas comparaciones, ella se fijaba especialmente en: “la afinación, la producción del sonido y el fraseo” del alumno (Koornhof, 2001a, p. 54). A partir de aquí, ella siempre optaba por trabajar el área técnico-musical menos desarrollada.

Trabajar el área descubierta

Ya aquí, antes que nada, DeLay procuraba centrar la atención en el área escogida en el paso previo. Luego, intentaba que el alumno se interesara por mejorar en ello: reconociéndole algo bueno que mostrara en dicha área, o también ingeniándose juegos en

¹⁴ En última instancia, el concepto de energía de DeLay también implicaba a la mano izquierda. En este sentido, a partir de su mención por parte de Tsung (1993, p. 72), entendemos que para un trabajo completo en el fraseo musical, DeLay también les haría conscientes a sus alumnos de la ‘planificación’ de los elementos de la producción del sonido propios de la mano izquierda, así como del resto de parámetros que vinculados a la energía que se puede transmitir con una frase y con la música en general.

procedimientos para trabajar algún aspecto concreto. Otros dos puntos clave eran: a) fragmentar el área en diversas partes de su desarrollo para guiar al alumno *paso-a-paso*; y b) trabajar lentamente cada uno de los fragmentos definidos. Y, de ser oportuno, esta profesora le hacía medir¹⁵ los factores relacionados al área que se trabajaba, de modo que fuera más consciente de lo que hacía técnicamente.

Replantear la manera de abordar el aspecto técnico por mejorar

DeLay ejecutaba este paso *cuando* veía que *la mejora* de un alumno suyo *no era suficiente* y, reconociendo que por parte de ella lo realizado en los pasos anteriores no era del todo acertado. Entonces, buscando el “enfoque correcto” para ayudar al alumno, ella mantenía el trabajo lento, reducía los fragmentos y/o pasos abordados en el paso anterior, así como buscaba que fuera más consciente aún de lo que hacía técnico-musicalmente. Si después de aquello todavía no conseguía resultados, DeLay continuaba buscando la forma de ayudar al alumno, pero eso lo hacía con un límite¹⁶.

Bordear el factor personal que le impide avanzar al alumno

En el caso de aquellos alumnos que no presentaban *ninguna mejora* en el área técnico-musical que se trabajaba, DeLay consideraba que eso se debía a algo en su forma de pensar; probablemente, relacionado con el autoconcepto. Pero, más que llegar a saber qué punto negativo les afectaba internamente, ella se determinaba por ayudarles a superarlo encontrando “una manera que les permitiera conseguir un progreso [técnico-musical] con éxito, de lo que les hablaba muchas veces”, entendemos que, con el fin de que fijándose en eso positivo, pudieran progresar adecuadamente (Koornhof, 2001a, pp. 61–62).

Dejar de intentar por un año

Para aquellos alumnos que le sugerían la impresión de que, después de probar con los dos primeros pasos de su estrategia, sería imposible que sirvieran para ayudarles a progresar, DeLay se acogía al consejo de su ex-profesor, Ivan Galamian: “Déjalo en *standby*

¹⁵ La medición era un recurso didáctico habitual de DeLay en el que ella utilizaba palabras específicas de medida sobre los aspectos técnicos involucrados en la concreción de un sonido deseado para la transmisión de una idea musical (Koornhof, 2001a). Por ejemplo, para la producción del sonido con la mano derecha, se hablaba en términos de *cuánto* peso, velocidad y *qué* punto de contacto se emplea.

¹⁶ Poniendo en primer lugar el evitar que el alumno se viera a sí mismo como incapaz de mejorar y, por tanto, como un fracasado, si después de probar este tercer paso ella lo consideraba conveniente, DeLay ejecutaba la última de las opciones expuestas a partir de aquí.

durante un año y entonces lo vuelves a intentar”. Así, aunque en algunos casos excepcionales nunca llegaba a dar con la forma de ayudarles a progresar en un área técnico-musical, DeLay se pondría a trabajar con un alumno suyo en otra área menos dificultosa para éste. Y es que, en vínculo con su creencia de las posibilidades ilimitadas que tenemos las personas, esta profesora confiaba en que las destrezas obtenidas en otra área le disminuiría la dificultad para superar aquello que, en principio, parecía imposible (Ibid., 2001a, pp. 62–63).

Planificación y seguimiento del estudio de sus estudiantes

Plan de 5 horas diarias de estudio

De acuerdo con Tsung (1993), DeLay exigía que aquellos alumnos que se querían tomar en serio el aprendizaje y la interpretación del violín, practicasen 5 horas diarias en el siguiente orden:

La primera hora (56 minutos) es para trabajar los 7 aspectos técnicos básicos mencionados en el primer apartado. Sin embargo, quienes no son buenos en el cambio de posición, deben añadir 5 minutos de práctica para ello en cada hora de práctica restante.

La segunda hora comprende: a) practicar escalas, arpeggios y, según el caso, escalas en dobles cuerdas utilizando los libros de Flesch o de Galamian; b) practicar fragmentos de conciertos para violín que requieran una especial atención a la técnica de ambas manos; y c) quien lo requiera, aprovechar parte de la hora para practicar fragmentos difíciles de un nuevo concierto (Tsung, 1993, pp. 29–30).

La tercera hora corresponde a la práctica de estudios. Aquellos alumnos que ya han tocado todos los correspondientes a los libros de Kreutzer, Fiorillo, Rode, Dont y Gavinies, deben emplear esta hora para aprender los Caprichos de Paganini; aprendizaje para el cual DeLay tenía interesantes especificaciones (Tsung, 1993, p. 30).

La cuarta hora está asignada para el aprendizaje de conciertos. DeLay había elaborado una lista de conciertos que ella utilizaba con flexibilidad, eligiendo para cada alumno aquellos que debía aprender dadas sus necesidades técnico-interpretativas (Tsung, 1993, p. 84). En este sentido, haciéndoles estudiar conciertos de menor dificultad técnica que la que sus alumnos aprendían simultáneamente, además de ayudarles a afianzar la técnica, conseguía que pudiesen centrar sus mentes en el aspecto interpretativo del concierto (Tsung, 1993, p. 84).

La quinta hora de estudio se debe dedicar al estudio de Bach, repertorio de recitales y/o piezas cortas; en suma, todo lo que no fuera abordado en las horas anteriores (Tsung, 1993, p. 30). DeLay guiaba el aprendizaje de Bach siguiendo un orden en el que, al inicio, hacía un énfasis especial en aspectos técnicos e interpretativos. Y, la dedicación al resto de obras y materiales suplementarios se incluía con el fin de que sus alumnos ampliaran su “rango de estilos y periodos de composición” conocidos (Tsung, 1993, pp. 30; 85).

Plantilla para el seguimiento del estudio de los alumnos

En una plantilla diseñada por ella (ver Anexo A), DeLay poseía de manera organizada todos los aspectos relacionados con una buena e íntegra interpretación musical. A su vez, mediante tal documento, esta profesora registraba tanto el progreso de sus alumnos como ‘las tareas’ que debían llevar a cabo (Gholson, 1993, p. 166).

La plantilla se divide en “cuatro componentes estructurales principales para la interpretación musical”; estos son:

- a) Memorización de los aspectos básicos de la obra (notas, digitaciones, arcadas, ritmos)
- b) Concepción y caracterización musical [puede empezar antes de o durante a)]
- c) Técnica del Violín: 7 aspectos básicos, coordinación y sonido
- d) Postura y apariencia en la interpretación del violín (Gholson, 1993, pp. 167-168).

2.2. Trabajos de investigación efectuados en torno a Dorothy DeLay

Como se indicó al inicio del capítulo, en este apartado se expone un resumen que contiene lo más relevante de cada uno de los trabajos de investigación más destacados que se han realizado —la mayoría de éstos— mientras la profesora D. DeLay vivía. Además, nos referiremos a otras publicaciones relevantes que se han hecho sobre esta profesora.

Una investigación hacia los dominios de la técnica del violín: Conversaciones con Dorothy DeLay (tesis doctoral)

El objetivo principal de Nancy Tsung-Hsien en este trabajo fue describir los pensamientos que esta profesora tenía con respecto a los diversos aspectos de la técnica del

violín. Su método para cumplir tal objetivo consistió en preestablecer las preguntas por medio de las cuales obtener la información que requería y, formularlas en entrevistas con DeLay, hasta alcanzar una claridad suficiente de cada asunto abordado (ver “Acknowledgments”, Tsung, 1993)¹⁷.

Los hallazgos de la investigación directamente vinculados con el objetivo son expuestos en torno a los siguientes temas debidamente desarrollados cada uno en un capítulo del trabajo: a) Postura; b) Rutina de práctica del violín y los tres primeros aspectos básicos de la mano izquierda; c) Los cuatro aspectos básicos de la mano derecha; d) Afinación, fraseo y memoria; y, e) Lista de conciertos, Bach Solo y Paganini¹⁸. Como información adicional pero enriquecedora, en el capítulo 3 “*Pensamientos sobre la enseñanza de la técnica*” (Tsung, 1993, p. 11), la autora señala que DeLay tenía claro que debía enseñar siguiendo un proceso individual para cada estudiante, y, que buscaba activamente elegir metas asequibles en pro de su autoimagen y confianza en ellos mismos.

Por su parte, en el capítulo 9 “*Citaciones a DeLay*” (Tsung, 1993, p. 93), la autora – aunque sin un orden específico– busca ofrecer al lector una visión más global sobre DeLay exponiendo diversos comentarios documentados de esta profesora en los que se refiere a puntos como “la percepción de DeLay con respecto a sus alumnos y sus necesidades” (Tsung, 1993, p. 93). Finalmente, según su conclusión de este trabajo, esta profesora apostaba por cultivar y animar a sus alumnos teniendo en cuenta el aspecto personal y académico de éstos (cf. Tsung, 1993, p. 100).

El aula de música aplicada: Un modelo de una profesora maestra (tesis doctoral)

En este trabajo, Kim Neill-Van Cura buscó conocer de cerca el desempeño de DeLay en el aula, así como plasmar en “un modelo” sus “estrategias de enseñanza y, sus procesos cognitivos y afectivos” (1995, p. 22) manifestados al trabajar en el desarrollo académico de sus alumnos. Llevando a cabo una investigación cualitativa con un diseño metodológico de estudio de caso descriptivo, la autora recolectó datos mediante observaciones y entrevistas estructuradas a DeLay, y consulta de bibliografía. Su análisis se pautó en función de la

¹⁷ Probablemente el programa doctoral para la realización de esta tesis no exigía un aparato metodológico exhaustivo. En este sentido, es totalmente comprensible que la autora no detallara su metodología de investigación por lo cual nosotros tampoco podemos ofrecer más información al respecto.

¹⁸ Recordamos aquí que, en apartados previos del presente capítulo de nuestra investigación doctoral, hemos compartido información relevante que Tsung incluye en los señalados capítulos.

elaboración del modelo de la competitividad de DeLay como profesora conforme a los delineamientos de la Programación Neurolingüística¹⁹.

Concretamente, se guio bajo las técnicas de modelado planteadas por Gordon, coautor del libro “The Emprints Method, A Guide to Reproducing Competence (1985)”, así como en base a ocho preguntas vinculadas a las mencionadas técnicas (Neill Van-Cura, 1995, pp. 7–8; 26). Resaltando lo más relevante del análisis y, paralelamente, de la elaboración del modelo, cabe apuntar que: 1) tras una primera categorización analítica de la información, arrancó con 10 criterios para la enseñanza de DeLay; 2) realizó un análisis de contenido de información de su trabajo de campo y de documentos bibliográficos selectos para elaborar el modelo; 3) mientras, lo elaboraba, probó el modelo de modo continuo; 4) finalmente los criterios de enseñanza de DeLay definitivos para su modelo fueron las áreas señaladas como importantes por esta profesora; 5) con cajas y fichas nemotécnicas, se ayudó de un sistema escrito de organización de la información identificada como valiosa. Así, después pudo clasificarla a mano conforme a la estructura preestablecida del modelo. 6) Por último, verificó la validez del modelo enviando una copia de este a un experto en PNL.

Ciertamente, el resultado de tal análisis es el mencionado modelo sobre DeLay como profesora, el cual tiene dos partes expuestas en el capítulo 3 de su trabajo. La primera, que es breve, muestra una ‘plantilla de creencias’ en el que lo más destacado son los 5 criterios base de la enseñanza de DeLay: “(1) comprender las necesidades individuales de los estudiantes, (2) los aspectos técnicos de tocar el violín, (3) un sonido aceptable, (4) tocar la música expresivamente y (5) presentación y ubicación de los estudiantes” (Neill Van-Cura, 1995, p. 86). Dichos criterios, a su vez, son expuestos junto a “equivalencias de los criterios”: acciones clave y/o actitudes de esta profesora vinculados al cumplimiento de esos criterios. Por ejemplo, para el primer criterio, una de las cuatro ‘equivalencias’ era: “A. Conocer los horarios de los estudiantes y qué sucedía en sus vidas”. (Neill Van-Cura, 1995, p. 45).

En la segunda parte, la autora muestra la estrategia que DeLay ponía en activo para cumplir con cada uno de sus criterios. En este sentido, ella desgrana cada equivalencia de cada criterio en: a) la evidencia de que tal equivalencia era cierta; b) las operaciones: una lista de acciones vinculadas a la equivalencia; c) el comportamiento; d) las emociones

¹⁹ Este “modelo del comportamiento y conjunto de habilidades y técnicas fundados por Grinder y Bandler (1975)”, considerando los “patrones o programación creada por la interacción entre el cerebro, el lenguaje, y el cuerpo” apunta a la comprensión de “los procesos [que tienen lugar] detrás de la excelencia humana”. (Neill Van-Cura, 1995, p. 10)

experimentadas. Dada la congruencia entre las creencias que DeLay tenía para su enseñanza y los resultados de la misma, Neill-Van Cura (1995) concluye que el modelo –con las respectivas cualidades– de esta profesora descrito en esta investigación es “potencialmente útil para cualquier profesor en el aula de música aplicada” (p. 104). Finalmente, quisiéramos apuntar que, en sus conclusiones, mediante una figura, esta investigadora muestra una serie de pasos que, según sus hallazgos, conformaban una “estrategia de toma de decisiones” que DeLay empleaba al momento de enseñar el violín (véase figura 2, Neill Van-Cura, 1995, p. 109).

La relación entre el éxito de la enseñanza y los tipos de personalidades junguianas de Dorothy DeLay y sus estudiantes (trabajo de fin de máster)

El objetivo de Lewis (1998) en este trabajo, fue averiguar qué relaciones había entre “los tipos de personalidad junguiana de Dorothy DeLay y sus antiguos alumnos” con: a) la influencia de DeLay en la enseñanza de sus alumnos; b) la dedicación de sus alumnos a la enseñanza; y c) el éxito de DeLay y sus alumnos en la enseñanza. En función de este objetivo, la autora llevó a cabo una investigación principalmente cuantitativa, combinada levemente con lo que se realiza en investigaciones cualitativas. La muestra estuvo conformada por 14 exalumnos de DeLay por lo que Lewis advierte discreción para la generalización de los resultados. Con todo, para generar resultados, dado el enfoque psicológico —y en su mayor parte cuantitativo— de su estudio, la autora determinó que debía medir variables para luego poder buscar relaciones entre éstas; la variable independiente era el tipo de personalidad de cada participante y, las variables dependientes eran los factores señalados más arriba: a), b) y c)²⁰.

Para recolectar datos y realizar la medición de las variables, los instrumentos utilizados fueron: 1) Para la variable independiente: *el Inventario de Tipo Myers-Briggs* (MBTI por sus siglas en inglés) que es un documento con una serie de preguntas y/o afirmaciones que permite llegar a conocer la personalidad de un individuo entre 16 diferentes tipos de personalidades²¹; 2) Para las variables dependientes: *un cuestionario* que incluía 26

²⁰ La variable independiente es aquella que “pudiendo ser modificada (i.e. bajo condiciones experimentales u otras condiciones) afecta un resultado”. En cambio, la variable dependiente es la variable que “en parte o en su totalidad es causada por la variable independiente” (Abiodun-Oyebanji, 2017, p. 48).

²¹ Apuntamos aquí que, por la dinámica de la investigación, la personalidad de DeLay fue definida por sus exalumnos empleando un cuestionario diseñado para dicho fin. Las respuestas se daban en función de una Escala de Likert similar a la del MBTI.

preguntas cerradas y 7 preguntas abiertas. Ya en el análisis, empleando Excel y el programa informático SPSS, Lewis evaluó la información de las variables obtenidas de forma cuantitativa mediante estadísticas descriptivas, así como indagó las relaciones entre las variables empleando las ‘correlaciones Rho’ de Spearman. Por su parte, para las preguntas abiertas del cuestionario, ella realizó un análisis narrativo “examinando las respuestas” de los participantes cuyos resultados fueron expuestos de forma narrativa, es decir, hilvanando descriptivamente las contribuciones de los exalumnos, y en ocasiones, citándolas.

En fin, entre los hallazgos de Lewis (1998, pp. 75–76), se puede destacar que: 1) El involucramiento en la enseñanza se correlacionó significativamente con el éxito en la enseñanza. 2) Al contrario de la introversión, la extroversión no se relacionó con el éxito en la enseñanza. 3) Cada ex alumno de DeLay percibió el método de enseñanza de ella de una manera diferente; esto, en función de sus personalidades individuales: aquellos de personalidad introvertida se fijaban también en el aspecto personal de la enseñanza de DeLay mientras que los de personalidad extrovertida señalaban más su práctica y método enseñante. 4) Dada la ausencia de coincidencia de personalidad entre DeLay y los 14 exalumnos participantes, quizá aquello es clave para un enfoque único y exitoso de un profesor (Ver Abstract; J. A. Lewis, 1998).

Posicionamiento próximo: una estrategia de práctica en la pedagogía experta del violín (artículo publicado en “Journal of Research in Music Education”²²)

En esta investigación, el objetivo de Gholson (1998) fue encontrar, verificar, y detallar los patrones de enseñanza de un profesor experto actuando dentro del aula. Novedosamente, la autora intentó generar una teoría a partir del estudio. Para diseñar su investigación, ella se apoyó en un marco teórico conformado por nociones vinculadas a la enseñanza experta del violín. Y, complementó la estructura de dicho marco con seis temas propios del concepto de “orientación”. De todos esos temas, el segundo comprende la teoría de Vigotsky de la Zona de Desarrollo Próximo, la cual fue una base importante para este estudio (Gholson, 1993).

Pasando a la parte metodológica, persiguiendo su objetivo, Gholson efectuó una investigación cualitativa empleando un estudio de caso. Eligió a DeLay como caso a ser

²² En ocasiones, tan solo para complementar ciertos detalles de lo expuesto en el artículo, al estar basado en la tesis doctoral de esta autora, en nuestra redacción incluimos pinceladas de información de dicha tesis, las cuales son debidamente citadas.

estudiado por cumplir con los criterios de enseñanza experta de Berliner (1986). DeLay fue su participante primaria y 27 de sus exalumnos, sus participantes secundarios. Para recolectar datos, la investigadora hizo observaciones, entrevistas, y notas de campo de ambas. Además, se sirvió de algunos recursos didácticos que DeLay utilizaba para sus clases. En el análisis de datos, Gholson seleccionó críticamente una muestra de 18 clases transcritas de DeLay. Divididas en dos grupos en función de dos momentos distintos en que se recogió información de tales clases, su análisis permitiría evaluar la fiabilidad de los patrones que se encontrarán.

Concretamente, la muestra fue analizada llevando a cabo un proceso de codificación, y con un “análisis en capas”. Cada tipo de análisis, respectivamente, estuvo vinculado a dos formas diferentes de agrupar las unidades de análisis que eran las interacciones entre DeLay y sus alumnos durante la clase. En el proceso de codificación se encontraron factores que se repetían en la enseñanza de DeLay: patrones que eran categorías-códigos que conformaron 7 temas mayores (Gholson, 1993). Por su parte, con el “análisis en capas” se examinaron más en detalle los patrones en los siguientes niveles: a) superficial; b) intermedio; c) de fondo; y d) más global. Independientemente de los niveles en que tenían lugar los patrones, los datos que los representaban fueron finalmente clasificados “como preparatorios o facilitadores” (Gholson, 1993, p. 213). Esto nos lleva a los resultados de la investigación.

En base a su análisis, Gholson decidió exponer la enseñanza de DeLay a través de su teoría de “posicionamiento próximo”. Dicha teoría –que bebe de Vygotsky (1978)– se sostiene en dos categorías: 1) Uso de *estrategias preparatorias* y 2) Uso de *estrategias facilitadoras*²³. Las primeras estrategias tienen que ver con formas de proceder que DeLay tenía previo a enseñar algo concretamente. Éstas estaban conformadas por: a) estrategias de familiarización; y b) metas de aprendizaje superiores (Gholson, 1998, p. 539). Las estrategias facilitadoras están relacionadas con acciones e intervenciones concretas de DeLay al enseñar. Dichas estrategias eran: a) ir por el área ‘obvia’ de debilidad técnico musical; b) establecer una atmósfera confortable en clase; c) ampliación cognitiva de características críticas de detalles abordados en clase; y d) uso de metáfora (Gholson, 1998, p. 540).

²³ En el artículo, algunas de las subdivisiones de cada estrategia constan representadas por instancias de enseñanza de DeLay a un alumno en las que, en ocasiones, ambos interactúan verbalmente.

*La estrategia básica de la enseñanza de la profesora maestra de violín Dorothy DeLay
(trabajo de fin de máster)*

Similarmente a Neill-Van Cura, Koornhof (exalumno de DeLay) también buscó ‘modelar’ la enseñanza de DeLay: “crear descripciones de la estructura [según Dilts y Gordon] de la experiencia de la habilidad humana” (Gordon, 1998, p. 2; en Koornhof, 2001a) de esta profesora. Por esto, la Programación Neuro-Lingüística (PNL) también fue la metodología con la que Koornhof persiguió su objetivo de investigación, buscando asimismo información en torno a las creencias, la estrategia, las emociones y el comportamiento de DeLay como docente. Ahora bien, se puede captar la diferencia temporal de realización de ambas investigaciones.

Koornhof utilizó información más reciente de la estructura y procedimientos sobre cómo modelar la experiencia de alguien diestro en un área concreta: todo lo vinculado a la metodología modeladora “Experiential Array” de Gordon (1998). En este sentido, por ejemplo, en contraste con la composición de la estrategia de la enseñanza DeLay que Neill-Van Cura presentó en sus resultados, la estructura para modelar la estrategia en función de la cual Koornhof buscó información fue: 1) un ‘test’; 2) operaciones primarias; y 3) operaciones secundarias. Además, las preguntas que guiaron la investigación de Koornhof superan en cantidad a las empleadas por Neill-Van Cura, así como no pocas difieren en su contenido (véase Koornhof, 2001a, pp. 24–25; Neill Van-Cura, 1995, pp. 7–8).

Así las cosas, en la “plantilla de la creencia” del modelo de la enseñanza de DeLay que resultó de su investigación, Koornhof expone un único criterio principal de esta profesora: que cada alumno suyo experimente confianza y placer en su aprendizaje; algo que ella intentaba “conseguir en la situación de enseñanza” (Koornhof, 2001a, p. 28). Luego, el autor muestra 9 creencias sustentadoras que giran en torno a dicho criterio. A nuestro sencillo entender, dichas creencias atañen al alumno en cuanto persona y aprendiz; algunas de estas son: a. creencia en que las personas tenemos capacidades ilimitadas de aprendizaje; y d. medición de factores-técnico interpretativos (Koornhof, 2001a, p. 31).

La estrategia del presente modelo fue expuesta en el apartado previo de este capítulo. En cuanto a las emociones que DeLay experimentaba en su enseñanza, nos atrevemos a destacar: alegría y esperanzada. Como último punto del modelo, el autor muestra algunos “comportamientos externos” que DeLay manifestaba al dar clases. Vinculados todos con su primera “creencia sustentadora”, entre esos comportamientos, figura: “inclinarse hacia

delante animosamente... y gesticular más cuando está activamente dedicada a solucionar un problema” (Koornhof, 2001a, p. 68). Al concluir su trabajo, se ve que Koornhof sintetiza sus hallazgos señalando que se da un efecto de bucle entre el estado de confianza y placer –que DeLay primariamente procuraba para sus alumnos– y su estrategia de enseñanza que apuntaba hacia un aprendizaje exitoso; ambos aspectos eran mutuamente causa y efecto del otro (ver figura 2, Koornhof, 2001a, p. 69).

Otras publicaciones sobre DeLay

Por una parte, por si fueran de interés, hemos incluido diversos tipos de escritos publicados mientras DeLay vivía (ver Anexo B). Por otra parte, a continuación nos referiremos a dos de los artículos publicados tras su muerte: 1) “Empowered violinists: Observations from the studio of Dorothy DeLay” (B. Lewis, 2003); y 2) “Sculpting musical artists: A tribute to the legacy of Miss Dorothy DeLay” (Ihas, 2017). Y también, trataremos sobre dos libros relevantes para esta tesis doctoral.

El primero, redactado por su exalumno Brian Lewis, se centra sobre todo en la enseñanza técnico-musical de DeLay. Aunque en cierto grado repetitivo en comparación con Tsung, aporta acceso al lector a detalles concretos de la enseñanza de esta profesora; acceso que es más complicado de conseguir en la mencionada tesis. Pero, asimismo, este artículo permite captar algo ya visto en los resúmenes previos: DeLay tenía en cuenta el aspecto personal de sus alumnos al enseñarles. Como muestra, la siguiente frase de DeLay figura allí incluida: “Las palabras son potentes. Es importante hablar cuidadosamente con los estudiantes” (B. Lewis, 2003, p. 76). Además, comparte algunas experiencias suyas personales en las que DeLay puso en activo con él paciencia para su aprendizaje del vibrato, así como cercanía a nivel interpersonal invitándole un helado y conversando con Lewis en el camino a casa de éste mientras lo llevaba en su coche.

En el artículo de Ihas, cabe apuntar que ella presenta de forma sintética información relevante vinculada a las investigaciones de Tsung y Gholson. Y es que, para su publicación, ella realizó un análisis documental, así como tuvo conversaciones formales e informales con exalumnos de DeLay. Así pues, destacamos aquí algunas novedades. En el apartado “Filosofía de la Enseñanza de DeLay”, Ihas menciona que el hecho de que DeLay buscara que sus estudiantes desarrollaran un ‘razonamiento independiente’ calza con el *Progresismo* de John Dewey. Por su parte, al comentar sobre las “Prácticas Orientativas de DeLay”,

resulta llamativo que un exalumno mencionara que esta profesora “amaba lidiar con la vida personal de un alumno suyo” (Ihas, 2017, p. 16). Y, en el apartado final, en base al hecho de que algunos exalumnos de esta profesora comunican en breves testimonios –entre otras cosas– que DeLay les comprendía, así como captaba ‘mensajes’ a partir de sus comportamientos, Ihas le atribuye con argumentos una “altamente desarrollada inteligencia interpersonal y emocional” (Ihas, 2017, p. 16).

Para terminar, hay dos libros en lo que se comentan muchos puntos relevantes sobre D. DeLay como profesora y como persona. En “Music Talks”, Epstein (1987), dedica un capítulo medianamente extenso en el que, a partir de entrevistas a esta profesora y a algunos exalumnos suyos, comparte muy interesantes anécdotas entre DeLay y ellos, tanto vinculadas, como no, a la enseñanza del violín. Así también, permite el acceso a ciertas reflexiones de DeLay en torno a sus alumnos como violinistas y como personas que no constan en otros documentos. Por su parte, “Teaching genius” de Sand (2000), tiene un talante de aproximación biográfica a DeLay como profesora; pero, no es una biografía en el sentido convencional. Esto, porque –entre muchos más detalles– incluye segmentos de observaciones de interacciones entre DeLay sus exalumnos, apreciaciones de diversas personas que conocieron a DeLay, así como descripciones de las historias de exalumnos como Itzhak Perlman y Sarah Chang junto a esta profesora²⁴. Se entiende así que, como detallaremos en el capítulo cuarto de la tesis, estos documentos pasaran a ser importantes para la elaboración de esta biografía.

Concluyendo este capítulo, se aprecia claramente que la profesora Dorothy DeLay estaba muy comprometida con su labor docente. Y paralelamente, las investigaciones y no pocas publicaciones realizadas en torno a ella, permiten corroborar contundentemente que era una excelente profesora de violín. Pero, a su vez, las investigaciones –aunque desde distintos enfoques– en gran medida, hacen un énfasis en la enseñanza de DeLay, la eficacia y los efectos de esta. Ciertamente, como se ha visto, se señalan ciertos puntos del interés sobre el hecho de que esta profesora también mostraba por sus alumnos como personas; pero, apenas se va más allá de mencionarlos.

²⁴ Cabe destacar que, aunque el libro de Sand no es propiamente resultado de una investigación científica, la valiosa información que contiene se debe –además de ciertas entrevistas [no científicas] con algunos exalumnos de DeLay– gracias a que esta autora observó a DeLay mientras daba clases, y además mantuvo una interacción cercana a esta profesora durante 10 años, hasta el punto de que Sand podía entrar a las clases de DeLay cuando lo deseara (Sand, 2000).

En su lugar, creemos que, entre muchos otros detalles aún no expuestos hasta aquí, cabe fijarse y profundizar en la paciencia-creencia de DeLay en las capacidades de sus alumnos para ser mejores al persistir en buscar la forma de ayudarles a que se superaran en algo que les costaba (Koornhof, 2001a), así como en ese interés por saber y tratar con sus alumnos sobre temas personales (Ihas, 2017; Neill Van-Cura, 1995). Quizá también, actitudes como esas, que están enmarcadas en dos de las tres disposiciones que un educador-pedagogo debería practicar en su labor diaria (van Manen, 1998), tuvieron un impacto –no poco significativo– en que los alumnos de DeLay llegaran a donde han llegado. En este sentido, surge esta pregunta: ¿Qué es pedagogía? Y junto a ella, otras interrogantes: ¿Cuáles son esas disposiciones propias de esta ciencia humana? ¿Qué actitudes caracterizan dichas disposiciones? ¿Por qué son importantes? En este sentido, el siguiente capítulo se centra en estos temas fundamentales para la presente investigación.

2. Marco Teórico

CAPÍTULO 3: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA SEGÚN MAX VAN MANEN Y OTROS AUTORES AFINES

3.1. Conceptualización de Pedagogía

3.1.1. *Qué es actuar con Pedagogía: hacia una concepción novedosa de esta.*

Arraigada con profundidad en la naturaleza de las relaciones entre adultos y niños, el insigne pedagogo Max van Manen declara que la «pedagogía» se refiere propiamente a las acciones e interacciones que están orientadas a la formación positiva de los niños (van Manen, 1982). O más en concreto, la pedagogía tiene lugar cuando un adulto *sabe ser* alguien y/o *sabe hacer* algo que contribuye a la *transformación personal* de lo mejor de cada niño o joven, incluyendo —también, por supuesto— su crecimiento académico (van Manen, 2003). En otras palabras, la virtud de la educación se encuentra en las diversas y adecuadas formas en que un adulto busca con sensibilidad y tacto, ante todo, el mejor y mayor *bien* singular del menor confiado a su cargo y cuidado (van Manen, 1998). En este sentido, Van Manen (2003) comenta:

Afortunadamente para la humanidad, esta necesidad espontánea de hacer lo correcto *suele ser lo correcto*. Cuando conseguimos abrazar al niño, en lugar de dar media vuelta y dejarlo a su suerte, ya hemos actuado de forma pedagógica [...]; este es el conocimiento práctico y pre-reflexivo de la pedagogía (p. 162)

Ahora bien, para que ese impulso natural “desemboque” habitualmente en el *bien* oportuno que el menor requiere para su formación, el educador ha de poseer la orientación precisa que le indique lo que es *bueno* en cada situación particular con un joven singular en concreto. Es por ello por lo que la «pedagogía» está relacionada con la capacidad para diferenciar *lo que es bueno* para un menor de lo que *no lo es* (van Manen, 1998). Por lo dicho aquí, van Manen la entiende como una «ciencia humana» *normativa*²⁵, puesto que, en definitiva, enseñar-educar con *pedagogía* no es otra cosa que obrar constantemente de manera correcta, buena y oportuna en pro del bien global de un menor en desarrollo; una forma de actuar, en consecuencia, que no se reduce —en absoluto— al empleo de técnicas diversas ni tiene como finalidad conformar al alumno a base de determinados progresos

²⁵ El término inglés «*normative*» hace referencia a la habilidad para ‘*discernir*’ lo correcto de lo que no lo es en situaciones concretas que suponen una decisión en que entra en juego un juicio de valor interno lúcido.

como si se tratara de llenarlo al máximo —pero casi únicamente— con un cúmulo de saberes y/o destrezas de todo tipo.

De forma próxima, la *pedagogía* es la ‘*excelencia*’ de *enseñar-educar*, según la entiende nuestro autor de referencia. ¿En qué sentido esto? Con independencia de lo que los profesores hacen en concreto con y para sus alumnos a nivel de actividades y contenidos, la *pedagogía* se basa en lo más profundo de su *relación personal* entre ellos —como adultos— y los menores en proceso de formación con el fin de llegar a ser más y mejores. En este sentido, lo primordial no es si el profesor es muy diestro o erudito —algo, por supuesto, valioso— sino que, como ya proponía Aristóteles, esa *relación pedagógica* —como tal— llegue a ser un «bien» o una «virtud» o, lo que es lo mismo, una orientación profunda de la pedagogía del educador abocada hacia el «ser» y el «llegar a ser» del menor que está llamada a ser trascendental (van Manen, 1998, pp. 46–47)²⁶.

En vínculo con lo apuntado anteriormente, conviene subrayar que esa «excelencia» pedagógica está conectada estrechamente con la valía del profesor-educador, no solo ni tanto por su eficaz maestría didáctica docente en el ámbito propio de su enseñanza, sino, especialmente, por la excelencia propia de su relación con los pequeños a su cargo. Es en este sentido que el propio Van Manen (1998) afirma : Propongo que entendamos la *relación* como la fuente del significado de la propia pedagogía. Algo que apunta en otro lugar, insistiendo en esa cuestión nuclear: A partir del significado de lo que entendemos por *pedagogía*, nos hacemos capaces de discernir las cualidades o virtudes encerradas en toda [auténtica] relación pedagógica, así como de comprender por qué la *relación pedagógica* está en el corazón de una excelente enseñanza y acción educadora (van Manen, 1991).

Otro punto fundamental que caracteriza la «pedagogía» según se la conceptualiza fundamentalmente en esta investigación doctoral es que la ‘*relación pedagógica*’ que mantiene un niño o joven con su profesor-educador es —como tal— un “*fin vital en sí y por sí mismo*”; esto es, bastante más allá de quedarse en un simple «medio» para alcanzar un «fin» más o menos ajeno al propio proceso educativo: por ejemplo, un simple medio para enseñar

²⁶ “En este sentido, la pedagogía es la experiencia del bien o, dicho de otro modo: es el sentido del bien, de la bondad. [...] El bien de la pedagogía no es algún producto social o resultado académico-educativo, sino la *bondad* misma: la bondad *de y para* este o aquel niño o joven. Es esta bondad la que constantemente debe ser reconocida, llevada a la práctica en las singulares acciones realizadas en las situaciones y relaciones concretas. En palabras de Levinas: «*Únicamente la bondad es buena*»” (van Manen, 2015, p. 20).

a aprender unos contenidos o dominar un cúmulo de habilidades. A nadie se le escapa que esto segundo corre el riesgo de reducirse a un objetivo frío, por la no inusual posibilidad de quedarse limitada, de este modo, a un proceso con cierta y frecuente dosis de superficialidad: un profesor *enseña* y un alumno *aprende*.

Si ahondamos más en la primera propuesta que nos ofrece van Manen, la relación resulta trascendente y humana: un niño o joven experimenta una *relación* bastante más rica, vívida y cálida interpersonalmente, que le lleva a aprender «lecciones» realmente hondas en lugar de simples nociones y aptitudes de mayor o menor utilidad. Por otra parte, si ese mismo menor prueba una comunicación genuinamente personal con su educador, llega inevitablemente a gustar una riqueza proporcionada a sus aspiraciones y fruiciones más elevadas: las que emanan de un «tú-a-tú» en el que la persona se convierte en el término más excelente de su ser más profundamente humano. El propio Van Manen (1998) lo expresa, en una primera frase, así: “nuestra relación humana –a través del continuum de un cúmulo de horas escolares– puede hacernos sentir en deuda con un profesor para el resto de nuestra vida” (p. 87). Y esto, en parte —como sigue nuestro autor— porque lo que «recibe» un alumno de un gran profesor no es tanto ni solo unos contenidos académicos sino la forma en que esa materia está impregnada por la figura y persona del propio profesor, por su compromiso, entusiasmo, y un largo etcétera; hasta el punto que una parte importante de su propia vida está ahí presente de una forma constitutiva, realizada, y comunicada... un fenómeno que, en modo similar es vivido también por el alumno: la *relación pedagógica* [con un profesor así] *forma parte* de su vida, sin limitarse ya a ser un simple *medio* para aprender o crecer más o menos exteriormente (van Manen, 1998, pp. 87–88).

Acerca de lo dicho anteriormente, no han faltado quienes han objetado que esa relación personal e íntima es mucho menos fácil de conseguir cuando un profesor, ya en la enseñanza secundaria, suele tratar con una media de 120 alumnos al día... y por ello limitado y casi obligado a «instruir» tan solo a los alumnos que le han asignado en la materia en que son expertos... Con todo, la relación pedagógica entre el profesor y los alumnos no deja de tener una cualidad *personal*. En cierto sentido, el profesor «*es*» lo que enseña. En este nuevo sentido, el profesor de ciencias —por ejemplo— no es solo alguien que, casi casualmente, enseña ciencias. Un profesor verdaderamente tal es *una persona* que —como tal— *personifica* las ciencias, que las *vive*, y que —en un sentido profundo— *se identifica* con su materia. Y eso mismo podría decirse de un profesor de *música*... “Esto no significa que

tenga que mantener necesariamente relaciones “uno-a-uno” con todos y cada uno de sus alumnos, sino que el profesor *está allí* de forma *personal para ellos*” (van Manen, 1998, pp. 90–91).

3.1.2. Otras nociones clave vinculadas a la «pedagogía»

Retomando y ahondando en la concepción que Max van Manen tiene sobre la pedagogía, exponemos a continuación ciertas nociones clave referidas a ello. En base a la pregunta que este autor se plantea sobre cómo se experimenta la pedagogía, trataremos brevemente la situación pedagógica, la acción pedagógica, y la relación pedagógica... aunque, a decir verdad, esta última ya ha sido básicamente abordada más arriba. Al final de este apartado, expondremos algunos puntos claves sobre lo que significar ser un profesor-educador.

La experiencia pedagógica

Cualquier adulto básicamente formado puede “vivir la pedagogía”, porque este es capaz de actuar —a veces sin intervenir de forma expresa— en pro del bien del niño en un momento determinado. En este sentido, tal relación se trata de una *experiencia vivida* (Ayala, 2007). Profundizando algo más, podemos decir que la experiencia pedagógica está constituida por la situación, la acción y la relación pedagógica (van Manen, 1998). Como ya se ha comentado suficientemente sobre la relación pedagógica, aquí nos referiremos a la situación y a la acción pedagógica.

La *situación pedagógica* es una ocasión para el educador en la que este, teniendo la oportunidad de actuar de manera formativa en favor del menor, lo hace. El primero procede así tras haber analizado y comprendido cómo el segundo vive esa situación y cómo le afecta; y, con su acción, busca proporcionarle lo que es bueno para él a nivel de su maduración personal-académica (van Manen, 1998, pp. 85-86; 2003). En pocas palabras, “la situación pedagógica la crea el propósito del educador”, esto es, educar. Algunas situaciones que este puede convertir en pedagógicas son las siguientes: un calcetín sigue en el pasillo de la casa después de que una adolescente ha pasado por allí varias veces durante la mañana...; o algunos alumnos de la clase presentan sus tareas con una caligrafía que deja mucho que desear.

En cuanto a la *acción pedagógica*, en primer lugar conviene tener claro que lo contrario, las acciones antipedagógicas, están conformadas por cualquier tipo de abusos físicos, psicológicos y pasivos (van Manen, 1998, p. 92). Por otra parte, un conocimiento clave de cara a actuar pedagógicamente es el hecho de que el carácter del menor es influido por casi todas las cosas del mundo que le rodean (su casa, la tecnología, los libros que lee, etc.). Con todo, por encima de esas influencias, se encuentra la influencia que puede ejercer un educador en virtud de la consistente orientación hacia el bien mayor del menor que el primero posee abundantemente en el núcleo de su ser y quehacer educativo. Con ese plus de ascendencia a su favor, consigue que el menor participe cada vez más responsablemente en su crecimiento académico y personal, actuando así el educador de forma pedagógica. Y esto, interviniendo con tacto, es decir, de manera sutil, oportuna —y en la mayoría de ocasiones, de forma espontánea— “las posibles influencias del mundo” sobre el menor (van Manen, 1998, p. 93). Por ejemplo, retomando el caso de los alumnos que presentan sus tareas con una caligrafía pobre, un educador se esmerará al máximo posible en su caligrafía cuando escribe en la pizarra, e incluso explícitamente se podría poner de ejemplo diciendo: “¿A que da gusto leer esto?” (van Manen, 1998).

3.1.3. Qué no es pedagogía: Contraste con otras nociones cercanas.

Ya en una conferencia en 1986, van Manen constataba que la inmensa mayoría de los profesores del mundo anglosajón, en general, desconocían lo que era propiamente la «pedagogía»²⁷. Un tiempo después, esa confusión no había cambiado. En un artículo suyo relacionado con dicha conferencia, el mismo autor confirmaba la ignorancia existente sobre esa noción central, al ser confundida de una manera reductiva con “la educación en general, el currículo, los métodos instructivos o la simple *enseñanza*” (van Manen, 1994, p. 85). A continuación, y en esta línea, pasamos a comentar algunos de estos significados, tal como dichos términos son utilizados cada vez de forma más extensiva en gran parte de países cada día más globalizados.

En Norteamérica —especialmente, aunque también de manera progresivamente generalizada— el término «educación» se utiliza como algo intercambiable con el proceso

²⁷ Pedagogy: «The art, science, or profession of teaching». Así es conceptualizado ese término por el *Oxford English Dictionary*.

de «enseñanza-aprendizaje» que se da en las escuelas, colegios, universidades, etcétera. La palabra «currículo» se refiere a la planificación y estructura del contenido que se pretende enseñar en cada una de las instituciones educativas. En esta línea, el significado del término «instrucción» está relacionado con los diferentes contenidos-asignaturas que se ofrecen para su enseñanza-aprendizaje en las estructuras propias de las planificaciones curriculares de los distintos niveles académicos. Así mismo, el sentido dado al término instrucción a nivel científico-técnico tiene que ver con la fidelidad a lo mensurable y evaluable, lo que lleva a entender la «educación» —progresivamente pragmática— como un proceso que tiene que ver con la ‘productividad’ y la ‘eficacia’ de los currículos que se desean implementar. Finalmente, la «enseñanza» se refiere a la forma en que se realiza la transmisión correcta a los alumnos de los conocimientos y destrezas correspondientes a cada asignatura (van Manen, 1998, pp. 43–45).

Habiendo aclarado básicamente estas nociones, la confusión sobre lo que realmente es la «*pedagogía*» no resulta ajena tampoco al ámbito de la llamada *educación musical* y, más concretamente, a aquél relacionado con la *enseñanza del violín* más al uso en nuestro tiempo en cualquier contexto. Como se puede apreciar en un amplio abanico de investigaciones sobre excelentes profesores de música y —más en concreto— de violín, se ha venido utilizando con gran frecuencia el término «pedagogía» como la expresión sinónima que hace alusión a la descripción casi exhaustiva de la «*metodología*» empleada por los profesores —a menudo destacados— en el proceso de enseñanza-instrucción del este instrumento. Para ilustrar esa tendencia, parece significativo mencionar una investigación de fondo, como la realizada por Koob (1986), quien, bajo el título: *The violin pedagogy of Ivan Galamian*, utiliza el término “pedagogía” para referirse tan solo a las cualidades personales del profesor Ivan Galamian, tal como son descritas por sus estudiantes. En ese estudio, en efecto, la *auténtica pedagogía* que —potencialmente— podría existir en la relación vívida mantenida entre ese gran violinista y sus alumnos queda inexplorada. Sin dejar este filón, resulta de gran interés la lectura de otra tesis actual (D’Aprile, 2017, pp. 64-66) en la que se asevera que, prácticamente sin excepción alguna, los profesores de violín *no* están “formados pedagógicamente” para asumir su cometido. Con todo, como era de esperar, la intención de esta investigadora —empleando esa expresión sentenciosa— no es otra sino la de insistir en que dichos docentes son buenos *expertos instrumentistas* como violinistas, pero se dedican a la enseñanza de tal instrumento careciendo —incluso— de una preparación *didáctica*, a nivel de métodos y técnicas, para tal fin.

Regresando a Van Manen, lo que él siempre ha buscado a través de “la inserción” de la *pedagogía* es que todo profesor-educador afine su tarea docente y educadora lo más posible, hasta el punto de que lo más significativo de su tarea sea conseguir una óptima interacción con los alumnos a quienes enseña y educa (Ibíd., 1998). Este cometido ha sido clara y atrayentemente expuesto por otros autores afines a la propuesta pedagógica de van Manen. Podríamos citar a autores de gran autoridad académica, como Day (2014), Pennac (2008), Rassam (1979), y otros. Pero nos puede bastar aquí un fragmento de un clásico: Ginott (1993), quien condensa en buena parte lo enfatizado en estas últimas líneas:

He llegado a una estremecedora certeza: soy el elemento decisivo en el aula. Mi ser, mi persona, es lo que crea el clima de la clase. Es mi actuar diario en el aula lo que genera sol y calor o tristes nubarrones. Como profesor, poseo el poder tremendo de hacer que la vida de un niño sea miserable o afortunada. Puedo ser un instrumento de angustia o un factor de inspiración. Puedo humillar a un alumno o hacerlo sonreír, lastimarlo o fortalecerlo y elevarlo (p. 28).

Tras todo lo dicho hasta aquí, pasemos ahora a apreciar ciertas actitudes y nociones fundamentales del pedagogo en su relación con los alumnos confiados a él.

3.1.4. El educador-pedagogo

Por la «*pedagogía*» que busca vivir, el educador tiene un conocimiento singular y vivencial sobre cómo actuar sobre el menor con el que interactúa continuamente. A su vez, dentro de la relación que establece con sus discípulos, gracias a un saber tan peculiar –tan intuitivo como profundo– él manifiesta unas características importantes para el crecimiento global de cada alumno a su cuidado. Ahondando en este tema, Van Manen señala que el verdadero profesor-educador se relaciona con sus discípulos adoptando una postura «*in loco parentis*»; esto es, asumiendo en su vínculo con cada uno de ellos la mentalidad de fondo en cierto sentido similar: *en el lugar de... o como los padres*.

Retomando ese conocimiento que tiene el profesor-educador con relación a su interacción con el menor, consideramos importante destacar las siguientes características, así como apuntes sobre el ser y quehacer de tal profesor. En primer lugar, éste tiene un *conocimiento* sobre el menor *en forma de comprensión*: comprende —sobre todo— la singularidad de cada alumno suyo y, por ello, percibe —entre otros aspectos— su forma de experimentar lo que vive y sus mismos pensamientos... con gran probabilidad de certeza. Dicha comprensión solo puede tener lugar dentro de la relación pedagógica con el menor. Y

es que “¿acaso es posible observar a un pequeño de cerca y ver su experiencia de un modo puro fuera de nuestra relación con el menor?” (van Manen, 1994, pp. 79-80).

En segundo lugar, un profesor-educador, con todo su ser (mente y corazón), *conoce de manera práctica, pre-teórica y pre-reflexiva* aquello más adecuado/mejor para cada menor en formación en los momentos más concretos de su educación (van Manen, 2003). En esta línea cabe apuntar que un conocimiento pre-teórico y pre-reflexivo para actuar pedagógicamente tiene que ver con una acción “espontáneamente” correcta y oportuna para el menor en una situación eventual más allá de haber recibido —o no— alguna enseñanza al respecto o de haberlo pensado de una manera intelectual antes o en cada instante.

En estrecha relación con lo dicho más arriba conviene abordar, sintéticamente, un punto central relacionado con lo que hace posible *ser* realmente un «educador» que *vive y actúa* con auténtica «pedagogía». Max van Manen es particularmente incisivo en algo que rompe los esquemas más convencionales de un adulto con *pedagogía*, tanto si es un/a padre/madre como si es un/a profesor/a. En este orden de ideas, tal como comenta este autor, puede haber excelentes padres o profesores que, sin haber cursado estudios propiamente de pedagogía —en sentido propiamente académico— posean una «vida real» extraordinariamente rica a nivel «pedagógico». Y viceversa: es más que posible encontrar abundantes padres o profesores que poseen una vasta y sobreabundante *teoría* acerca de las ciencias de la educación y, sin embargo, ser sorprendentemente pésimos en la práctica-experiencia real y diaria a la hora de «educar» verdaderamente a los niños y/o jóvenes. Aprovechamos estos comentarios para apostar con fuerza que una profesora de este tipo, excepcional en el plano *pedagógico*, es —en principio— la profesora D. DeLay, que ocupa el puesto central de esta tesis.

El propio Van Manen dedica no pocas páginas para distinguir, de un modo u otro, lo que conviene entender por *pedagogía* distinguiéndola de lo que no es tal, siempre en el plano de la más pura *realidad* del mundo de la vida.

En línea con lo anterior, un profesor-educador demuestra que lo es cuando practica una fina *pedagogía* en la relación con los menores a su cargo. Ya puede alguien conocer mucha teoría sobre cómo educar, y/o pensar y publicar sobre el tema. Si no procura hacerse cargo pedagógicamente de los menores que tiene cerca hoy, sirve de poco o de nada. Nuestro autor, Max van Manen, entre otros muchos ejemplos, cita con extensión el caso clarísimo

del gran «teórico de la educación» iniciador de la Escuela Nueva: el ginebrino Jean-Jacques Rousseau es un ejemplo diáfano de la insuficiencia de la «pedagogía teórica» por sí sola:

Jean-Jacques Rousseau, a quien se le suele considerar como el primer *teórico* de la pedagogía moderna, habría estado de acuerdo en que la teorización por sí misma no tendría que distraernos de percibir lo que es realmente esencial para los niños. Y seguramente lo sabía mejor que nadie. Esto queda claro si se leen sus *Confesiones* en las que afirma: “No siempre me he quedado tranquilo con el modo en que he dispuesto de mis hijos. Cuando escribía mi *Tratado sobre Educación*, sentía que había estado desatendiendo obligaciones de las cuales no era posible prescindir. El remordimiento, a la larga, fue tan intenso que casi me obligó a una confesión pública al principio de mi obra titulada: *Emilio*” (Rousseau, 1980, pp. 572-573). Rousseau se inmortalizó con textos innovadores en el ámbito de la educación; fue él quien dijo por primera vez que el *corazón* proporciona percepciones más fiables que la *razón*: “El conocimiento sin *corazón* es conocimiento muerto”. El conocimiento sin amor, respeto y admiración por la vida de un niño no puede nunca llegar a ser un conocimiento pleno de ese niño. Contra las fuerzas sociales de la hipocresía y los intereses egoístas, Rousseau oponía la creencia en la virtud y en la bondad de la naturaleza humana. Y, sin embargo, renunció a los cinco hijos ilegítimos que tuvo y los dejó en *une maison pour des enfants trouvés*, es decir en un hogar para niños abandonados. A su vez, su propia vida estuvo marcada por un hecho similar; su madre murió poco después de darlo a luz y su padre, al parecer, también lo abandonó.

¡Qué extraño! El hombre que, como dicen los *teóricos*, fue el primero en ver al niño como *niño*, al mismo tiempo no sabía lo que esta *visión* requería de su ser... Al parecer, Rousseau fracasó en su vida como *profesor*; era tutor de los hijos de Monsieur de Mably, pero intentó recuperar su honor mostrando que, al menos desde un punto de vista *teórico* sabía lo que no era capaz de *personalizar*... Aunque fuera contradictorio o ambiguo en sus intenciones exactas al escribir su célebre *Emilio*, es posible afirmar que el libro fue escrito como un manual de educación infantil para un niño imaginario. Contenía muchos consejos concretos sobre la práctica del cuidado de los niños. Y, sin embargo, *Emilio* se escribió no tanto sobre la base de la experiencia personal y la observación como sobre la base de la *teoría*... ¿Qué importancia tiene, entonces, *teorizar* y crear conocimiento académico si no conecta en absoluto con las prácticas reales de la vida educativa cotidiana? (van Manen, 2003, pp. 155–156; 163–164).

En cambio, hay quienes no han estudiado pedagogía, pero en la práctica, en la relación cotidiana con los menores (hijos o alumnos), probablemente desde una buena base de madurez personal²⁸, buscan vivirla. Con esto no se intenta decir que las nociones teóricas sobre la educación sean inútiles, ni mucho menos. Solo pretendemos dejar claro que la pedagogía —ante todo— se practica, se vive.

Finalmente, afinando un poco más, nuestro autor de referencia afirma que el amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas son tres disposiciones esenciales para vivir la

²⁸ A modo de conjetura, con la siguiente afirmación de Spranger (1960): “la medida de la capacidad de educar es proporcional a la medida de la fuerza que se ha empleado en la autoeducación” (p. 91).

pedagogía y, por tanto, para ser un auténtico profesor-educador. Al respecto, él se cuestiona: “¿es posible actuar como un profesor de verdad si no se tiene una orientación hacia los niños de *afecto cariñoso*, de *esperanza confiada* y de *responsabilidad*?” (van Manen, 1998, p. 79; cursivas nuestras). Así pues, en la siguiente parte de este capítulo, nos referiremos a cada una de las actitudes pedagógicas señaladas.

3.2. Disposiciones educativas esenciales

3.2.1. Amor Pedagógico

¿Qué no es Amor Pedagógico?

Para empezar, en virtud de lo apuntado por Spranger (1960)²⁹, cabe tener en cuenta que aun cuando en ocasiones puedan formar parte de la acción del amor pedagógico, ayuden y/o motiven a vivirlo, tanto el amor de unos padres, tales como el eros y el ágape —una vez considerados en rigor— no pueden, por sí solos, ser identificados con el amor pedagógico.

Los padres pueden, a veces, expresarle un tipo de afecto al hijo/a que no esté en línea con la auténtica formación de este; es decir, que no satisfaga sus necesidades educativas fundamentales, tendiendo así más bien a ‘deformarlo’ en ese sentido primordial. En este sentido, la instintiva calidez y protección característica de su amor, no necesariamente lo vuelven pedagógico a su amor (Spranger, 1960, pp. 72-74). A partir de ahí, el *eros*, que en su nivel más básico implica una atracción sentimental por lo más externo del menor, puede favorecer la manifestación del amor pedagógico cuando, en un plano más elevado, concibe que la persona tiene dentro de sí un sustrato anímico, una subjetividad, que puede ser ‘bella’ en cuanto a buena y verdadera, tal como la concebían los antiguos griegos. Sin embargo, concretamente, experimentar la mencionada concepción únicamente a nivel de idea, tampoco forma-educar en la práctica; un *eros* así, aún no es *pedagógico* en sí mismo (Spranger, 1960, pp. 76-78). Por último, el amor cristiano: *caritas* no es —en sí— tampoco pedagógico porque, motivado en ocasiones por la compasión o en otras por un “alto ethos moral”, se practica con el fin de ayudar a la persona en el presente, no para formarla en vistas

²⁹ Hacemos notar que en este apartado capital se utilizaran citas no tanto directamente de Max van Manen como —más aún— de autores de quien él expresa explícitamente ser discípulo suyo sobre esta disposición. Nos referimos, en especial, a Bollnow y, más aún, a Spranger, grandes pedagogos alemanes del siglo XX.

de su futuro más óptimo (Spranger, 1960, pp. 79-80). Teniendo claro todo lo mencionado, veamos en qué consiste el auténtico amor pedagógico.

Concepción

El amor pedagógico, que siempre tiene lugar en la dirección de un mayor formado hacia un menor en formación, es una disposición que se centra en la persona de cada educando y que, induciendo a pensar siempre en *su bien* presente y/o futuro, contribuye a su mayor desarrollo humano-personal (Bollnow, 1979; Määttä & Uusiautti, 2011; Spranger, 1960; T.W. Wineberg, 2006). En este sentido, implica poner a su disposición aquello que más le aporte a su formación educativa, teniendo en cuenta tanto su presente como su futuro, y reconociendo su realidad como ser que “se encuentra entre el bien y el mal” (Spranger, 1960, pp. 81 y 86). Así, de manera muy acertada, Bollnow (1979) lo define como “querer [al alumno] por lo que «es» —y tal como es—, pero también por lo que aún no es y «está llamado a ser»” (Ibíd., 1979, pp. 48–58).

Parte de ese querer pedagógico conlleva tener en cuenta constantemente el apoyo al menor y perseverar en ello (Määttä & Uusiautti, 2011). Por eso, el amor pedagógico consiste en un sano afecto y un cariño reales a cada educando (Hargreaves, 1999; van Manen, 1998), es decir, en una entrega completa —*sin distinciones de ningún tipo, por sus peculiaridades propias— y de una manera incondicional* (Poch, 2008). Y es que, ciertamente, como apuntan Määttä y Uusiautti (2011), esto se debe a la *naturaleza moral* de este amor, en virtud de la cual actúa en el educando al margen de cualquier aspecto positivo o negativo adicional que se pueda percibir en este (p. ej. a nivel de habilidades o comportamientos).

Relación propia de este amor y el resultado de su acción

Así pues, esta disposición tan valiosa para todo excelente educador —en cualquier campo de la enseñanza— permite establecer una relación *profunda, cercana, afectuosa y acogedora* con los menores en formación; esto es, una *relación pedagógica* (van Manen, 1998). Dicha relación resulta ser “decisiva” a la hora de lograr una óptima transmisión de conocimientos (Jordán, 2011). En ese sentido, sobre quienes gozan de experimentar una relación rica en amor pedagógico, tiene lugar una *influencia* de gran valor académico y —particularmente— psicológico-personal (Ibíd., 2011).

En coherencia con esto último comentado, Määttä y Uusiautti (2011) señalan que este amor se convierte en guía para que el menor se incline por estudiar con una cierta disciplina gustosamente aceptada. Simultáneamente, en un enfoque más humano –por así decirlo– el amor pedagógico también actúa en formato de paciencia, confianza y perdón comprensivo hacia el menor (Määttä & Uusiautti, 2011). A esto, cabe añadir que, por el bien formativo global del menor, esta actitud también puede llegar a manifestarse como cierta mesura en la forma de actuar. Sin embargo, jamás deja de estar *disponible* siempre que el menor en formación lo necesite (Spranger, 1960).

En relación con ese aporte del amor pedagógico a los dos aspectos fundamentales del desarrollo de todo menor [académico y personal], cabe mencionar a continuación las cuatro características que Spranger (1960) distingue al analizar esta disposición.

Características del Amor Pedagógico

En primer lugar, se trata de *un amor que ‘exige’*, pero –¡eso sí!– movido siempre por el bien personal del educando (Spranger, 1960, p. 84). En este sentido, tal amor, entre otras cosas, no es condescendiente con los caprichos o con todo tipo de fáciles peticiones que pueda manifestar un menor, percibiendo sagazmente que –en realidad– ahí asoma el peligro de *deformarlo*.

En segundo lugar, consiste en *amar las posibilidades* del menor que anidan en su ser más profundo; es decir, todo tipo de principio-y-meta personal que este es capaz de *llegar a ser*. Todo ello puede ser vislumbrado incluso en sus primeros estadios de inmadurez en el presente gracias siempre al mismo *amor educativo* que se le tiene (Spranger, 1960, p. 85). Y es que, precisamente, esta característica es la que lleva al educador a continuar animosamente en su esfuerzo por cultivar —con amor— al educando.

En tercer lugar, el amor pedagógico se caracteriza por *ayudar sutilmente al menor a reconocer con claridad los deberes y/o cometidos implícitos de las dimensiones más relevantes de su vida*. Uno de los más evidentes está vinculado con el ámbito formativo-académico. Dicho más concretamente: en ese plano, el amor pedagógico implica la exigencia razonable del rendimiento máximo de los alumnos en todo lo referido con la dimensión académica, algo que supone a la vez disponerlos con amor —positivamente— para el aprendizaje (Määttä & Uusiautti, 2012, p. 31; Spranger, 1960, pp. 85–86). En relación con

esto se puede recordar aquel comentario feliz —pedagógicamente hablando— de Pennac (2008, p. 143):

“Parte de mi oficio como profesor consistía en convencer a mis alumnos más abandonados —por ellos mismos— de que [...] el día y la hora de entrega de un ejercicio no eran negociables, de que unos deberes hechos de cualquier manera debían repetirse para el día siguiente”.

Una última característica del amor pedagógico es que, *al ser practicado* —en especial, sus exigencias— *con muy buena disposición*, es decir, “con cálida devoción, pero no con indolente complacencia y negligente arbitrariedad”, *puede llegar a ser reconocido por el educando como amor* (Spranger, 1960, p. 87). En otras palabras, el amor pedagógico puede hacer que el menor perciba cada vez más que la cordial entrega del educador, con exigencia justa y ponderada, es amor auténtico hacia él; percepción que, al aumentar, lo puede llevar a reconocer esa verdad internamente.

Además de todas las características apuntadas, cabe destacar que, si realmente es *pedagógico*, entendemos que un efecto de este amor es que, en su proceso de maduración, el menor dará señales de una capacidad para pensar crítica y juiciosamente hasta el punto de elegir asemejarse a lo que advierte como bueno en su formador (Spranger, 1960, p. 87). A su vez, esa mimesis reflexionada y consciente por parte del menor es signo de una correspondencia al amor pedagógico de su educador; algo que confirma que, en este caso, *el amor genera, a su vez, amor*.

En suma, definitivamente el amor pedagógico busca, ante todo, que el educador encuentre la vía que lleve a todo menor a desarrollar su más rica vida interior; esto es, que se forme en él —y lo más plenamente— una *madura persona* (Spranger, 1960). Ahora bien, de conformidad con lo apuntado por este mismo autor, vivirlo plenamente [sin errores y continuadamente], aunque es lo ideal, no siempre es real y totalmente posible. En este sentido, el citado autor señala que basta con que el educador viva —en buenas dosis— este amor pedagógico para poder preciarse de tal y para poder, ante todo, formar-educar al menor (Ibíd., 1960, p. 84). Con todo, en virtud de lo hasta aquí expuesto, se podría concebir —sintéticamente— al amor pedagógico como un «*amor formador*».

El educador, entre otras disposiciones esenciales para su labor, vive y transmite el Amor Pedagógico

Tomando como base a una reflexión de Spranger (1960) se puede afirmar que “el amor pedagógico necesita de un contenido” (Ibíd., 1960, p. 91). Dicho contenido es el *educador* mismo; el cual, en base a un serio trabajo sobre sí mismo posee un corazón acrisolado (Ibíd., 1960, pp. 79 y 91). En este sentido, tiene mucha riqueza personal que dar a los niños o jóvenes; y mucha de esa abundancia interior incluye —en una gran proporción— todo lo relacionado con la disposición del amor pedagógico que aquí andamos analizando (Ibíd., 1960, p. 91).

Admitida esta premisa, es fácilmente inteligible que, siempre en pro del crecimiento personal íntegro del educando, como “motor-y-horizonte” para su amor pedagógico, el educador tenga una confianza en que triunfará el bien que él haga y, de igual modo, el bien del que el menor es igualmente capaz (Ibíd., 1960). Así también, un formador de esa talla se caracteriza por su inclinación a acoger cálidamente todo lo que atañe al niño o joven en desarrollo, en su relación con él (Ibíd., 1960). En este sentido, todo educador lleno de ese amor pedagógico se muestra receptivo a cada uno de sus alumnos con sus respectivas cualidades, pero —ante todo— los “abraza en su interior” con sus características personales singulares, sean cuales sean sus puntos —fuertes o débiles— psicológicos, conductuales y/o académicos (Jordán, 2011; T.W. Wineberg, 2006).

Asegurada esa disposición, este auténtico profesor saca a relucir una actitud «multi-estratégica» de fondo (Hargreaves, 1999). Esto es, busca de forma constante, creativa e ingeniosa las maneras y los medios más afinados y adecuados para llegar a todos y cada uno de sus menores (Day, 2014, p. 33). En virtud de ello, dicho educador pone en activo todo tipo de recursos cognitivos e interpersonales a favor de su bien educativo íntegro (físico, académico, psicológico y moral) (Hargreaves, 1999). Ahora bien, a todo esto cabe añadir que el educador sabe dejar libre al educando y, a la vez, intervenir con su guía de manera equilibrada (Spranger, 1960). Por ejemplo, en ciertos casos, ejerce su autoridad mesuradamente para instaurar y/o reestablecer una buena conducta de sus alumnos en clase. O, por el contrario, si lo considera más útil, adopta una postura flexible, adecuada a lo que requieran personalmente uno o varios alumnos suyos (Määttä & Uusiautti, 2012). Así, ciertamente, éste contribuye con su *amor formador* a que sus alumnos puedan “*llegar a ser* todo lo que están llamados a transformarse, en virtud de sus potencialidades y sus

configuraciones personales” (Bollnow, 1979); y, así mismo los prepara para que, en su momento, puedan cambiar el mundo que los rodea según esas particularidades suyas (von Wright, 2009).

A modo de síntesis, teniendo en cuenta la investigación de Määttä y Uusiautti (2011) y lo que se puede apreciar entrelíneas en sus cualidades —cuando posee y vive el amor pedagógico— el verdadero profesor orienta sus esfuerzos, simultáneamente, al crecimiento académico de sus alumnos y al personal. Apreciemos esto más en detalle a continuación.

El educador a disposición del desarrollo académico del menor

En cuanto al aspecto académico del educando, uno de los propósitos del profesor que *ama pedagógicamente* a sus alumnos —si no el más relevante— es prepararlos para que puedan hacerse responsables de la contribución notoria que pueden hacer con el tiempo a la sociedad (von Hentig, 1991). En esta línea, a través de su amor, el educador *busca y puede* ayudarles a ser exitosos académicamente. Para ello, como conocedor de su deber de apoyar a todo menor a su cargo, los provee de motivación, interés por lo transmitido, y experiencias positivas relacionadas con su percepción del éxito en el aprendizaje (Määttä & Uusiautti, 2011). Una de esas experiencias —quizás de las más significativas— consiste en ayudarlos a que descubran lo mucho que pueden crecer académicamente (Ibíd., 2011).

En este sentido, trayendo a colación a Vigotsky (1978), Määttä y Uusiautti (2011) señalan que, gracias a su amor pedagógico, el auténtico profesor hace posible que sus estudiantes alcancen el nivel más próximo de lo que pueden desarrollar a nivel cognitivo. Se entiende así que, como resultado de esta disposición personificada e infundida por un profesor así, el alumno experimente *un cierto y positivo «flow»*; esto es, un “estado agradable de concentración y orientación al deber que conduce a un desempeño óptimo” en cualquier materia y/o carrera profesional (Ibíd., 2011, p. 33).

Por tanto, es de esperar que, al actuar en esa línea que se centra en los puntos fuertes y en los intereses en el aprendizaje del menor, el amor pedagógico del educador potencie “su autoestima y auto-imagen como aprendiz activo” (Ibíd., 2011, p. 34). Todo ello supone, así, una muestra del efecto simultáneo del amor sobre el bien global del alumno, al afectarlo positiva y personalmente por medio de su crecimiento académico.

El educador a disposición del desarrollo personal del menor

En referencia al desarrollo personal del menor en formación, entre otras actitudes personales muy positivas, el educador lo ayuda a que tenga esperanza en sí mismo y respecto a su entorno, llevándolo a creer en —y trabajar por— un mundo mejor (von Hentig, 1991). Que esto sea posible es gracias a que, en relación a una de las cualidades antes apuntadas de su amor, el educador confía en que “hay diversas potencialidades por desarrollar en el educando que no se pueden ver aún a simple vista” (Määttä & Uusiautti, 2011, p. 34; Spranger, 1960). Por supuesto, como fruto de ese amor fundido con la esperanza, el auténtico profesor le transmite y aporta aquello al alumno mediante su “trabajo determinado y constante” (Määttä & Uusiautti, 2011, p. 35).

Cabe añadir que el referido esfuerzo de un profesor así también está dirigido hacia otras necesidades personales del educando. Ciertamente, el docente que vive el amor pedagógico, entre otras cosas, se propone estar atento a los sentimientos y emociones que sus alumnos manifiestan cuando él actúa así al tenerlos muy en cuenta. Además, busca entablar una comprensión interpersonal con ellos, a la vez que respeta sus personalidades distintas y las defiende en caso de ser necesario (von Hentig, 1991).

Ahora bien, como amor personal que es según lo hasta aquí expuesto, tanto puede ser correspondido como no serlo, pero en un caso u otro no deja de permanecer en él presente (Spranger, 1960, p. 83). Es por esto por lo que él no deja de manifestarlo en todo instante. Esto coincide con lo apuntado por Haavio (1948) y Poch (2008) quienes subrayan que la inversión de amor pedagógico del profesor es totalmente desinteresada, sin depender del grado o la manera con la que responda el educando a ella.

Para finalizar, cabe tener en cuenta que, a pesar de volcarse en sus alumnos, le ocurre algo ‘curioso’ —por así decirlo— al educador; en virtud de una fina conciencia, nunca se encuentra satisfecho sin más consigo mismo. Y es por ello por lo que jamás se atreve a decir un cómodo: “ya he cumplido”. En todo caso, para aquellos momentos de insatisfacción, Spranger (1960) lo invita a respirar y lo anima diciendo: “Ayuda a este joven, repleto de esperanzas, para que lo haga mejor. Esto te compensará por lo que, quizás, vanamente has anhelado demasiado” (Spranger, 1960, p. 92).

3.2.2. Responsabilidad Pedagógica

La *responsabilidad pedagógica* es una actitud-disposición fundamental poseída por todo educador auténtico, la cual le insta a ser responsable de toda necesidad académica y personal de cada alumno suyo. Dicho con otras palabras, es una disposición que invita a todo comprometido profesor-educador a responder a cualquier llamada —sutil o explícita— de cualquier menor a su cargo, al tener siempre como horizonte de fondo su mayor bien y crecimiento personal.

Esta disposición esencial, objeto aquí de nuestra consideración, se origina en una inclinación irrefrenable que siente un verdadero profesor. Tal *inclinación* consiste en una *sensibilidad* para captar con prontitud y agudeza cualquier reclamo que indique cierta necesidad concreta de alguno de los alumnos que tiene a su cuidado formativo, dado que siempre tienen puntos sensibles debido a su humana vulnerabilidad (van Manen, 1998). Y es esa *vulnerabilidad* concretada en un reclamo singular la que suscita en el profesor-educador una especie de *fuerza moral interior* claramente activa, que le impulsa a actuar de forma *responsable* con cada alumno suyo, sea quien sea (Ibíd., 1998). En este sentido, es fundamental una de las afirmaciones más contundentes de Max van Manen: «*Sentirse reclamado es lo más importante, el significado más profundo de lo que significa ser educador*» (Ibíd., 1998, p. 109).

Desde ese trasfondo rico en profundidad pedagógica, no es de extrañar que esta actitud implique una singular *incapacidad de ignorar* lo que precisa un niño-joven en un momento determinado (Ibíd., 1998). Es más, esa receptividad hacia las llamadas de todo menor, propia de esta disposición esencial, lleva al profesor implicado a considerar a cada alumno *como propio*; no en un sentido posesivo, sino —de algún modo y grado— como “parte constitutiva de su vida”; es decir, como ‘*su*’ alumno (Jordán, 2011). Por tanto, en virtud de todo lo mencionado, la *responsabilidad pedagógica* consiste, primeramente, en captar con fina sensibilidad las llamadas o necesidades de todo menor; indigencias que, al andar resonando en lo más hondo del ser del formador volcado en su labor, es realmente difícil que no sean son respondidas de un modo muy comprometido por él.

Leamos, por unos momentos, lo que nos concreta el propio Max van Manen en estrecha relación con lo comentado en líneas anteriores:

Podríamos decir que la debilidad o vulnerabilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto-educador. [...] Por supuesto, siempre cabe la reacción de *ignorar*lo y seguir

así con nuestros asuntos, como si no tuviéramos *responsabilidad pedagógica*. ¿Por qué tengo que escuchar a ese menor en concreto? ¿Qué tengo que ver con la vida de este alumno? De hecho, lo que hacen algunos es ignorarlos. Pero, para otros, para los profesores más auténticos, desatender el sentimiento de responsabilidad que viven en su interior no les es sencillamente posible. Sí, así es: me pide ayuda, y siento que debo actuar de forma receptiva y responsable para con él (van Manen, 1998, p. 109).

Profundizando en este tema, tal como se ha podido vislumbrar hasta ahora, en función del *ser y quehacer* del educador que vive con autenticidad la disposición aquí tratada, cabe comentar, aunque sea brevemente, algunos puntos más concretos encerrados en dicha actitud fundamental.

En esta línea, cabe señalar que todos esos puntos se orientan hacia un horizonte pedagógico de fondo que es el más fundamental de todos los demás: priorizar “el bien educativo de los Otros [como alumnos, en este caso]” (Jordán, 2015, p. 390). Dicha forma de proceder consiste en dar prioridad a *la persona* de los alumnos, de manera que la misma mejora académica, sin descuidarla nunca, esté integrada siempre en “el bien personal global de cada niño/joven en formación” (Ibíd., 2015, p. 392). Dicho esto, podemos pasar a comentar, al menos, tres puntos esenciales de la *responsabilidad pedagógica*: *desvivirse* para vivir en y para los alumnos, la *sensibilidad* y el *cuidado-como-preocupación*.

Desvivirse para vivir en y para los alumnos

Al adoptar esta postura, el auténtico educador se ve impulsado a *exigirse todo*, con el fin de *dar lo mejor de sí* a cada alumno que tiene a su cuidado (Jordán, 2011). En este sentido, lo hace partícipe de su creatividad, afecto y disponibilidad, para demostrarle que reconoce su valor como estudiante, pero —sobre todo— como persona en una situación determinada y/o en cada momento (Jordán, 2015). Por tanto, resulta comprensible que la resignación a una postura del *mínimo esfuerzo* simplemente es una *disposición impropia* del profesor que procede con responsabilidad pedagógica. Esto significa que, al vivir esta actitud profundamente, *no se conforma con lo que hace* por el bien integral de su alumno. En consecuencia, aunque no consiga su objetivo —tras uno o más intentos fallidos— nada doblega aquella exigencia asumida interiormente de continuar respondiendo de toda manera posible para alcanzar su ideal; en pocas palabras: *no acaba rindiéndose* (Jordán, 2011).

Pero eso no es todo. Es tal la determinación de dicho formador por ‘*des-vivirse*’ por sus alumnos que, en caso de ser necesario, relega a un segundo plano sus preocupaciones e,

incluso, la propia organización de “su” tiempo para volcarse con todo su ser a quienes se debe, con una respuesta llena de amor a sus reclamos de todo tipo (Mèlich et al., 2001). En pocas palabras, el profesor implicado *se olvida totalmente de sí* para darse a sus alumnos. Así pues, ciertamente “con el amor y la inclinación hacia el Otro, un educador auténtico supera la inclinación natural hacia sí mismo y a sus propios intereses” (van Manen, 1998, p. 146).

Además, en relación con lo anteriormente tratado, cabe añadir que un formador así se hace cargo de cada uno de sus alumnos con un *desinterés absoluto*. En este sentido, cabe tener en cuenta que en varias ocasiones su entrega “no coincide temporalmente con una sensación de bienestar anímico inmediato” (Jordán, 2015, p. 390), puesto que, como ser humano que es, puede sentir pesar interior, por ejemplo, por la falta de reciprocidad por parte de su alumno ante su actitud desinteresada. Sin embargo, la responsabilidad pedagógica es tal que, aun en el caso de no experimentar una pronta correspondencia por su parte, es capaz de sobreponerse y continuar abnegadamente con su admirable labor de ayudar al alumno a “salir adelante” para que en uno u otro momento dado sea capaz de dar lo mejor de sí (Ibíd., 2015).

La sensibilidad

Este rasgo consiste en que el profesor-educador responsable, prestando finamente atención gracias a su solicitud interior, llega a captar los repliegues más internos de la vulnerabilidad de sus alumnos que, por lo general, se manifiestan sobretodo en forma de llamadas a menudo fácilmente ocultas y silenciosas (Cf. van Manen, 2008). Es decir, el educador *sensible* es el que, gracias a su intenso deseo de hacerse cargo de cada alumno llega a profundizar en sus realidades personales singulares; es decir, sabe ‘*cómo ver*’ —o dicho con palabras del gran educador Korczak (2018)— y ‘*cómo leer*’ sus múltiples y diversas sutilezas internas, estados de ánimo y deseos, entre otros aspectos personales (van Manen, 2008, p. 40); surgiendo de esa fineza perceptiva la posibilidad y el empeño de responder —entre otras cosas— a sus necesidades de ayuda, amor y confianza. En pocas palabras, una sensibilidad que faculta al educador para poder escudriñar el trasfondo del ser más propio de cada uno de sus alumnos, para actuar así en pro de su mayor bien personal.

En una línea afín cabe indicar que también el profesor excelente manifiesta su *sensibilidad* cuando se encuentra de manera “no verbal” con uno de sus alumnos. Por

ejemplo, cuando a través de la cercanía, el gesto, el silencio, etc., un profesor pendiente de cada menor suyo es capaz de “sentir su ser más anímico, su esencia personal” (van Manen, 1998, p. 186). Así, dada su responsabilidad, con su mirada, este profesor puede hacerle percibir a un alumno suyo el cariño y el interés que tiene hacia su persona con el fin de estimular positivamente su estado de ánimo. En este sentido, ciertamente, una manera privilegiada de cultivar la sensibilidad es con el ejercicio continuado de “la lectura de la interioridad” de los alumnos mediante una *mirada* afectiva y acogedora; mirada que se origina únicamente en “el amor más sincero hacia ellos” (Ibíd., 1998, p. 47).

Pero ¿cómo sabe el educador cuándo es oportuno actuar de una u otra manera? ¿Acaso siempre su capacidad de “lectura” de los sentimientos y deseos más ocultos de sus alumnos se lo indica y/o es lo único de lo cual este se vale para ello? La respuesta a este interrogante nos la proporciona la *intuición* que caracteriza su *sensibilidad* y su *responsabilidad pedagógica*. Así pues, en ocasiones, como si de un “sexto sentido” se tratara, el profesor responsable es capaz de comprender a sus alumnos y de actuar para suplir sus necesidades diversas claramente antes de que cualquier tipo de análisis y/o reflexión consciente tenga lugar en su razonamiento (Lévinas, 1993). Lo cierto es que lo dicho hasta aquí ocurre siempre y cuando el profesor se encuentra en la dinámica de desvivirse por sus alumnos y de “escuchar” sus “llamadas” más sutiles (Jordán, 2011).

En suma, según todo lo comentado, gracias a su sensibilidad todo profesor realmente responsable pone todo lo que está de su parte (*se desvive*) para contactar con el ser interior de todos y cada uno de *sus* alumnos. Veamos cómo lo expresa penetrablemente el propio Max van Manen:

Un profesor de verdad sabe cómo ver a los niños: se percata de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero. Para «ver» de este modo se necesita algo más que ojos; se precisa tener «un sentido de responsabilidad». [...] No son muchos, desafortunadamente, los profesores que «entran de verdad en la casa personal de cada uno de sus alumnos» (van Manen, 2008, p. 39).

El cuidado-como-preocupación

Para finalizar, en coherencia con la relación actitudinal que hay entre las tres maneras de proceder propias del profesor con responsabilidad pedagógica, Van Manen asevera que el *cuidado responsable y sanamente preocupado* se trata “realmente de una respuesta auténticamente humana a la vulnerabilidad de los otros” (van Manen, 2000, p. 319). Esta

manera de responder se encuentra arraigada con tal profundidad en “el ser pedagógico” de todo educador auténtico que este percibe el impulso de cuidar a sus alumnos previamente al hecho de querer o no pensarlo y/o quererlo (Van Manen, 2002, pp. 269 y 271). Un educador así secunda dicho impulso en función de su disposición receptiva a las “llamadas” de sus alumnos (Ayala, 2007).

Ahora bien, al vivir concretamente esta disposición, el educador responsable puede palpar la eficacia que aquello tiene en la mejora personal de sus alumnos. Sin embargo, son dos los motivos fundamentales que lo llevan a dar lo mejor de sí en el cuidado de todos ellos. En primer lugar, esa inclinación se da al estar atento y ser fiel a su “sentido de responsabilidad”; esto es, en virtud de su «impulso» de cuidar del otro (van Manen, 2002). A su vez, creemos que su «cuidado-como-preocupación» se debe a la “conexión” profunda que el educador establece con el “ser interior” de cada uno de sus alumnos, llegando a experimentar interna y personalmente sus dificultades (Ayala, 2007).

En virtud de lo que acabamos de mencionar —en coherencia con las actitudes ya expuestas— cabe destacar que al adoptar una postura de *cuidado-como-preocupación* de sus alumnos, el profesor responsable contribuye a la satisfacción de las necesidades más primordiales de todos y cada uno de ellos, como es —por ejemplo— la “necesidad de afecto y atención” (Jordán, 2015, p. 384). Esto es así dado que en virtud de dicha disposición, un profesor de este corte puede conseguir que estos se sientan “realmente reconocidos, visibles, valorados y acogidos” (Ibíd., 2015, p. 385). Por ende, esta actitud es fundamental en el sentido de que, al mantener en *contacto* al profesor implicado con la presencia de sus alumnos, lo lleva a protegerlos de “peligros y riesgos innecesarios para sus personas” (Van Manen, 2002, pp. 269 y 276).

Por tanto, es a través de esa inversión continua de “compasión, estímulo y humanidad” concretos (Gitlin & Scott, 1994; van Manen, 2012) como el profesor comprometido, fundiendo todo ello con su capacidad para des-vivirse por sus alumnos y sensibilizarse con su vulnerabilidad, consigue en grado significativo que ellos —en concordancia con el fin perseguido por su responsabilidad pedagógica— lleguen a crecer “oportunamente como jóvenes maduros y satisfechos” (van Manen, 2012, p. 14). En este sentido, concordamos con Van Manen —secundando abiertamente sus palabras— cuando se refiere al *cuidado-como-preocupación* como “la llamada más noble que cualquier ser humano puede seguir y responder en su vida” (Ibíd., 2012, p. 14).

3.2.3. *Esperanza Pedagógica*

La *esperanza pedagógica* es una disposición que está originada en el amor pedagógico. Al respecto, nuestro principal autor de referencia, Max Van Manen, dice lo siguiente: “Tan solo podemos tener esperanza en los menores a los que amamos de verdad, pero no en sentido simplemente romántico, sino propiamente en un amor pedagógico” (van Manen, 1998, p. 82). Y así, dicha esperanza lleva al verdadero educador a mostrarse firme en su postura tanto afectiva como exigente en la enseñanza y la relación que mantiene con cada uno de sus alumnos (van Manen, 1998). En relación con ello, cabe indicar que dicho educador esperanzado pone en activo esta actitud porque al encontrarse con cada uno de sus alumnos, reafirma en su interior con determinación una convencida decisión: “No te dejaré jamás tirado [aun con tus hándicaps], porque estoy convencido de que puedes llegar a ser mucho más y mejor” (Ibíd., 1998, p. 81). Así, cobra sentido el hecho de que poner en acción esta actitud con los alumnos se trata más de “una forma de ser y de estar presente para ellos más que una manera de hacer las cosas” (Ibíd., 1998, p. 81).

Una de las actitudes del educador esperanzado es albergar en su interior *expectativas positivas* respecto al futuro de los niños-jóvenes a su cargo. Ahora bien, tales expectativas son fenómenos más “psicológicos inconscientes” que propia y hondamente “pedagógicos bien arraigados”. Dicho de otro modo, las “expectativas” —aun en el caso de ser positivas— son percepciones poco sólidas e inestables. En este sentido, van Manen (1998) las designa como “deseos que vienen y van con el paso del tiempo” (Ibíd., 1998, p. 82); es decir, son momentáneas y pasajeras. Por tanto, aun cuando en ciertas ocasiones puedan servir como ‘herramientas’ posibles para vehicular la *esperanza pedagógica*, conviene recordar que la naturaleza de esta disposición esencial que es el objeto de nuestro interés no se reduce a una simple confianza emocional más bien efímera, sino que comprende convicciones profundamente enraizadas en lo más íntimo y radical del “ser un auténtico educador”.

Así, conviene insistir en que, principalmente, la esperanza se robustece al poner en práctica continuamente “la paciencia y la tolerancia, la creencia y la confianza en las posibilidades de los alumnos” (Ibíd., 1998, p. 82). Gracias a dichas actitudes bien asentadas, el auténtico educador consigue que esos menores perciban —siempre en aumento— la confianza que les desea transmitir. Es así como, gracias a esa disposición, se da un enriquecimiento de la esperanza y la confianza en ambas partes. Por un lado, en virtud de esa percepción, cambia el autoconcepto —a menudo negativo— que los alumnos tienen sobre

ellos mismos, pasa también a confiar en sus posibilidades, y llega a tener una esperanza más positiva en ellos mismos, tanto en las dimensiones académicas, como en aquellas psicológicas, comportamentales de su propia personalidad. Por otra parte, al experimentar el fruto de su inversión esperanzada en sus alumnos, el educador se convence más aún de que esa es la manera adecuada de proceder en la guía, el trato y la valoración de sus discípulos. Esto último se corresponde con una de las acertadas definiciones que Van Manen comparte sobre esta disposición: “la esperanza pedagógica es nuestra experiencia afianzada de las posibilidades de desarrollo y cambio de los niños y jóvenes” (Ibíd., 1998, p. 82).

Para finalizar, cabe destacar que principalmente dos convicciones profundas mueven al educador auténtico a “concebir la relación educativa diaria con esperanza” (Ibíd., 1998, p. 81). En primer lugar, el verdadero profesor está *convencido* de que *todos* sus alumnos, sin excepción alguna, poseen unas *potencialidades* inmensas por desarrollar en múltiples modalidades: aptitudes académicas, cualidades diversas, talentos de todo tipo, actitudes como el tesón y otras características polifacéticas; y tal convicción la mantiene aun cuando dichos puntos fuertes estén escondidos a menudo en lo más hondo de su ser.

Gracias a esa primera convicción, el educador esperanzado se sobrepone a ciertas tendencias —¡a menudo, demasiado ‘humanas’!— como la de fijarse más en los defectos y/o las dificultades que presentan, en un modo u otro, los menores que están a su cargo (Gutiérrez, 2017)... o la de caer en la postura pasiva y demasiado cómoda de quedarse con la impresión estereotipada de lo que ya conoce sobre sus alumnos. Conviene insistir aquí, por esto, en que el educador realmente esperanzado, gracias a su capacidad de superar esa tipología de tendencias focalizadas en posibles puntos débiles de sus menores, se dispone —destacando aquí más aún su primera convicción— *a averiguar activamente las muchas potencialidades escondidas de cada alumno hasta descubrirlas* (van Manen, 1983). Y esto de modo que, una vez descubiertas las primeras cualidades claves del menor, un profesor así pone en marcha su actividad educativa y buscará, con la máxima creatividad pedagógica, las múltiples formas concretas que pueden ayudar a acrecentarlas lo más posible (Bollnow, 1979); realidad esta que nos conduce hacia la segunda convicción de la esperanza pedagógica.

En segundo lugar, todo profesor realmente esperanzado también cree —sin necesidad de inmediatas evidencias— en la *influencia* que es capaz de ejercer sobre sus alumnos en diversas dimensiones del aprendizaje y de la formación de la personalidad de

estos; o, dicho de otro modo: un educador así confía en que su actividad educativa *influye* inevitablemente en sus menores, aunque su modo de actuar sea —¡con gran frecuencia!— subliminal, tardía o no claramente visible. Esta segunda convicción ha sido bellamente descrita por Henry Adams, cuando expresa tal disposición esperanzada así en una de sus primeras páginas de su libro: “Un docente tiene que ver con la eternidad; no puede decir nunca dónde termina su «influencia»” (Hansen, 2001, p. 51).

En virtud de esta segunda convicción, el auténtico educador pone en activo una predisposición —al margen de un fácil positivismo ilusorio— que se puede expresar más o menos con la siguiente expresión: “yo haré todo lo posible para que la mejora global de mis alumnos sea posible... y contribuiré para que esto suceda, tarde o temprano” (Ayala, 2012). Plenamente confiado de que —como fruto de su influencia— dejará una profunda *huella* en la persona de sus alumnos, un profesor así se dedica, con ánimo inquebrantable, a sembrar y cultivar positivamente todo lo posible en todos y cada uno de los menores que tiene a su cargo. En esta línea, cabe indicar que, gracias a su paciencia y su constancia, un profesor de ese corte no desfallece en la entrega esperanzada vinculada a dicha influencia.

En cuanto a la *paciencia* del educador auténtico, cabe tener en cuenta que esta consiste en *creer* que, en cuanto se den las condiciones propicias, el alumno progresará. Así pues, el confiado educador es capaz de aguardar activamente a que transcurra el tiempo necesario para que esto acontezca. En este sentido, pone a disposición del menor su presencia continua, interviniendo con su acompañamiento atento en su desarrollo. Cabe añadir que, al unir esa paciencia a la comprensión de la persona de sus alumnos y sus situaciones singulares, dicho profesor se ve capacitado y motivado para empezar nuevamente con su entrega en el apoyo a ellos cuantas veces sea necesario (Bollnow, 1979). Por tanto, al mismo tiempo que la paciencia del buen profesor implica constancia, su paciencia lo capacita para vivirla abnegadamente.

Paralelamente, como se entrevé en lo anteriormente dicho, la *constancia* del auténtico educador en su influencia implica *su presencia activa y continua* en la vida del menor. Dicha constancia le es factible en virtud de su compromiso asumido de no faltarles ni fallarles a sus alumnos en lo que pueda hacer para contribuir a que se desarrollen lo más posible (Jordán, 2011). Además, para él no puede ser de otra manera puesto que sabe que “los menores necesitan su confianza para confiar en ellos mismos” (Santmartí, 2017, p. 4). Así,

se comprende que *su constancia se mantenga en pie*, aunque a simple vista no saboree más que la desazón de una derrota aparente ante la escasez de resultados positivos inmediatos.

Hacemos una pequeña pausa aquí para apuntar que, en la práctica, la expresión y el resultado de la acción esperanzada es el producto de la vivencia interior simultánea de ambas convicciones. Simplemente, nos hemos referido a cada una de ellas por separado, con el fin de que pudieran ser apreciadas en detalle y con claridad.

Complementando lo dicho hasta aquí con respecto a las dos convicciones de la esperanza pedagógica, cabe destacar que, en el esfuerzo por desplegar las potencialidades de un alumno concreto con la ayuda de su influencia, el auténtico formador tiene en cuenta que las limitaciones del menor *condicionan* su labor educadora. Es decir, en virtud de su «realismo» —actitud que se manifiesta paralelamente a ambas convicciones fundamentales de la esperanza pedagógica— reconoce que su tarea conlleva dificultades de todo tipo: desde la posible falta de colaboración por parte de las familias, pasando por ciertas dificultades a nivel de destrezas pobres para ciertos aprendizajes, hasta la escasez de resultados positivos visibles a corto o medio plazo. Sin embargo, anclado en las convicciones aquí tratadas, el profesor realmente esperanzado no se deja *determinar* por el lado oscuro de la realidad de sus alumnos, lo que le impide «rendirse» ante cualquier hándicap, siguiendo con la certeza asumida de que es posible conseguir superar toda adversidad (Jordán, 2011, p. 77). Una actitud, esta, que se refuerza al estar siempre presente junto al alumno a la espera de captar algún punto fuerte en éste, por mínimo que sea, y desde ahí poder ‘hacer palanca’ con su influencia, para que el menor pueda progresar en todo sentido posible y materializar su deseo intrínseco de sacar a la luz sus potencialidades al máximo (Bollnow, 1989; Ventura, 2017).

Con el fin de reforzar aún más el sentido y valor de las convicciones de la esperanza pedagógica, quisiéramos apuntar que en el marco de la pedagogía actual se habla de forma repetitiva sobre el presupuesto —y aun objetivo— de cultivar este atributo educativo capital: el «autoconcepto» en su acepción más amplia, tanto a nivel de aprendiz como psicológico y personal, ambos tan deseables en todo niño o joven en formación. Max van Manen, gran teórico que extrae sus afirmaciones ante todo de la evidencia propia de las múltiples experiencias del mundo de la vida, encuentra natural y lógico que el profesor-educador realmente esperanzado comunique a cada uno de sus alumnos —casi irradiándola— la convicción de que realmente tienen una «capacidad» inherente a su aspiración humana a mejorar todo lo posible y en línea con su mejor versión. Conjuntamente, el que cada menor

tenga esa visión anticipada de poder llegar a ser «más y mejor» en múltiples órdenes de su vida depende, como la experiencia lo avala contundentemente, del hecho de rozarse con un educador claramente significativo que se lo transmite con una connatural relación positiva a través de las más mínimas señales.

Lo dicho anteriormente invita a pensar que la manera más oportuna de influir en los alumnos en quienes se deposita la «esperanza pedagógica» es cultivando solícitamente a cada uno, sin distinguirles fácilmente y a priori como valiosos o no tanto. Una manera de puntualizar esa disposición es la señalada por van Manen:

Nada ayuda más a tener éxito como la propia experiencia del éxito... Los alumnos aprenden mucho más y con gran satisfacción cuando perciben atención y afecto por parte de sus educadores. Es decir, cuando estos se ocupan de sus alumnos con *interés y cercanía* personal y *creen realmente en todos ellos*, ofreciéndoles retos realistas y animosos, aprendiendo estos más y con mayor gozo... Es capital experimentar esa seguridad: que el profesor está siempre ahí, con una *disposición incondicional* para todo lo que cada cual expresa y necesita (1998, pp. 71–72).

Los menores cuentan que desean ávidamente que su profesor *espere y confíe* en ellos, refiriéndose al sentido más profundo de la confianza y la fe sin la que un profesor deja de ser un *educador*... Igualmente narran que desean que «sepa lo que necesitan en concreto como alumnos», que «les dé lo mejor de sí mismo», que «tenga paciencia» y que «no se desentienda de sus cualidades ni de sus carencias». En todas esas peticiones, los alumnos aciertan y apuntan, una vez más, a la esencia de la competencia pedagógica; porque, ciertamente, el profesor que deja por imposible a alguno de ellos inmediatamente deja de ser «educador» (van Manen, 2004, p. 70).

Finalmente, un profesor esperanzado está llamado a *encarnar* lo más posible aquello que él *espera* de sus alumnos; lo que ellos mismos, en el fondo, desean conseguir hacer y, más aún, llegar a ser. Este es un compromiso vinculado al hecho de ser un educador esperanzado; es decir, una misión que nadie que labore con menores en el terreno de la educación debería rebajar ni un ápice. Fijémonos cómo expone esto, en buena parte, van Manen (2004, p. 66):

A los verdaderos educadores, pretendiéndolo o no, les resulta imposible evitar *ser* un ejemplo positivo para sus menores... En cuanto educadores de verdad pasan a ser, más que modelos a imitar en conductas externas, ejemplos *auténticos* por el hecho de *vivir* los *grandes valores* que exponen a sus alumnos, asumiendo así sus personas una importancia pedagógica inmensa en la vida de estos. De este modo, como educadores, no se limitan a enseñar unas destrezas o contenidos. Sus *personas* les convierten en pedagogos, en verdaderos educadores; y esto porque ofrecen vivamente a los jóvenes una idea clara sobre qué clase de

vida vale la pena vivir, y qué tipo de madurez personal merece los esfuerzos que a ellos les supone llegar a alcanzarla.

En suma, en virtud de las referidas convicciones de la esperanza pedagógica, el realismo que la caracteriza y la fuerza de su confianza, el profesor convencido y comprometido con el crecimiento global de sus alumnos “transforma las dificultades que se le presentan en posibilidades” (Freire, 2009, p. 17). A modo de prueba ejemplar, esto es lo que ocurrió cuando la difícil ciega y sordo-muda Hellen Keller llegó a convertirse en una persona madura y sobresaliente, tanto a nivel académico como humano, gracias a su muy esperanzada educadora, Anne Sullivan (Palomero et al., 2009). A buen seguro, dicha educadora tenía interiorizada la feliz afirmación de Van Manen:

Sí, los pequeños que *sienten nuestra confianza se ven animados a confiar en si mismos*; es esa *confianza la que los hace capaces*. [...] Y esto sin importar cuántas veces hayan puesto a prueba nuestra confianza en ellos (van Manen, 1998, p. 81).

Así pues, a modo de resumen y síntesis de lo dicho hasta aquí, se entiende que, dadas sus convicciones, el verdadero profesor “enseña siempre como si los alumnos pudieran cambiar en cualquier momento” (Hansen, 2001, p. 51).

3. Metodología de Investigación

INTRODUCCIÓN

Recordando la cuestión de fondo que dio inicio a este estudio, apuntamos con convicción el hecho de que los aspectos que han sido investigados y/o publicados sobre los profesores de violín de renombre han sido, con mucha frecuencia: 1º) la historia de su vida como músicos y como personas; 2º) su nivel de maestría como enseñantes (teachers) del violín. Sin embargo, no han sido halladas apenas investigaciones que se hayan focalizado en la pedagogía —según ha sido concebida por autores de gran renombre— que un profesor de violín habría de vivir para «educar-formar» a sus alumnos al mismo tiempo que les enseña. Por educar-formar nos referimos al hecho de ‘trabajar’ por el desarrollo global personal del alumno y no únicamente por su desarrollo académico. Así las cosas, los objetivos de nuestro trabajo han sido los siguientes:

Objetivo general: Explorar las particularidades del fenómeno de la «pedagogía» en la enseñanza del violín a través de una profesora-educadora de gran relevancia que enseñaba este instrumento.

Objetivos específicos:

- Desvelar-constatar la manifestación de la pedagogía³⁰ puesta en práctica por D. DeLay en la relación académico-personal con sus alumnos.
- Captar cómo D. DeLay vivía de forma singular la pedagogía a través de la interpretación de las experiencias vividas por sus alumnos.
- Describir, de forma interpretativa y detallada, las manifestaciones teóricas y propias de las actitudes pedagógicas por parte de D. DeLay

³⁰ Según lo expuesto en el tercer capítulo: propio del marco teórico, buscamos indagar el modo en que DeLay manifestaba las tres actitudes pedagógicas que Max van Manen (1998) plantea como indispensables para todo buen educador-profesor.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

4.1. Paradigma

Un paradigma es una visión determinada del mundo; es “un set básico de creencias que guían la acción” (Guba, 1990, p. 17) del investigador. Conscientes de que ello sirve para “darle más forma a la investigación” (Creswell, 2007, p. 19), en nuestro estudio hemos optado por el paradigma «interpretativo» como orientación general de fondo. Para empezar, esto tiene sentido en el hecho de que “la acción social humana, por definición, requiere interpretación” (Bakker, 2008, p. 488); acción que, ciertamente, tiene lugar dentro de la vivencia de la pedagogía. Cabe subrayar que, para plantear un nuevo paradigma, Yvonna Lincoln y Egon Guba se fijaron en dos elementos: ontología y epistemología (Donmoyer, 2008). Conscientes de que para elegir nuestro paradigma, teníamos que reflexionar sobre ciertos puntos vinculados a tales elementos (Kivunja & Kuyini, 2017), trataremos a continuación algunas reflexiones al respecto.

Por un lado, la *ontología* está vinculada a la visión que un investigador tiene sobre la realidad (Donmoyer, 2008). Noonan (2008) hace referencia a dos realidades (básicas) en nuestro mundo: a) la natural, que siendo propia de las ciencias naturales, genéricamente tiene que ver con objetos; y b) la social, que está conformada por personas. Si se tiene en cuenta que cada persona vive bajo circunstancias y situaciones concretas, es factible pensar que cada cual —como ser singular e irrepetible— construye internamente, desde su propia mente, la realidad. En este sentido, de algún modo, hay tantas ‘realidades’ como personas en el mundo. Así pues, dado que nuestra investigación tiene que ver con la realidad social, que es “resultado de las formas complejas de acciones e interacciones humanas” (Noonan, 2008, p. 578), nuestra *ontología* ha sido *relativista*. Es decir, hemos estimado —en coherencia— que lo que íbamos a estudiar estaría compuesto por realidades múltiples (Kivunja & Kuyini, 2017), dado que indagaríamos la puesta en práctica de la pedagogía por parte de DeLay en el contexto de las vivencias personales tejidas en la trama de interacciones mantenidas entre ella y un número muy significativo de exalumnos suyos.

Por otra parte, la *epistemología* está relacionada con la visión que se tiene del conocimiento y del conocer (Donmoyer, 2008), y le concierne “las formas de conseguir el conocimiento” (Kivunja & Kuyini, 2017, p. 27). Relacionando esto último con la realidad social mencionada antes en el plano propio de la ontología, cabe entender que “algunos

investigadores han argumentado a favor de la necesidad de enfocar la investigación social en el marco de la comprensión de significados subjetivos y valores de las acciones de los individuos” (James & Busher, 2012, p. 154). En coherencia con lo apuntado, “encontrar significado en la acción, requiere que los investigadores interpreten de una manera particular” (Schwandt, 2000, p. 191). Por ello, en nuestra investigación, la «interpretación» sería la forma de conseguir el conocimiento válido pretendido.

Centrados en ese cometido, es lógico pensar que una vía para conocer las acciones de otras personas es entrar en contacto con ellas para que las comenten, así como acudir a terceros que hayan observado de cerca tales acciones para construir ese conocimiento. En virtud de todo lo apuntado, nos decidimos por adoptar una *epistemología subjetivista* (Kivunja & Kuyini, 2017). En esta dirección, podemos decir que en nuestra investigación esto se ve reflejado en lo que sigue: para saber si la profesora DeLay practicaba la «pedagogía», hemos optado por interpretar cómo ella la manifestaba en su “relación con sus alumnos”. Basando nuestra epistemología en el “conocimiento autoritativo” –que conlleva recolectar los datos de personas, de libros, etc.–, además de consultar la pertinente bibliografía, nos dispusimos a entrar en contacto con un grupo de sus alumnos más representativos para obtener así conocimiento significativo de su actuar pedagógico. En virtud de lo dicho, nos decidimos a *construir* el conocimiento de la «pedagogía» practicada por esta insigne profesora, interactuando con participantes en la investigación.

Así pues, tras estas reflexiones que nos llevaron a identificarnos con una *ontología relativista* y una *epistemología subjetivista* –tal como se ha comentado– enmarcamos nuestra investigación dentro del paradigma interpretativo. En base a este paradigma y en relación con lo apuntado por (Kivunja & Kuyini, 2017), nos preguntamos: ¿cómo podríamos conocer y extraer significados de las experiencias de los exalumnos de DeLay junto a ella? Estas consideraciones nos llevaron a establecer que nuestro estudio sería una investigación cualitativa con un *diseño metodológico de estudio de caso*; metodología que encaja dentro del paradigma interpretativo, ya que éste “con frecuencia es asociado con un énfasis en la importancia de la interpretación del significado humano” (Mills et al., 2010, p. 486).

Además, según Creswell (2007), al emplear un diseño de investigación de una tipología determinada, es posible combinar sus procedimientos con los de otros diseños metodológicos. Por todo ello, dentro de nuestro diseño de investigación se ha recurrido –en parte– también al diseño metodológico propio de la fenomenología-hermenéutica de Max

van Manen (2003; 2016), tomando de él métodos de recolección y de análisis de datos de gran interés para alcanzar los objetivos de nuestra investigación. Por otro lado, también, acudimos a este diseño al tener en cuenta ciertas preguntas de *reflexividad* sobre la audiencia a la que se dirige esta investigación: ¿Cómo ellos [quienes componen mi audiencia] le dan sentido a lo que nosotros les aportamos [con este estudio]? ¿Cómo nosotros los percibimos a ellos? (Patton, 2015, p. 133)

Pensando sobre estas preguntas, dado que nuestro trabajo está dirigido —en buena medida— a los profesores de violín, entendemos que estos pueden dar sentido —en gran parte— a los resultados obtenidos al compararlos y contrastarlos con su propia experiencia en la docencia. En este sentido, además de la conceptualización ofrecida en el marco teórico, pensamos que recurriendo a ciertos métodos de la fenomenología-hermenéutica —según Max van Manen— podríamos proporcionarles una presentación de resultados más clara y oportuna con el fin de que dicha audiencia pudiera captar con mayor facilidad los principales hallazgos de esta investigación. Más aún, vislumbramos que tales profesores —a quienes siempre tenemos muy presentes— podrían mejorar, especialmente su labor pedagógica-educadora, al sentirse invitados interiormente a emular hasta cierto punto —en su práctica diaria con sus alumnos— las actitudes claras y vívidas que leyeran de esta referente —Dorothy DeLay— que ponía en práctica de una forma prácticamente connatural.

Por lo dicho sobre el complementario enfoque fenomenológico-hermenéutico, cabe indicar que iremos mencionando algunos elementos metodológicos tomados de él y los paralelismos realizados en torno al mismo para el desarrollo de ciertas partes concretas de nuestra investigación. Con todo, a continuación, nuestros comentarios se van a centrar, ante todo, en el principal diseño metodológico de la presente investigación: el «estudio de caso».

4.2. Diseño Metodológico

Nuestro diseño metodológico central, el «estudio de caso», consiste en estudiar “la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11). Este método es, ciertamente, de gran relevancia para esta investigación, ya que queremos saber cómo DeLay practicaba la «pedagogía» en el menudeo de las relaciones académicas y personales que mantenía con sus alumnos. A lo largo de este epígrafe, trataremos de exponer las características de nuestro «estudio de caso» y nos referiremos, al mismo tiempo, a aspectos concretos del caso escogido para esta investigación.

Más en concreto: al centrarnos en estudiar la pedagogía en DeLay, nuestro estudio de caso es holístico, dado que se analiza una unidad, un caso (Yin, 2009). En efecto, este metodólogo plantea 5 “grandes razones” para optar por llevar a cabo un estudio de «caso único». Incluso él indica que podrían encontrarse más razones, además de las señaladas por él en su libro (Yin, 2009). Podemos decir, ciertamente —y, en primer lugar— que lo hemos escogido fijándonos, de forma especial, en una de las características que Merriam (1998) apunta sobre el estudio de caso: es heurístico; es decir, ayuda a quien lo lea a entender de qué trata el fenómeno abordado e, incluso, puede ayudar a que su experiencia se enriquezca. También, por esa característica es posible que, a través del estudio de caso, se consiga confirmar lo que ya se conoce, o bien a encontrar nuevos significados. En segundo lugar, hemos decidido estudiar un caso concreto por ser el enfoque más apropiado: “el estudio de más de un caso diluye el análisis general; cuantos más casos y estudios individuales, mayor es la falta de profundidad en cualquier caso único” (Creswell, 2007, p. 76). Y es que, justamente, para cumplir con los objetivos trazados en nuestro trabajo, se requiere esa profundidad.

Por su parte, Stake (1999) clasifica al estudio de caso, según la finalidad del mismo, en dos tipos: intrínseco e instrumental. En un *estudio de caso intrínseco* se estudia ese caso por ser muy relevante en sí mismo. En un *estudio de caso instrumental*, se escoge el caso para profundizar en el conocimiento de un fenómeno concreto. Ahora bien, Stake apunta que “en su naturaleza, un estudio de caso puede ser intrínseco e instrumental, y que en ocasiones es difícil categorizar un caso como uno o como otro” (Mills et al., 2010, p. 474). Teniendo en cuenta esta observación y, dado que en el presente trabajo nos interesan los fines que se persiguen en ambos tipos de estudio de caso, podemos apuntar que nuestro estudio de caso es intrínseco-instrumental.

Como última —y no menos importante— característica de nuestro estudio de caso, podría ocurrir que —en parte— este siguiera un *enfoque* de “investigación *theory-driven*” (Sandín-Esteban, 2018). Esto es así porque, como se podrá constatar a lo largo de este capítulo, la *teoría* expuesta sobre la «pedagogía»³¹ en el marco teórico de esta tesis, nos ha orientado en los objetivos y cuestiones principales planteadas en el presente estudio,

³¹ Según se ha intentado exponer con detalle suficiente en el marco teórico del presente trabajo, la gran parte de la investigación y los escritos realizados por el reconocido pedagogo e investigador holandés-canadiense Max van Manen nos han proporcionado para esta tesis una base teórica rica y válida sobre lo que se debe entender por pedagogía; pedagogía a la cual nos hemos referido de forma sucinta en la introducción de este capítulo y también, previamente, en el capítulo 3º —Marco teórico— de esta Tesis.

sirviéndonos de base en el proceso de obtención de los datos e, incluso, en parte del análisis de los mismos. Hemos dicho, “en parte”, porque hemos tenido en cuenta que el estudio se centraría en una profesora de violín singular que podría manifestar de manera experiencial unas actitudes pedagógicas centrales y, en esa línea, una significativa aportación a lo ya conocido acerca de la vivencia-práctica de la pedagogía ampliamente. En este sentido, aunque nuestro trabajo parte deductivamente de la «teoría» y es, igualmente, orientado por la misma, hemos considerado oportuno adoptar una *postura integradora* con respecto a la posibilidad de emplear también la *inducción* en el presente estudio (como se verá en nuestro análisis de datos). De este modo, en principio, nuestro estudio de caso podría contribuir a constatar y generar «teoría» (Meyer & Ward, 2014), concretamente sobre la «pedagogía»... en el campo de la enseñanza del violín.

En otro orden de cosas, la literatura existente sobre «estudios de casos» respalda que el «caso» objeto de estudio puede ser un “individuo” (Mills et al., 2010; Stake, 1999; Yin, 2009). Y más en sintonía con la temática de nuestro trabajo, “los casos que son de interés en la educación ... los constituyen, en su mayoría, personas” (Stake, 1999, p. 15); como es, en nuestro estudio, el caso de la profesora D. DeLay. La estrategia de muestreo intencional utilizada para escogerla como caso a estudiarse ha sido la de “caso de alto-impacto”, vislumbrando que ella podría ser significativa en el campo de la pedagogía aplicada al ámbito de la enseñanza del violín y, ciertamente, teniendo en cuenta la “alta visibilidad” (Patton, 2015, p. 413) que esta profesora tuvo en virtud de su renombre en la segunda mitad del siglo pasado.

4.2.1. Justificación de la elección de DeLay como caso a investigarse

Antes que nada, consideramos importante recordar y subrayar que el presente estudio de caso cobra importancia al ser una investigación pionera en lo que respecta a la temática de la pedagogía que un profesor de violín está llamado a vivir para educar-formar a sus alumnos. Dicho esto, de acuerdo con Coller (2000), la construcción del caso y/o justificación de su elección, se determina por la relevancia y la naturaleza del caso.

Primero, la relevancia de DeLay como caso la pudimos ver en que se trata de un tipo de *caso excepcional*. Esta excepcionalidad nos lo indicó el impacto que esta profesora tuvo –e indirectamente aún sigue teniendo– en la comunidad musical y de estudiantes de violín: recordemos que, durante más de 50 años se dedicó a formar violinistas en la Juilliard, entre

los cuales más de 200 de ellos han llegado a ser realmente brillantes. En relación con ello, hay constancia de que hoy en día, algunos de sus exalumnos también se dedican a dicha labor, tanto dentro como fuera de Estados Unidos: tan solo dentro de la misma Juilliard, hay alrededor de 8 que trabajan como profesores titulares, siendo Itzhak Perlman — especialmente renombrado— uno de ellos. Además, muchos otros de los que estudiaron con esta profesora, continúan deleitando al público con la música académica.

En segundo lugar, Coller (2000, p. 30) también afirma que, para señalar la relevancia de un caso, se pueden mencionar otros motivos que justifiquen conocerlo además de los indicados por él. En este sentido, aunque —como se pudo constatar en las investigaciones realizadas sobre esta profesora— ya se le conocía a DeLay como un ‘caso’ digno de estudio, nos interesaba conocerla en cuanto a la posible «pedagogía» que ella vivía *al enseñar el violín*. Esto era así porque, uniendo la relevancia de la pedagogía —tal como la concibe y considera van Manen (1998) para el desarrollo íntegro de todo alumno-menor en formación— con la “alta visibilidad” de esta profesora, en el caso de que llegáramos a confirmar lo que vislumbrábamos en ella, seguramente no se dudaría de tenerla como referente de la práctica de esta ciencia humana [pedagógica] en la enseñanza del violín. Y, por tanto, del conocimiento de DeLay en el sentido mencionado, podría resultar el hecho de poder invitar a que los profesores de violín le prestasen atención a la pedagogía y captasen su importancia, también en orden a contemplarla como un referente a emular.

En cuanto a la justificación de la elección de un caso según su naturaleza, para profundizar en este se ha de mencionar qué uso se le dará al caso (Coller, 2000, p. 30). En este sentido, también hemos escogido a DeLay como ‘caso’ porque la podríamos utilizar como instrumento de investigación; algo que específicamente tiene que ver con el hecho de que —dadas algunas posibilidades de uso que nos ofrecía para este estudio— en cierto grado ella también era un caso de *tipo exploratorio-analítico*. Concretamente, en función de algunas actitudes que vislumbrábamos en DeLay, vimos que nos permitiría *explorar* si, en realidad, ella vivía la «pedagogía» conforme a las tres actitudes esenciales de un auténtico educador: el amor pedagógico, la responsabilidad pedagógica, y la esperanza pedagógica. Una vez encontrado aquello, apoyándonos en la teoría, podríamos estudiar el funcionamiento del fenómeno de la «pedagogía» en ella, es decir, cómo la vivía esta profesora de modo particular —algo que aún no se había hecho con ningún profesor de violín— y/o incluso en la enseñanza uno-a-uno de un instrumento musical. Por tanto, DeLay se nos presentaba como

un ‘caso’ que también nos permitiría *analizar* en detalle la «pedagogía» tal como la vive un profesor de violín. Y así —aunque no es propio el hecho de hablar de generalización de los resultados de un estudio de caso realizado bajo el paradigma interpretativo (Moriceau, 2010)—, sí que podríamos ofrecer, a través de ella, ciertas pautas y/o posibilidades de práctica de la pedagogía en la enseñanza del violín.

Por último, a modo de complemento de todo lo últimamente comentado, deseamos referirnos a la influencia que el lugar de realización de esta investigación tuvo sobre parte de los métodos de investigación y la interpretación de los hallazgos que vislumbrábamos para nuestro caso elegido: DeLay. Respecto al lugar de investigación —en adición al hecho de que estábamos estudiando a una profesora fallecida hace casi 20 años— nos encontrábamos a muchos kilómetros de distancia de Nueva York y Estados Unidos —en localidades donde residían varios exalumnos suyos— de quienes podríamos obtener apreciaciones en torno a la temática del estudio. Sin embargo, de todos modos —y a modo de contrapeso—, podríamos obtener información conforme a como se suele proceder metodológicamente en el estudio de casos. En este sentido, se contaba con los medios tecnológicos suficientes para buscar contactar y entrevistar a otros exalumnos de DeLay. Y era muy ventajoso que, a diferencia de otros profesores que nos habíamos planteado como casos a ser estudiados, habíamos encontrado no pocos documentos potencialmente ricos en datos vinculados con este estudio.

Además, al realizarse este estudio en el contexto de estudios universitarios, se contaba con el apoyo de un experto en pedagogía vanmaniana y en fenomenología-hermenéutica (F-H). Dicho experto ayudaba, cada vez más, a confirmar que DeLay era un buen caso para estudiarse como pedagoga. Y, con el avance del estudio, él auguraba una significativa aportación para la enseñanza del violín si se tenía en cuenta este caso como objeto del estudio. Todo esto vinculado a la posibilidad de una interpretación de los hallazgos de forma más bien paralela a la FH: resaltando convenientemente —con cierto énfasis en la interpretación— las facetas de la «pedagogía» que se pudieran encontrar en esta profesora.

4.3. Recolección de Datos

Dada la temática de nuestro trabajo, decidimos recolectar datos vinculados con las «experiencias vividas» por parte de los exalumnos de DeLay en la relación académica-personal mantenida junto a ella; experiencias que estuvieran —principalmente— plasmadas en el formato de «relatos anecdóticos». De acuerdo con van Manen (2016), los relatos de este

tipo permiten que el lector aprehenda del mejor modo el fenómeno que se investiga y sus particularidades. Para obtener tales experiencias hemos acudido a fuentes primarias y secundarias, utilizando diversos métodos de recolección de datos, algo que “es común en estudios de caso” (Aaltio & Heilmann, 2010, p. 69).

En este sentido, para las fuentes primarias constituidas por los participantes en esta investigación, empleamos: a) solicitud de relatos anecdóticos; y b) entrevista con un enfoque combinado (Patton, 2015): entrevista con guion combinada con la conversacional informal. Por otra parte, para alcanzar la triangulación metodológica (Stake, 1999), nuestras fuentes secundarias estuvieron compuestas tanto por material bibliográfico como audiovisual, de modo que ambos contenían igualmente valiosas experiencias del tipo mencionado anteriormente. Por esta razón, para esta segunda fuente de datos llevamos a cabo: c) una revisión de documentos; y d) una revisión del material audiovisual.

De todos los métodos empleados, el primero no es el más usual en un estudio de casos. Según se explicará más adelante, este es un método paralelo a uno utilizado en la fenomenología-hermenéutica de Max van Manen. También, hemos incluido el mencionado método, dado que el diseño que se escoge para investigar “no necesariamente tiene que ser ‘puro’, y puede mezclarse procedimientos de varios diseños” (Creswell, 2007, p. 45). Así, hemos evitado ver el listado de métodos que se prefieren para recolectar datos dentro del estudio de casos como “pautas rígidas” e inmutables (Creswell, 2007, pp. 130–131). Por otra parte, resulta ser un punto a favor el utilizar todos los métodos de recolección de datos anteriormente señalados, ya que “es probable que cualquier conclusión en un estudio de caso sea más convincente si está basada en algunas fuentes de información diferentes” (Evers & van Staa, 2010, p. 749).

Una observación importante es la siguiente: el hecho de que, aunque a continuación describimos la recolección de datos en el orden que se aprecia, esta empezó con las fuentes secundarias. Específicamente, la recolección de datos mediante revisión de documentos fue algo que también se continuó mientras se recababan datos mediante las fuentes primarias e, incluso, una vez finalizada la transcripción de las entrevistas efectuadas.

Hecha esta salvedad, pasemos ahora a apreciar, en primer lugar, todo lo relacionado con la recolección de datos a través de las fuentes primarias.

4.3.1. Fuentes primarias

Participantes

En el caso de los participantes —exalumnos de DeLay— previamente al hecho de recabar datos, establecimos los siguientes criterios para tenerlos en cuenta a la hora de decidir contactar con uno u otro de ellos en nuestro trabajo: a) en primer lugar, que fueran violinistas muy destacados; y, b) que hubieran tenido una relación académica-personal significativa con D. DeLay³². Con todo, previendo el reto que supondría conseguir que ciertos exalumnos de DeLay participaran en nuestra investigación —por su fama y sus múltiples ocupaciones— consideramos que bastaba con que estos cumplieran con, al menos, uno de los dos criterios mencionados.

Seleccionamos la muestra de participantes de forma intencional. En relación con esto, y de acuerdo con el primer criterio para contactar con los exalumnos, usamos la estrategia de muestreo por conocedores clave, esto es: “identificar a personas con gran conocimiento y/o influencia [por su reputación] que pueden dar luz a ciertos asuntos de la investigación” (Patton, 2015, p. 406). Asimismo, empleamos la estrategia de bola de nieve, por la que los mismos participantes, y otras personas, nos llevaron a contactar con otros exalumnos. Por todo ello, esta fue una estrategia útil “para localizar a conocedores clave” (Patton, 2015, p. 451).

En total, pudimos llegar a contar con 7 participantes. Este número no fue cuantioso, entre otros motivos, por los siguientes: a) dificultad fáctica a la hora de establecer contacto con los violinistas más destacados; hecho este que se podrá confirmar en la explicación ofrecida en el segundo paso del trabajo de campo; y b) límite temporal para la realización de este estudio de tesis doctoral. Así pues, dado que la gran ocupación de buena parte de los violinistas influyó claramente en que el trabajo de campo se prolongara más tiempo del estimado, consideramos oportuno no contactar ya con más participantes. De todos modos, quedamos satisfechos con el número de participantes teniendo en cuenta que, “con respecto al muestreo, la validez de un estudio cualitativo depende más de la riqueza del caso o de los

³² Consideramos que la relación era significativa si en la revisión bibliográfica de ciertos documentos o —en algunos casos— en la visualización de vídeos por internet se explicitaban interacciones positivas entre DeLay y los potenciales participantes.

casos estudiado(s), y de la observación y el análisis del investigador, que del tamaño de la muestra” (Conway et al., 2015, no. Discussion Sampling Párrafo 1).

Métodos empíricos para recolección de datos de fuentes primarias

Como se ha mencionado anteriormente, la solicitud de relatos anecdóticos fue uno de los métodos que utilizamos para recolectar datos de las fuentes primarias constituidas por nuestros participantes. Básicamente, esto consistió en pedir a los participantes que escribieran anécdotas-vivencias tuyas que guardaran relación con algunas de las tres actitudes pedagógicas que deseábamos indagar en DeLay. Cabe mencionar que dicha solicitud se trata de un método paralelo a lo que van Manen (2016) llama “escritura de protocolos” (p. 63). De acuerdo con van Manen (2016), cuando se estudia un fenómeno a través de la experiencia vivida, es necesario contar con textos originales de los participantes con los que el investigador pueda trabajar. Los “protocolos” son esos textos que —en el caso de nuestra investigación— resultan ser los *relatos anecdóticos*³³.

Por su parte, en el enfoque combinado de entrevistas, en gran medida, empleamos la “entrevista con guion”. Como su nombre indica, en este método se prepara una lista de preguntas sobre ciertos temas preestablecidos que se desean tratar con el entrevistado. En esta modalidad está permitido emprender una conversación libre y formular preguntas no apuntadas en la lista, aunque sí dentro del tema y/o los temas planificados. Con el deseo de tener un cierto margen para poder tratar otros temas no preestablecidos en el guion y así poder recabar una mayor riqueza de datos, decidimos combinar el enfoque descrito con rasgos propios de la entrevista conversacional informal. De este modo, este instrumento nos permitiría flexibilidad y espontaneidad para poder formular preguntas sobre temas fuera del guion³⁴ cuando lo viéramos oportuno.

Procedimientos para recolectar datos de participantes: Trabajo de Campo

Con los *participantes* de la investigación, se llevaron a cabo estas etapas: 1) Elaboración de la guía de preguntas; 2) Primera fase de contacto; 3) Contacto de la fase pre-

³³ A diferencia de cómo se hace en la fenomenología-hermenéutica según van Manen, en quien —en algún grado— nos hemos inspirado, consideramos oportuno que estos relatos también incluyeran explicaciones e interpretaciones de los participantes, ya que estas podrían servirnos como punto de apoyo para nuestro análisis.

³⁴ Las nociones expuestas en este párrafo han sido formuladas a partir de lo expresado por Patton (2015, pp. 642–644)

reflexiva; y 4) Contacto por medio de entrevistas. A continuación, describiremos todos los pasos correspondientes a estas etapas.

1) Elaboración de la guía de preguntas

El proceso de elaboración de la guía de preguntas, un documento al que recurrimos para las etapas 3ª y 4ª llevadas a cabo con los participantes, constó de los siguientes pasos: a) reflexividad en torno a los participantes; b) reflexividad del investigador; c) conclusiones a partir de la reflexividad; y d) elaboración del documento. A continuación, exponemos en detalle lo realizado en cada paso.

a) Reflexividad en torno a los potenciales participantes

Aquí, buscando sacarles provecho a nuestras reflexiones de cara a las etapas posteriores, en función de lo que nos interesa en este estudio, pensamos sobre: “¿Cómo los participantes saben lo que ellos saben? ¿Qué le da y le ha dado forma a su manera de ver-entender el mundo?” (Patton, 2015, p. 133)

Contestándonos la primera pregunta, vimos que los participantes sabrían si esta profesora buscaba el bien global para sus personas al interactuar con ellos —y, por ello, si practicaba la pedagogía (van Manen, 1998)— en tanto que habían experimentado en primera persona su comportamiento y trato.

En cuanto a la segunda pregunta, al desconocer la manera específica de ver y entender el mundo de los potenciales participantes, apuntamos los siguientes pensamientos: 1) Los indicadores de sus trayectorias vitales pasadas y presentes sugerían que su percepción “consciente” habría estado más centrada en el mundo del aprendizaje de la música del violín. Pero, también es verdad que: 2) en términos generales, los exalumnos de DeLay —en tanto que “seres humanos”— tenderían a entender el mundo positivamente cuando experimentaban el “bien” encarnado en una persona; y esto de forma connatural, de acuerdo con los grandes principios de la mejor filosofía antigua y medieval³⁵. Ahora bien, ciertamente: 3) ellos no captarían el bien pedagógico recibido por parte de DeLay en términos de esta ciencia humana; ellos carecían de estudios teóricos sobre la “pedagogía” en su sentido más genuino. Con todo, algunas lecturas previas daban muestras de que: 4) en su corta edad y contacto continuo con su profesora varios exalumnos tenían una sensibilidad a

³⁵ Pensemos, por poner dos ejemplos clásicos muy significativos sobre ese tema, en las propuestas de Aristóteles, en la vieja Grecia, y de Tomás de Aquino, en pleno medioevo.

singulares comportamientos y acciones manifestadas por DeLay que eran bien distintas a las que pudieron percibir en otros/as profesores/as que habían tenido incluso dentro de la misma prestigiosa Juilliard School.

Claramente, el reconocimiento de estas realidades fueron aspectos importantes que tuvimos en cuenta para la formulación de las preguntas para los participantes.

b) Reflexividad del investigador

Por su parte, retomando unas preguntas a partir de las que yo –el doctorando– me planteé ciertas reflexiones para referirme a mi posicionamiento investigador en la introducción del estudio, aquí las empleé nuevamente al ver que me ayudarían en esta instancia concreta: ¿Qué es lo que sé? ¿Cómo sé lo que sé? (Patton, 2015, p. 133)

Por medio de lecturas sobre DeLay realizadas hasta el momento, se tenía suficiente conocimiento del trato tan singular que esta profesora tenía con sus alumnos dentro de numerosas y diferentes experiencias vividas por estos junto a ella. Por otro lado, en virtud de la propia experiencia como estudiante de violín, se conocían situaciones, sentimientos y reacciones emocionales que un violinista podría experimentar en determinados momentos. Finalmente, se contaba con las nociones teóricas acerca de lo que conviene entender por «pedagogía».

c) Conclusiones a partir de la reflexividad

En suma, basándonos en las preguntas respondidas, vimos que probablemente los participantes nos compartirían ricas experiencias sobre el bien global para sus personas recibido por parte de DeLay. No obstante, tendríamos que adaptar las preguntas a un lenguaje más cercano a su forma de concebir “el mundo” de interacciones vividas junto a su profesora. Así mismo, debíamos tener en cuenta cómo su vida profesional afectaba al hecho de que probablemente sus mentes se ocuparan bastante tiempo en la actividad musical. Consideramos igualmente que nos podíamos ayudar de los conocimientos del investigador en torno a sus estudios musicales, así como sobre DeLay y otros exalumnos suyos, para poder así formular lo mejor posible las preguntas.

d) Elaboración del documento

Para empezar, teniendo siempre en cuenta lo indicado en nuestro marco teórico, establecimos una sencilla estructura en la que, por separado, subdividimos cada una de las tres actitudes pedagógicas según las ideas-fuerza correspondientes. Una vez hecho esto, a continuación, elaboramos preguntas vinculadas a cada una de las ideas-fuerza. De este modo, esperábamos obtener —sobre todo— *experiencias vividas* de los participantes que, en la mayor medida posible, reflejaran aspectos de cada idea-fuerza vinculada a una de las tres principales actitudes pedagógicas estudiadas.

Por su parte, conviene señalar que en el momento de preparar esta guía (ver Anexo C) ya habíamos extraído una cantidad considerable de experiencias vividas a partir de las fuentes secundarias de recolección de datos (esencialmente documentos y vídeos). Por esto, y en coherencia con el segundo de los puntos de la reflexividad más arriba abordada, nos ayudamos de algunas de esas experiencias para formular ciertas preguntas.

Adicionalmente, resulta oportuno apuntar que nuestras preguntas correspondían a una tipología muy próxima a lo que se conoce como “preguntas abiertas”. Decimos ‘bastante aproximada’ porque, si bien es cierto que, en principio, tales preguntas debían ser “no-directivas” (Roulston, 2008, p. 582), reconocemos que nosotros las formulamos, en la práctica, con un cierto grado de directividad³⁶.

El talante “abierto” de nuestras preguntas puede apreciarse en el hecho de que dejábamos un amplio horizonte para que los participantes pudieran contestar; amplitud en lo que se refiere a: libre extensión de las respuestas, uso de propias palabras, libre elección del tiempo y lugar de sus vivencias... y, por supuesto, a la elección de los contenidos centrales de sus propios testimonios. No obstante, dadas nuestras reflexiones, éramos conscientes de que el tema que investigábamos podía resultarles algo lejano, teniendo en cuenta que su carrera-formación era la correspondiente a unos profesionales del violín. Por este motivo, vimos necesario “dirigir” con discreción un poco sus recuerdos y respuestas incluyendo, a veces, en nuestras preguntas ciertos términos y pistas apropiados para encauzar sus vivencias.

³⁶ La directividad —que es total en los cuestionarios cuantitativos— implica que las preguntas incluyan “presuposiciones acerca del tipo de respuestas que los participantes pueden dar” (Roulston, 2008, p. 582). Esa mínima ‘directividad’ empleada con frecuencia al inicio de no pocas de las entrevistas realizadas tenían un “porqué”. Y este queda reflejado con suficiente claridad al final de esta misma página.

2) Primera fase de contacto

Básicamente, esta primera fase consistió en invitar a algunos exalumnos de DeLay a tomar parte en nuestra investigación. Para esto, en primer lugar, tuvimos presentes ciertas reflexiones.

a) Reflexividad del investigador para contactar con los potenciales participantes

En esta instancia, me pregunté: ¿Cómo me van a percibir los participantes? Y, ¿cómo percibo a los [potenciales] participantes?³⁷ (Patton, 2015, p. 133). Primero, recordando que, en parte, yo era un investigador externo ajeno al círculo de exalumnos de DeLay, ellos, me percibirían muy posiblemente como un desconocido. Y, segundo, consciente del estatus de prestigio de los excelentes violinistas a quienes yo deseaba contactar, yo los percibía muy superiores a mí desde esta perspectiva.

b) Formas de contactar a los potenciales participantes en virtud de lo reflexionado

Utilizando en buena medida el correo electrónico, la forma de proceder para invitarlos a aportar a nuestra investigación fue la siguiente:

1. Contacto con recomendación de terceros: Se consideró prudente conseguir que alguien cercano a estos músicos nos ayudara a establecer contacto con ellos. Entonces, específicamente, aquí aplicamos la estrategia de muestreo por ‘bola de nieve’.
2. Contacto a través de managers: Con la misma prudencia, previamente a contactar con uno de los participantes, antes de su visita a España buscamos la manera de ponerlo en sobre aviso a través de sus managers.
3. Contacto directo: Se estimó viable contactar directamente con dos exalumnos españoles por considerarlos más cercanos a nuestro contexto cultural, y, sí se consiguió su su participación en la investigación. Por su parte, también se contactó de este modo con una participante proveniente de China porque por un contacto previo en otras circunstancias de la investigación nos aseguró que podríamos contar con su participación en esta etapa.

³⁷ Estas preguntas se han modificado en su tiempo verbal y contenido respectivamente en función del momento de la investigación en que se contestaron.

Se ha incluido el modelo de los correos electrónicos (ver Anexo D) con que invitábamos a los exalumnos de DeLay a participar en la investigación. Conforme al estatus de éstos, les escribíamos de forma comedido, y por su parte, procurábamos captar su interés en la investigación, así como transmitirles lo significativo de su aportación.

Nota importante:

Dada la complejidad de este proceso, el contacto inicial descrito se dio a lo largo de 6 meses. En este sentido, las dos etapas que pasamos a describir a continuación fueron prácticamente independientes. De este modo, en que se refiere a cada participante –según su forma particular de colaborar en nuestra investigación– tuvimos tiempo para finalizar la etapa 3ª antes de pasar a la 4ª. Esto nos benefició claramente, dado que, a medida que estos participaban, íbamos teniendo una idea clara de los datos con los que contábamos hasta el momento; de este modo podíamos saber qué otros aspectos de la pedagogía de DeLay nos restaba por indagar, para así buscar cubrirlos con los participantes que luego accedieran a colaborar.

3) Contacto de la fase pre-reflexiva

En esta etapa, se ejecutaron los siguientes pasos:

a) Reflexividad antes de elaborar el instrumento de recolección de datos

Complementando la reflexividad realizada en la primera etapa, tras haber tenido contacto con algunos exalumnos y ser conscientes de ciertas características relacionadas con sus personas, para quienes nos confirmaron su participación en la investigación, nuevamente nos preguntamos: ¿Cómo percibimos nosotros a los participantes? (Patton, 2015, p. 133)

En unos casos, observamos una predisposición para participar de un 30%, mientras que en otros fue de un 80%. Por otro lado, en coherencia con su estatus profesional, ratificamos, por lo común, su gran nivel de ocupación y, por lo tanto, su ajustada disponibilidad de tiempo.

También, nos volvimos a plantear esta pregunta: ¿Cómo los participantes saben lo que ellos saben? (Patton, 2015, p. 133)

Al respecto, nos vino a la mente lo siguiente: 1) Teniendo en cuenta el tiempo que cada uno estudió con DeLay, ellos tenían conocimiento sobre diversos puntos de su forma

de enseñar-educar en virtud del grado de familiaridad que alcanzaron con esa profesora. 2) El perfil profesional de algunos nos permitía intuir sus posibles experiencias vividas junto a DeLay.

Así las cosas, la predisposición para colaborar, la familiaridad con DeLay y/o los perfiles profesionales de los participantes fueron factores claves que nos sirvieron para pensar en que el instrumento para recolectar los datos en esta etapa debía ser personalizado y, por ello, la conveniencia de singularizarlo.

b) Elaboración del instrumento para la solicitud de “relatos anecdóticos” escritos.

Este instrumento (ver Anexo E) era personalizado. Su estructura general —elaborada según gran parte de toda la reflexividad realizada desde la primera etapa— constaba de:

- Una breve introducción orientativa para dar una primera idea de qué tipo de información esperábamos del participante.
- Una anécdota extraída de fuentes secundarias que ilustrara una idea-fuerza —una sub-actitud principal— de la actitud pedagógica propiamente abordada en el documento. Y esto con el fin de que —como suele emplearse en la fenomenología-hermenéutica de van Manen³⁸— lo tuvieran como modelo de inspiración para sus respuestas.
- Una “noción básica de una actitud pedagógica” para mayor entendimiento de la temática estudiada.
- Algunas preguntas “casi-abiertas” vinculadas a la anécdota expuesta.

Ciertamente, a lo largo de todo este documento hay cierta directividad, pero —ante todo— a nivel de procedimiento, no de finalidad: elaboramos el documento dando libertad a los participantes para que respondieran en función de sus vivencias personales. En este sentido las “pistas” o delimitaciones temáticas se proporcionaban para que pensaran sus respuestas con facilidad y nos relataran las experiencias vividas que andábamos buscando. De esta forma, intentábamos evitar que se salieran involuntariamente del tema investigado.

³⁸ Para mayor información con respecto a los procedimientos para la recolección de datos que se llevan a cabo en la fenomenología-hermenéutica de van Manen, se puede consultar el claro artículo: “La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van manen en el campo de la investigación educativa” (Ayala, 2008).

Procedimos así mismo de ese modo con el fin de evitar un peligro: desaprovechar oportunidades únicas para obtener información por parte de los participantes.

c) Envío de solicitud de relatos anecdóticos y recepción de respuestas

Enviamos el documento antes descrito a los correos electrónicos de los 7 participantes mencionados; y todos accedieron a responder a este por escrito. Conscientes de su alto grado de ocupación, les dimos libertad en cuanto al tiempo oportuno para que nos enviaran sus respuestas. Tres de ellos condensaron su participación a través de sus correspondientes respuestas escritas. Para los cuatro participantes restantes —y de forma individualizada— revisamos detenidamente sus respuestas, para poder así, según toda la información proporcionada por ellos-as, pensar en las posibles preguntas a ser planteadas para las entrevistas con ellos/as.

4) Contacto por medio de entrevistas

a) Procedimientos previos a efectuar la entrevista

Previamente a las entrevistas, tuvimos en cuenta los siguientes condicionantes: a) temática investigada compleja; b) los participantes habían estudiado con D. DeLay hacía décadas; c) tiempo escaso para realizar las entrevistas. Por todo ello, a cada exalumno le enviamos un documento similar a la solicitud de relatos anecdóticos que contenía las preguntas que se les plantearía en las entrevistas, las cuales fueron elaboradas a partir de lo que cada exalumno respondía por escrito. De ese modo, tal documento era personalizado y nos permitiría indagar en otros aspectos de la actitud pedagógica abordada en el paso previo o de otra de las dos actitudes pedagógicas restantes.

b) Realización de las entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas por vía telefónica o videoconferencia. Estas duraron 60 minutos aproximadamente, y fueron grabadas en un teléfono móvil. Gracias a la tipología de la entrevista empleada pudimos cubrir los puntos que pretendíamos abordar, así como indagar con naturalidad en otros aspectos fuera del guion. Dada la naturaleza de las averiguaciones que hacía, procuré favorecer un buen clima para que así los/as participantes compartieran sus anécdotas cómoda y confiadamente; por ejemplo, valorando de forma positiva sus intervenciones, como lo refleja un extracto de una entrevista (ver Anexo F).

c) Reflexividad asociada al proceso de entrevistas

Antes y después de cada entrevista, grabé los audios en los que registraba mis impresiones como investigador (ver Anexo G). En parte, en esos audios también se respondía a la siguiente pregunta reflexiva: “¿Cómo yo los percibo a ellos [los participantes]?” (Patton, 2015, p. 133).

d) Transcripción de las entrevistas y construcción de fragmentos

Una vez finalizada cada entrevista, la transcribimos utilizando el software online “oTranscribe”. En un extracto de una transcripción de las entrevistas (ver Anexo H) se puede constatar que junto a aquel grado de directividad que empleamos previo a iniciarlas, nuestras preguntas efectivamente otorgaban libertad para que los participantes respondieran en base a sus recuerdos. Además, en dicho anexo se puede confirmar que, dado aquel enfoque de conversación informal que también tenían nuestras entrevistas, había momentos de diálogo espontáneo tanto por parte del investigador como por parte del/de la participante.

Por su parte, quisiéramos decir que, al transcribir las entrevistas, se señaló las partes en las que el/la participante se refería a DeLay poniendo en práctica alguna de las 3 actitudes pedagógicas. Procediendo así, después, construimos fragmentos-relatos; la mayoría de ellos³⁹, en el formato de relatos anecdóticos (vivenciales) en los que se pudiera apreciar claramente cómo DeLay ponía de forma evidente en práctica dichas actitudes pedagógicas.

4.3.2. Fuentes secundarias

Como ya se mencionó en la introducción, los métodos empleados para las fuentes secundarias fueron dos: la revisión de documentos y la revisión de material audiovisual.

Selección de fuentes para Revisión de Documentos y Material Audiovisual

Por un lado, para seleccionar los documentos que íbamos a revisar, tuvimos en cuenta los siguientes criterios: a) que el documento tuviera un contenido abundante en ejemplos vivos, claros y variados acerca de las relaciones educativas interpersonales entre DeLay y sus ex-alumnos; y, b) que los documentos estuvieran en inglés o en castellano, dados nuestros conocimientos lingüísticos. Dicha muestra estuvo conformada por los siguientes

³⁹ Decimos “la mayoría” porque también —como se explica en un apartado más abajo— extrajimos “comentarios” a partir de las intervenciones de los participantes.

documentos: los libros de Sand (2000)⁴⁰ y Epstein (1987), la tesis doctoral de Gholson (1993) y el trabajo final de máster de Koornhof (2001a).

Por otro lado, seleccionamos el material audiovisual con estos criterios: a) vídeos de DeLay interactuando con sus exalumnos; b) vídeos de exalumnos hablando sobre su profesora DeLay y/o de experiencias suyas en su relación con ella. Contando con un acceso gratuito únicamente a vídeos en Youtube, nuestra muestra estuvo conformada por dos vídeos extensos y dos vídeos breves de dicha fuente.

Procedimiento de recolección de datos de fuentes secundarias

Pasos para recoger datos a partir de documentos bibliográficos

a) Primera lectura analítica de documentos: En esta lectura, a grandes rasgos, buscábamos la presencia de actividad pedagógica por parte de DeLay, lo cual nos permitió saber en qué documentos —y en gran medida, en qué partes de estos— centrar nuestra atención más adelante.

b) Segunda lectura analítica: Con mayor detenimiento, se relevaron algunos documentos con el fin de encontrar lo mejor posible los ejemplos valiosos relacionados con las actitudes pedagógicas.

c) Extracción y reescritura de fragmentos: En base a lo que encontramos en la segunda lectura de los documentos, extrajimos no pocos fragmentos que contenían ejemplos-experiencias vividas valiosas. A la vez que los transcribíamos, los reescribimos en algunas partes de sus contenidos para que se pudieran captar ciertos aspectos implícitos —aunque suficientemente claros— de la práctica de alguna de las actitudes pedagógicas que reflejaba cada fragmento.

Pasos para recoger datos a partir de recursos audiovisuales (Youtube)

a) Búsqueda y observación-audición analítica de vídeos: Aquí, pudimos identificar los vídeos o partes de estos en los que se hallaban testimonios y narraciones de anécdotas vivenciales potencialmente útiles para nuestro estudio.

⁴⁰ Quisiéramos destacar este libro porque nos ha proporcionado un gran número de vivencias valiosas para nuestra investigación.

b) *Audición para transcribir datos:* Tomándonos el tiempo necesario, transcribimos en inglés todas las intervenciones identificadas como valiosas en la audición previa.

c) *Traducción y reescritura de datos:* Al mismo tiempo que traducimos los fragmentos transcritos, los reescribimos en algunas partes, tal y como procedimos con los datos extraídos de los documentos bibliográficos.

Otro tipo de datos: comentarios

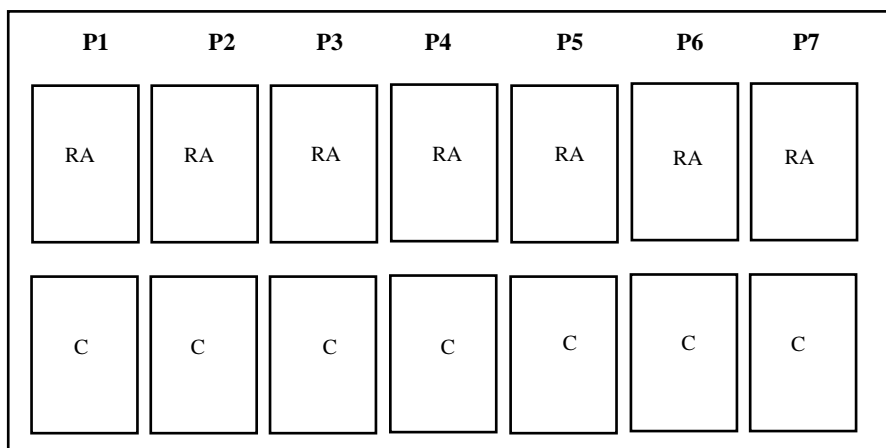
A partir de ambas fuentes, también recabamos comentarios muy significativos en los que los propios exalumnos —u otros narradores, como los autores de los documentos bibliográficos— permitían entrever que DeLay practicaba las 3 actitudes pedagógicas. En lugar de relatar una situación de interacción entre DeLay y alguno de sus alumnos, dichos comentarios describen ciertas formas de ser y hacer pedagógicos que esta profesora, muy a menudo, manifestaba. Recogimos dichos comentarios pensando que posiblemente nos podrían ser útiles para enriquecer nuestra presentación de resultados.

4.3.3. Organización de los datos obtenidos

Los datos se organizaron de manera separada para las fuentes primarias y las secundarias. En el caso de las fuentes primarias, para cada participante creamos dos documentos Word. En el primero guardamos todos los relatos anecdóticos y/o experiencias vividas. Y en el segundo guardamos aquellos datos con el formato de comentarios. Esto se puede apreciar a continuación en la Figura 1:

Figura 1.

Representación gráfica de la organización de los datos extraídos de los participantes



Nota. RA= Relatos anecdóticos y C=Comentarios

Lo mismo hicimos para las fuentes secundarias. En este caso, como se aprecia en la lista de personas de las fuentes secundarias (ver Anexo I), en su totalidad fueron 24 los sujetos para quienes realizamos la mencionada organización.

4.3.4. Cantidad de datos recogidos

De ambas fuentes, obtuvimos una cantidad de más de cien páginas de anécdotas y comentarios. Al ver que teníamos material suficiente para analizar, dimos por finalizada la recolección de datos.

4.4. Análisis de Datos

A continuación, mostramos 3 partes que contienen 11 pasos en los que se detalla el proceso llevado a cabo para analizar los datos obtenidos. Cabe apuntar que Patton (2015), refiriéndose al análisis de datos en investigación cualitativa, comenta que “un análisis puede incluir, y usualmente incluye varios tipos” (p. 804). En este sentido, nosotros hemos empleado dos tipos de análisis: deductivo e inductivo, los cuales se podrán apreciar en dos partes que contienen los pasos 1 al 3, y del 4 al 8 respectivamente. En la tercera parte se señalan unos primeros resultados y aportes del análisis ejecutado.

4.4.1. Análisis deductivo

1. Establecimiento de categorías deductivas

Previamente al análisis de datos ya habíamos extraído nuestras unidades de análisis (relatos anecdóticos y comentarios). Como paso siguiente y preparatorio para interpretar nuestros datos, detallada y sistemáticamente categorizamos-clasificamos conceptualmente tales unidades. Nuestras categorías fueron predeterminadas a partir de la «teoría de la pedagogía» tal como la concibe principalmente –singular y profundamente– Max van Manen; teoría que hemos expuesto oportunamente en el marco teórico y la cual nos ha orientado en nuestro estudio de caso. A partir de ahí, y concretamente, las categorías fueron las tres actitudes pedagógicas que indagábamos en DeLay: amor pedagógico,

responsabilidad pedagógica... y esperanza pedagógica. A modo de ejemplo, en la Figura 3 se puede apreciar una representación de la categorización de los relatos anecdóticos y de los comentarios obtenidos a partir de los participantes y de las fuentes secundarias.

Figura 2.

Representación gráfica de la categorización de los datos extraídos de los participantes

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
RA	AP RP EP	AP RP EP	AP RP EP	AP RP EP	AP RP EP	AP RP EP	AP RP EP
C	AP RP EP	AP RP EP	AP RP EP	AP RP EP	AP RP EP	AP RP EP	AP RP EP

Nota. AP= amor pedagógico; RP= responsabilidad pedagógica; EP= esperanza pedagógica.

Una vez categorizadas nuestras unidades de análisis, pasamos a codificarlas⁴¹. Saldaña dice que, “dependiendo de las metas del estudio concreto”, se puede usar diversos métodos de codificación para analizar los datos (Saldaña, 2013, p. 60); métodos que se apreciarán en los pasos siguientes.

2. Codificación holística de todos los datos: Procedimiento deductivo

La codificación holística –uno de los tres métodos de codificación exploratorios señalados por Miles, Huberman y Saldaña (2014)– consiste en “aplicar un código a una unidad extensa de información dentro del corpus, en lugar de codificar línea-por-línea (...)” (Miles et al., 2014, p. 82). Esta codificación nos sirvió para el momento de codificar nuestras unidades de información —relatos anecdóticos y comentarios que, en nuestro caso, ya estaban fuera del corpus (i.e. entrevistas transcritas)— en mayor detalle. Y es que, codificar

⁴¹ Los códigos son “etiquetas que asignan un significado... a la información recabada en un estudio. Usualmente, están adheridos a ‘fragmentos’ de los datos de diferentes tamaños y puede tomar la forma de una etiqueta directamente descriptiva o de una más evocativa y compleja...” (Miles et al., 2014, pp. 78–79).

holísticamente nos daba una perspectiva más específica de qué códigos generar en dichas unidades.

codificación holística –uno de los tres métodos de codificación exploratorios señalados por Miles, Huberman y Saldaña (2014)– consiste en “aplicar un código a una unidad extensa de información dentro del corpus, en lugar de codificar línea-por-línea (...)” (Miles et al., 2014, p. 82). Esta codificación nos sirvió para el momento de codificar nuestras unidades de información –relatos anecdóticos y comentarios que, en nuestro caso, ya estaban fuera del corpus (i.e. entrevistas transcritas)– en mayor detalle. Y es que, codificar holísticamente nos daba una perspectiva más específica de qué códigos generar en dichas unidades.

En concreto, generados deductivamente, nuestros códigos holísticos fueron las ideas-fuerza sobre la «pedagogía», según fueron abordadas por la «teoría». Siendo coherentes con la gran frecuencia de la aplicación de estos códigos, momentáneamente agrupamos nuestros datos en función de estos; esto de forma comparable a cómo clasificamos nuestras preguntas en la guía elaborada para la recolección de datos a partir de fuentes primarias. Así, la sistematización de nuestros datos también pasó a ser más focalizada.

3. Codificación deductiva de una muestra de datos

Dada la gran cantidad de datos con los que pudimos contar, vimos más oportuno codificar una “muestra” de relatos anecdóticos de cada actitud⁴². Para mayor agilidad y obtener matices ricos sobre la pedagogía de DeLay, tal muestra estuvo conformada por relatos anecdóticos de ambas fuentes los cuales nos parecían que representaban con mayor claridad la pedagogía que DeLay practicaba. Esto nos permitiría tener una lista de códigos más definitiva en la que apoyarnos para codificar la masa restante de datos.

Para codificar la muestra, empleamos dos de los métodos de Codificación de Primer Ciclo (Miles et al., 2014): codificación deductiva y codificación inductiva. En primer lugar, generamos códigos deductivos en base a claros conceptos con los que contábamos en el

⁴² A partir de aquí, en función de la cantidad de datos con que contábamos, y teniendo presente que –sobre todo– es a través de las experiencias vividas como se puede captar mejor un fenómeno estudiado (van Manen, 2016), nuestro análisis pasó a centrarse en dichas experiencias expuestas en los relatos anecdóticos. En este sentido, en esta instancia, decidimos postergar el análisis más detallado de los comentarios por si más adelante consideráramos necesario encontrar más significados valiosos vinculados a nuestro tema de estudio. El desenlace de esto se comenta en el paso 9.

marco teórico. En este sentido, *a priori*, creamos una lista de códigos para cada actitud pedagógica y, a partir de ahí, codificamos gran parte de la muestra con dichos códigos.

4.4.2. Análisis inductivo

4. Codificación inductiva de la muestra de datos

En algunas ocasiones, al mismo tiempo que empleábamos los códigos deductivos, consideramos oportuno codificar también ciertos fragmentos de los datos que pertenecían a la muestra previamente mencionada en base a lo que dichos fragmentos ‘nos decían’. Así, evitando “forzarlos (...) [a coincidir] con códigos preexistentes” (Miles et al., 2014, p. 86) generamos algunos códigos inductivos. Por tanto, tras una primera codificación, nuestros datos ya contaban con esta segunda tipología de códigos.

A continuación, procedimos a recodificar inductivamente lo ya codificado. En este sentido, fijándonos de manera más detenida en la singularidad con que DeLay practicaba la pedagogía, en algunas ocasiones conseguimos reemplazar códigos deductivos por otros más inductivos, según significados más particulares que los datos nos sugerían en torno a la práctica de las actitudes pedagógicas. Esta forma de proceder —revisar lo codificado y recodificar— la mantuvimos hasta terminar la codificación final descrita más adelante en el paso 8. Así pues, nuestro proceso de codificación fue “cíclico”, en lugar de lineal.

Tenemos que añadir, como aspecto secundario, que mientras llevábamos a cabo la Codificación de Primer Ciclo, empleamos igualmente los dos métodos siguientes: *sub codificación* y *codificación simultánea* (Miles et al., 2014). En la *sub codificación* apuntamos detalles aún más concretos que veíamos que enriquecían algunos códigos, generando así, subcódigos. Y, la *codificación simultánea* consistió en asignar dos o más códigos a determinados fragmentos de las experiencias vividas. Este método, nos confirmó la cantidad de repetición de ciertas acciones pedagógicas por parte de la profesora.

5. Credibilidad en nuestro proceso de codificación

Según señalamos recientemente, la revisión y recodificación continua de algunos de nuestros datos ha estado vinculada a la *observación persistente* que conviene efectuar en el análisis de datos, puesto que incrementa su credibilidad. Por su parte, empleamos lo que en inglés se conoce como *peer debriefing*, una técnica que se utiliza para “mejorar la

credibilidad y fiabilidad de una investigación cualitativa” (Nguyen, 2008, p. 604). En concreto, acudimos a una compañera investigadora para que revisara la codificación llevada a cabo en el paso anterior. Al ser alguien externa al proceso, nos ayudó tanto a clarificar las interpretaciones como también a repensar y rectificar algunas de ellas.

6. “Codificación por patrones” aplicada a la codificación deductiva-inductiva

En nuestra codificación de Segundo Ciclo, decidimos emplear la “codificación por patrones” para reducir el número de códigos creados hasta aquí [alrededor de 150]. En este sentido, bajo los códigos-patrón agrupamos de forma inferencial aquellos códigos de Primer Ciclo que veíamos que podíamos agrupar. De modo específico y principalmente, nuestros códigos-patrón [o meta-códigos] fueron creados inductivamente: a) proponiendo temas; y/o b) creando códigos patrón conceptuales.

La proposición de temas, a nivel de proceso, consistió en detectar ‘algo’ que dos o más códigos compartían en común y nombrar el código-patrón en función de ese ‘algo’. Por su parte, la creación de códigos-patrón conceptuales implicaron, por parte nuestra, una actividad de reflexión e interpretación, dado que había que formular códigos con talante de ‘constructo teórico’ que contuvieran a otros códigos⁴³.

Realizamos la mencionada codificación mediante la colaboración conjunta con la mencionada investigadora conocida por el doctorando. Con su ayuda, durante la tarea de agrupar los códigos en torno a códigos-patrón, descartamos no pocos códigos. Así pudimos reducir de manera considerable, el número de códigos a emplearse para la codificación que restaba por efectuar.

7. Elaboración de los libros de códigos

Al finalizar la codificación por patrones elaboramos un libro de códigos por cada actitud pedagógica⁴⁴. Aun cuando Mihás & Odum Institute (2019) no lo considera necesario,

⁴³ Como ejemplo de un código-patrón creado por proposición de temas, dentro del amor pedagógico, a los códigos “amor con el habla” y “amor con gestos”, en su momento, los unimos con el código patrón “expresión de amabilidad”, pues esa fue la acción que vimos que abarcaba a ambos códigos. Por su parte, en la responsabilidad pedagógica, un ejemplo de código-patrón conceptual es el de “disponibilidad basada en amor” que se creó para contener a los códigos “disponibilidad (como) apertura (de su persona)” y “disponibilidad (por darle) gran importancia (a sus) necesidades”.

⁴⁴ Un libro de códigos es “una lista de códigos con sus definiciones respectivas” (Mihás & Odum Institute, 2019, p. 3). En este sentido, se trata de un documento en el que –nos atrevemos a decir, esencialmente– en base al significado y el origen de los códigos, un investigador se apoya para saber cómo se aplica cada uno de estos (Mihás & Odum Institute, 2019).

en dichos libros incluimos también los códigos-patrón para tener a la mano el modo de emplearlos. Tal como se aprecia en el extracto del libro de códigos del «Amor Pedagógico» (ver Anexo J), además de los códigos-patrón y sus respectivos códigos, hay códigos que están “suelos”, no agrupados por tener entidad propia. Además, con el afán de afinar en la estructura del documento, incluimos los códigos holísticos a modo de ‘títulos’ que englobaban todos los códigos, teniendo en cuenta que habían sido las ideas-fuerza en base a las cuales habíamos codificado de forma más detallada. Ahora bien, cabe recordar que los libros elaborados contenían códigos generados a partir de las muestras de relatos anecdóticos analizados por cada actitud pedagógica. Así las cosas, dado que aún restaban datos por codificar, consideramos dejar nuestros libros sujetos a la posibilidad de ser modificados.

8. Codificación final

Todo lo descrito previamente se había llevado a cabo empleando Word 2019. Pero, a partir del presente paso, utilizamos el software *Atlas.ti 8*, una herramienta informática que suelen usar los investigadores cualitativos (Miles et al., 2014; Mills et al., 2010). En gran medida, se emplearon los códigos generados en los pasos anteriores, mientras que en pocas ocasiones se usaron los códigos-patrón porque la mayoría de estos últimos, al condensar los significados contenidos en sus códigos respectivos, no fueron útiles para señalar puntos concretos que interpretativamente encontraba en los datos con respecto a la pedagogía practicada por DeLay⁴⁵. Además de emplear los códigos generados en los pasos 3 y 5, esta codificación tuvo cierto carácter inductivo porque, según lo recomienda Creswell (2007, p. 152), nos mantuvimos abiertos a generar códigos emergentes-nuevos si es que nos los sugerían esos datos restantes que estábamos codificando; y, ciertamente, algunos de ellos nos sirvieron para enriquecer nuestra presentación de resultados.

Por último, a lo largo de nuestra codificación empleamos dos recursos analíticos adicionales: la escritura de “*jottings*” y “memos analíticos”. Básicamente, nuestro uso de “*jottings*” consistió en anotar debajo de los códigos aquellas breves ideas interpretativas que nos surgían mientras codificábamos y que estaban vinculadas a estos. Por su parte, empleamos “memos analíticos”, de forma especial durante la codificación holística. Aquí, apuntábamos observaciones de carácter analítico sobre fragmentos de un relato anecdótico.

⁴⁵ Esta decisión nuestra se corresponde con lo que señalan Miles et. al (2014) refiriéndose a los códigos patrón: “la vida social no siempre es lineal, equilibrada, y fluida, y que puede reducirse a unas pocas variables clave” (p. 95).

Ambos recursos analíticos nos fueron muy útiles para la redacción del texto final de la presentación de resultados.

4.4.3. Primeros resultados y aportes del análisis ejecutado

9. Generación de temas

Oficialmente, nuestro análisis de los datos finalizó en el paso previo. Lo que apuntamos a partir de aquí, son pasos —preparatorios para la presentación de resultados— que pudimos dar gracias a la codificación realizada. Podemos decir que, gracias a la codificación holística, aunque también teniendo en cuenta las codificaciones posteriores a esta, obtuvimos al final 4 temas para el Amor Pedagógico, 4 para la Responsabilidad Pedagógica y 5 para la Esperanza Pedagógica. En este sentido, según habíamos procedido al elaborar el libro de códigos, cada tema dentro de cada categoría fue una idea amplia en las que agrupamos todos los códigos con los que contábamos hasta aquí: los códigos-patrón con sus respectivos códigos, así como otros códigos relacionados a nivel conceptual con tal idea. Así pues, como se apreciará en el próximo capítulo, empleamos dichos temas para estructurar el texto final en nuestra presentación de resultados, en el cual estos figuran como apartados de cada categoría-actitud pedagógica.

10. Elección de códigos

Ya generados los temas, pasamos a escoger los códigos acerca de los que haríamos nuestros comentarios en la presentación de resultados. Teniendo siempre presente nuestro objetivo de describir detallada e interpretativamente la pedagogía que DeLay practicaba, los criterios que establecimos para elegir tales códigos fueron estos: a) la frecuencia de uso del código; aunque, principalmente, nos guiamos por el principio b), esto es, por el hecho de que el código aportara un significado relevante que merecía ser destacado. Y es que:

Las frecuencias rara vez son importantes en la investigación cualitativa, ya que una aparición de los datos es potencialmente tan útil como muchas para comprender el proceso detrás de un tema. Esto se debe a que la investigación cualitativa se preocupa por el significado y no por hacer declaraciones de hipótesis generalizadas. (Mason, 2010, para. 1)

También decidimos elegir algunos códigos-patrón, así como algunos códigos emergentes generados en la codificación final. Esta elección está plasmada en los gráficos extraídos del *Atlas.ti* (ver Anexo K). Tales gráficos representan unos de los aportes

cualitativos de la presente investigación, ya que allí se aprecian diversos códigos, así como temas que no estaban contemplados en la teoría referida a las actitudes pedagógicas. En cuanto a los códigos descartados para la redacción de la presentación de resultados, los hemos conservado (ver Anexo L) por si fueran útiles para investigaciones futuras.

En virtud del análisis detallado de los relatos anecdóticos recabados, consideramos que poseíamos significados valiosos suficientes para describir con riqueza la «pedagogía» practicada por DeLay. En este sentido, decidimos no realizar el citado análisis —efectuado a partir del paso 3— con los comentarios, que eran “otro tipo de datos” que también habíamos recolectado. Pero, los conservamos en nuestros archivos digitales, teniéndolos como opciones de complemento para nuestra redacción de la presentación de resultados.

11. Elección de relatos anecdóticos y reflexividad

Finalmente, gracias a la codificación escogimos experiencias vividas entre DeLay y sus exalumnos que constaban en los relatos anecdóticos para incluirlos en la presentación de los resultados. Esta elección, realizada con agilidad gracias a ciertas herramientas del Atlas.ti 8, se efectuó en base a la clarividencia y atracción con que tales experiencias mostraban los códigos que habíamos escogido antes. Se seleccionaron las experiencias deseando que las “voces” de DeLay o sus exalumnos fueran “escuchadas” a lo largo de la presentación de resultados. Esto último reflejó la decisión reflexiva por nuestra parte con respecto a “decidir a quién o qué citar” (Patton, 2015, p. 883).

4.5. Sobre la redacción de la Presentación de Resultados

Una vez realizados todos los pasos del análisis de datos, se procedió a la redacción del informe de los hallazgos del caso al cual se le ha denominado “presentación de resultados”. Como ya se verá, este no consiste solo en describir o reportar lo obtenido, sino que se trata de un texto en el que se interpreta y analizan los relatos anecdóticos recurriendo a la hermenéutica. Cabe señalar que, según se puede realizar en investigación cualitativa con los diseños metodológicos que se escogen, tal como lo anticipamos hacia el final de nuestro paradigma, nos inspiramos en la fenomenología-hermenéutica (F-H) de Max van Manen para incluir los relatos anecdóticos y las interpretaciones hermenéuticas en nuestro texto. En cuanto a los relatos, se entiende que estos puedan ayudar a potenciar la comprensión del lector de la temática de la investigación y de los resultados que presentamos puesto que en los escritos fenomenológicos —los cuales incluyen a los hallazgos del diseño metodológico de la F-H—

la anécdota se concibe como un medio “para hacer que se torne comprensible alguna noción que nos elude fácilmente” (van Manen, 1990, pp. 111; 116). En nuestro caso, se podría decir que casi cada código se trata de una noción que, de ser mostrado aisladamente sería más difícil de comprender.

Por su parte, quisiéramos decir que nuestras interpretaciones hermenéuticas se han efectuado buscando cumplir con dos parámetros clave. En primer lugar, se ha procurado interpretar conforme al siguiente planteamiento del “círculo hermenéutico” de Dilthey: entresacar los puntos clave [o significados] mencionados anteriormente, teniendo en cuenta que las partes de los relatos anecdóticos de dónde extraíamos dichos puntos se entendían con referencia al relato anecdótico completo (Mills et al., 2010, pp. 435–436). En segundo lugar, de modo parecido a lo que se hizo en el proceso de codificación, para realizar nuestras interpretaciones hermenéuticas —en línea con el reconocido fenomenólogo y hermeneuta, Heidegger— consideramos nuestras “estructuras previas de comprensión”, estructuras estas que, en nuestro caso, eran los textos sobre pedagogía que conocíamos. Y es que —teniendo ahora en cuenta a Gadamer— tales conocimientos eran “prejuicios productivos” porque nos proporcionaban luz-comprensión para interpretar ciertas partes de los relatos anecdóticos (Mills et al., 2010, p. 436).

Ahora bien, cabe apuntar que —según lo señalado por Patton (2015) en función de una afirmación de Barton, Hamilton, e Ivanič (2000)—, aunque iluminadas por la teoría pedagógica, nuestras interpretaciones no deben tomarse como “absolutamente correctas o verdaderas” (Patton, 2015, p. 223). Así —como cada una de ellas debería “continuar siendo solo y siempre una interpretación” (Patton, 2015, p. 223)—, estas se pueden distinguir en el hecho de que, dentro de los comentarios, no se redactan como afirmaciones sino como posibilidades antecediéndolas por palabras como: “podría ser, se podría pensar, quizá, probablemente”. De todos modos —buscando ‘equilibrar un poco la balanza’... y tal como mencionamos anteriormente— se podrá apreciar en el redactado del capítulo 5 que algunas interpretaciones se comparan por escrito con lo indicado en la teoría pedagógica, al hacer referencias a algunos autores del campo educativo, siendo así mejor fundamentadas.

4.6. Rigor

Para que una investigación cualitativa sea realizada con rigor se ha de cumplir con los siguientes criterios de calidad establecidos por Lincoln y Guba (1985): *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *confirmabilidad*. Según estos autores, la *credibilidad* tiene

que ver con el hecho de que los hallazgos de la investigación sean veraces. En este sentido, se han de emplear diferentes estrategias para lograr que haya una congruencia entre los datos recolectados y las interpretaciones efectuadas por el investigador (Jensen, 2008b, p. 138; Korstjens & Moser, 2018). En concreto, las estrategias que Korstjens y Moser (2018) señalan que, para conseguir tal cometido, son las siguientes: compromiso prolongado, observación persistente, triangulación y revisión de los participantes.

Por su parte, la *transferibilidad* de una investigación se mide en función del grado en que —a través de la descripción expuesta de ciertos puntos clave del estudio— un lector pueda evaluar si los hallazgos se pueden aplicar a otros contextos distintos al de la investigación que ha leído, lo cual incluye que el lector logre determinar si se aplicaría —o no— a su contexto particular (Given & Saumure, 2008; Jensen, 2008d). Por ejemplo, habría transferibilidad en caso de que la información proporcionada en una investigación sobre la capacidad de educar de un profesor de matemáticas... fuera lo suficientemente detallada y oportuna como para llevar a un profesor de química a pensar que, salvando ciertas distancias, lo descubierto se podría aplicar de forma aproximada en su práctica profesional.

En cuanto a la *dependencia*, esta tiene que ver con el reconocimiento de que el contexto de la investigación (i.e. el lugar de realización del estudio, la relación con los participantes) está abierto a variaciones y cambios. En este sentido, implica saber que dicho contexto no puede ser conocido-comprendido del todo en un solo instante de la investigación, y que, en este sentido, los cambios en el contexto influyen en cómo se lleva a cabo la investigación. Teniendo esto en cuenta, se alcanza dependencia cuando —por cuidar que los resultados reflejen los significados que los participantes querían transmitir— el diseño final de investigación puede ser replicado (Jensen, 2008c, pp. 208–209).

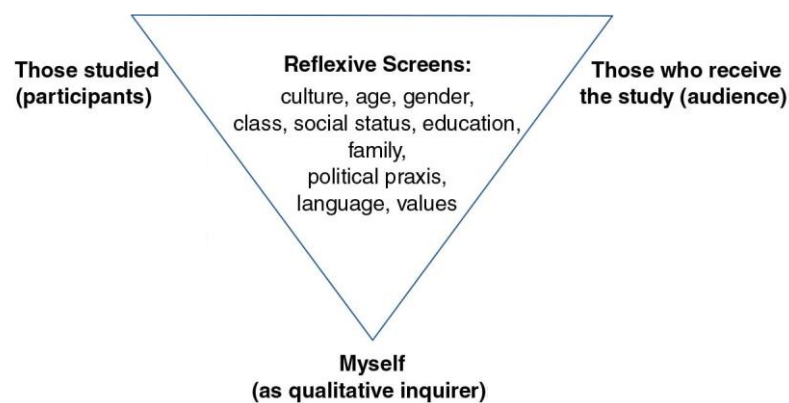
Por su parte, la *confirmabilidad* de un estudio se centra “en el proceso de interpretación inmiscuido en el proceso de análisis” (Korstjens & Moser, 2018, p. 122). Esta tiene que ver con el hecho de sustentar la veracidad de las afirmaciones realizadas en el estudio. En este sentido, para conseguir confirmabilidad, en la investigación se deben utilizar diversos recursos metodológicos cualitativos con los cuales argumentar que las interpretaciones, el análisis de datos y los hallazgos provienen de los datos, procurando así la neutralidad del investigador en el análisis (Jensen, 2008a, p. 112).

Además de los cuatro criterios de calidad de Lincoln y Guba, cabe mencionar que Korstjens y Moser (2018) añaden la *reflexividad* como criterio importante para considerar el

rigor en una investigación cualitativa. La reflexividad tiene que ver con pensar sobre uno mismo, como investigador, para ser consciente y responsable del posicionamiento interno o externo; es decir, sobre las creencias y preconcepciones que se tienen con respecto a una realidad concreta, etc. A su vez, implica igualmente reflexionar en cómo todo ello puede afectar a las decisiones del investigador durante el estudio, por lo que la reflexividad lleva también a hacerse cargo de esos efectos posibles. A esto, Patton (2015) suma el hecho de que también se ha de ser reflexivo con respecto a los participantes del estudio y a la audiencia a la que se dirige. Es por esto por lo que este autor apunta que en una investigación se debe dar una “triangulación reflexiva”, la cual está representada en un gráfico suyo que se aprecia en la Figura 4.

Figura 3.

Triangulación reflexiva



Nota. Figura editada por el autor de la tesis a partir de Patton (2015, p. 133).

Hechas estas aclaraciones, a continuación, presentamos cómo —buscando cumplir con los criterios de calidad expuestos— hemos intentado establecer rigor en nuestro estudio. En primer lugar, con respecto a la *credibilidad*, de las estrategias señaladas por Korstjens y Moser (2018), llevamos a cabo una *triangulación metodológica* empleando varios métodos —entrevistas y revisión de documentos— para recolectar nuestros datos. Además, procuramos poner en activo una *observación persistente* durante el análisis de datos ya que revisamos continuamente nuestros códigos y los fuimos cambiando en el caso de considerarlo necesario. De este modo, logramos extraer —con profundidad— algunas características a partir de los datos, peculiaridades que han sido relevantes para el presente estudio. En relación con esto, cabe recordar que empleamos la técnica de *peer debriefing* (Nguyen, 2008), con el fin de hacer una revisión crítica de nuestra codificación, lo que ayudó

también a mejorar el análisis realizado hasta el momento. Por otro lado —aplicando la estrategia de “*revisión de los participantes*”— algunos de ellos nos proporcionaron su retroalimentación sobre las redacciones finales que teníamos de algunas experiencias vividas que nos habían compartido. Así, ciertamente, buscamos ser fieles a lo que ellos querían expresar sobre sus vivencias experimentadas en la relación mantenida con DeLay.

En segundo lugar, hemos buscado cumplir con el criterio de *transferibilidad*, pues al haber hecho “una *descripción densa* del contexto, de los participantes y del diseño de la investigación” (Jensen, 2008d, p. 886), hemos intentado, ciertamente, hacer lo posible porque los lectores de este trabajo puedan determinar a qué otros contextos se podrían aplicar los resultados de nuestro estudio. En concreto, la descripción de los diversos contextos en torno a nuestra investigación se ha realizado al hablar del posicionamiento investigador en la introducción de la tesis. Y, en el presente capítulo, nos hemos referido: a) al contexto del caso estudiado dentro de la justificación de su elección en el segundo apartado; b) al contexto de nuestra relación con los participantes y a la descripción de estos; y, c) a todo lo referente al diseño de investigación, lo cual se ha podido apreciar en detalle

En tercer lugar, buscamos conseguir el criterio de *dependencia* ya que, al haber procurado exponer “información metodológica adecuada y relevante” (Jensen, 2008c, p. 209) sobre nuestra investigación, es probable que esta pueda ser replicada y, por tanto, que el impacto que tenga más allá de su contexto, no sea tan limitado. En este marco, Jensen (2008c) añade que tal replica debería darse con unos resultados similares. Al respecto, nos ha parecido oportuno aclarar que —en el caso de que otro investigador buscara replicar este estudio— los resultados que obtendría serían similares, aunque a nivel macro. Es decir, aunque se constataría que DeLay practicaba las actitudes pedagógicas, dado que las personas no efectuamos interpretaciones idénticas, probablemente los matices (códigos) vinculados a tales actitudes, serían diferentes. En cuarto lugar, para lograr la *confirmabilidad* de los procedimientos metodológicos apuntados por Jensen (2008a) —en relación con nuestras interpretaciones de lo expresado por los participantes— hemos realizado una *clara y detallada descripción de nuestra recolección de datos*, así como *del análisis de datos*.

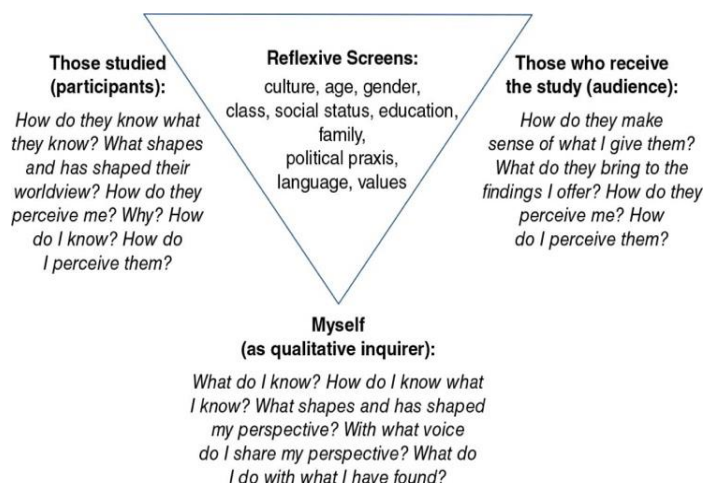
Finalmente, con respecto a la reflexividad, en esta investigación hemos buscado materializar parte de la triangulación reflexiva apuntada por Patton (2015). En la introducción de la tesis —y brevemente en el análisis de los datos— nos hemos referido a ciertos puntos relacionados con la reflexividad propia del investigador. Por su parte, en la

exposición del paradigma de nuestra investigación, y en ciertas instancias de la recolección de datos —respectivamente— hemos comentado detalladamente algunos puntos vinculados a la reflexividad de cara a la audiencia de la tesis, así como —también— a los participantes.

A modo de ilustración gráfica de la triangulación reflexiva que hemos intentado realizar, en la Figura 5 se aprecian las preguntas propias de cada ‘dimensión’ reflexionada. Nosotros nos planteamos en su momento algunas de esas preguntas para dar a conocer nuestro posicionamiento investigador. Asimismo, esta figura contiene otras relacionadas con las preguntas que nos formulamos, que nos llevaron a ser conscientes de ciertas realidades en torno a los participantes y nuestra audiencia, y —por tanto— a dar ciertos pasos importantes para la concreción de esta investigación.

Figura 4.

Preguntas Reflexivas: Investigación Triangulada



Nota. Figura tomada de Patton (2015, p. 133).

4. Presentación de Resultados

CAPÍTULO 5: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Introducción

En primer lugar, conviene recordar que la audiencia del presente trabajo está conformada principalmente por los profesores de violín. Llegados aquí, ya habíamos reflexionado que la experiencia profesional de éstos juega —en parte— su papel en su comprensión de lo que exponemos en este capítulo. Por tanto, buscando potenciar dicha comprensión, y con el objetivo de fondo de poder captarse oportunamente la relevancia de la pedagogía practicada por DeLay, el texto de nuestro “reporte del caso” está constituido por los siguientes componentes: a) relatos anecdóticos escogidos; b) observaciones breves de exalumnos; c) comentarios —principalmente— interpretativos redactados por el autor de la tesis en torno a los relatos.

En cuanto al contenido más importante presente en este capítulo, nos parece oportuno señalar lo siguiente: en primer lugar, se hacen explícita la presencia de los códigos (en *cursiva*) obtenidos y escogidos a partir del análisis de datos; en segundo lugar, se presentan otros puntos temáticos claves —sacados a la luz gracias a la interpretación hermenéutica— que se encuentran implícitamente en los relatos anecdóticos comentados. Así mismo, deseamos apuntar que argumentamos la presencia de los códigos y/o de los puntos clave ya sea: a) relacionándolos con concepciones provenientes de relevantes teóricos de la pedagogía; o... b) plasmando interpretaciones hermenéuticas nuestras a lo que subyace en el contexto concreto dentro del relato que enmarca al código o al punto.

En definitiva, hemos optado por realizar una presentación de resultados —tal como se ha descrito— también porque, de no hacerlo así, peligraría el dejar de lado no pocas ideas fundamentales y clarificadoras relacionadas con esta temática —la ‘pedagogía’— en la que se centra, en realidad, nuestra investigación doctoral. Creemos que, así, el lector podrá captar oportunamente numerosos detalles de interés vinculados a los razonamientos interpretativos en torno a los códigos y/o puntos clave que se muestran en la redacción a partir —sobre todo— de los relatos anecdóticos.

Pero, todavía más, teniendo en cuenta que este capítulo de la tesis constituye la parte posiblemente central de la contribución de nuestra investigación, se ha redactado el texto procurando, igualmente, aspirar a un objetivo colateral: “*interpelar*” —en alguna medida— a los lectores más vinculados con la enseñanza de algún instrumento musical a hacer suyas

algunas actitudes valiosas que nos proyecta la figura de DeLay a su propia enseñanza; por ejemplo, suscitando en ellos el algún interrogante como éste: «¿Podría yo también incorporar esta y/o aquella otra que tanto practicaba esta gran profesora musical? Dicho de forma suficientemente concreta: ¿puedo llegar a apreciar cómo la práctica de la «*pedagogía*» puede potenciar —de forma matizada— la enseñanza del violín? Y esto, no gracias a algún “método didáctico” concreto, sino —ante todo— por el hecho probado de que las actitudes pedagógicas-educativas vividas por un/a profesor/a, al hacer centro en lo más nuclear del alumno —su misma persona— y ayudarle indirecta, pero realmente, a que este se vea impulsado a destacar más, también, a nivel académico-musical.

A continuación, se podrá constatar cómo DeLay vivía la «pedagogía» a través de las tres secciones que están presentes en el texto de este Informe propio del caso estudiado; secciones conformadas por las *tres actitudes pedagógicas fundamentales* tan propias de todo verdadero educador; actitudes que, a su vez, se identificaban con las categorías que destacaban en el análisis de datos realizado en su momento: amor pedagógico, responsabilidad pedagógica, y esperanza pedagógica. También, en virtud de dicho análisis —como ya apuntamos previamente— tales secciones-categorías se subdividen, a su vez, en sus respectivos temas, a modo de ideas-fuerza y/o sub-actitudes clave que conforman la ‘columna vertebral’ de cada actitud central.

El Amor Pedagógico en Dorothy DeLay

Básicamente, un educador ama pedagógicamente a cada alumno suyo en este sentido: “Te quiero [tal] como eres, pero también como lo que aún no eres, y estás llamado a ser” (Bollnow, 1979, p. 50). En la presente categoría se podrá apreciar varias actitudes que DeLay manifestaba al poner en práctica el Amor Pedagógico («AP»). Y esto, a través de los siguientes temas: a) querer al alumno por quién es; b) exigencia; c) «AP» completo; d) conectividad afectiva.

El amor pedagógico implica querer al alumno por quién es

Las dos facetas del «AP» recién apuntadas están siempre presentes en la acción del educador al practicar tal amor. No obstante, hay ocasiones en que una de ellas se aprecia más que la otra. A continuación, podemos ver cómo —sobresaliendo en la faceta que aquí abordamos— DeLay quería notoriamente a sus alumnos por quienes eran en virtud de la clara consciencia que ella tenía de su intrínseco “valor personal cuasi infinito” (Jordán, 2011, p. 76). El participante Cho-Liang Lin nos introduce en esta realidad con una breve pero significativa anécdota suya:

“Cuando entré en el estudio de Miss DeLay para mi primera clase [de violín], lo primero que vi fue una foto muy grande de Itzhak Perlman tocando en un concierto. Yo tenía 15 años y, honestamente, pensé que en el estudio de Miss DeLay todos tocaban [tan bien] como Perlman. [Por esto], al inicio de la clase, me sentía más bien asustado. Sin embargo, Miss DeLay me recibió con una sonrisa y, antes de tocar, conversamos sobre mi vida, mi familia, así como sobre mi violín. Gracias a su tono de suave voz, su sonrisa y su actitud tan risueña durante esa conversación, yo me calmé relativamente rápido”.

Poniéndonos en el lugar de Cho-Liang-Lin, se puede decir que casi cualquier violinista que estuviera a punto de recibir una clase con la profesora D. DeLay —una de las mejores del siglo pasado a nivel mundial— podría sentirse “asustado” o, al menos, un tanto nervioso. Sin embargo, en esta ocasión DeLay, ya al inicio hizo algo bueno: apenas vio en la clase a su alumno, lo “recibió con una sonrisa”. Nos recuerda esto a van Manen (1998), quien, comentando sobre el «AP», cita al filósofo Buber, quien afirma que un auténtico educador, cuando se encuentra por primera vez con sus alumnos, “los abraza a todos y *los acoge*” (cursivas mías, p. 80). En este sentido, nos atrevemos a pensar que, con esa sonrisa suya, DeLay mostró claramente una actitud de *acogida* hacia Cho-Liang, de forma inmediata

y sin conocimiento previo de su persona en ese primer encuentro ‘oficial’⁴⁶ con él, permitiendo así entrever en ella un genuino «AP».

A renglón seguido de acoger a su alumno, llama la atención que DeLay no empezó inmediatamente con la clase para aprovechar así lo mejor posible el tiempo asignado para la misma. En lugar de ello, consciente de que su alumno no era tan solo un aprendiz de violín, esta profesora entabló con él una conversación sobre temas amenos, encarados a su persona global: su vida, su familia, etc. Así pues, por ese evidente interés por otros aspectos de Cho-Liang aparte de su cualidad musical, nos atrevemos a pensar que, al proceder así, DeLay muestra que lo *valora* a él —sobre todo— *como persona* y, por ende y prioritariamente, *más que solo como violinista*. En este sentido, cabe apuntar que, a nuestro sencillo parecer, esta profesora le asegura a su alumno esto que comenta Poch (2008) en relación al «AP»:

“cuando un menor pone los pies en la escuela ha de tener la garantía de que entra en un espacio de relaciones personales donde es querido por los docentes que le atienden, por ser quien es, por su valor personal” (p. 13)

Terminando con este relato, cabe destacar que, con las mencionadas actitudes apreciadas, DeLay le alcanzó un bien —también personal— a su alumno, pues él nos comentó: “yo me calmé relativamente rápido”. En este sentido, nos atrevemos a pensar que muy probablemente, en un estado de ánimo así, Cho-Liang ya se sentiría mucho más tranquilo y con suficiente confianza para tocar para DeLay, con la seguridad de aprender mucho mejor de lo que lo haría si no hubiera experimentado ese AP por parte de su profesora.

Otros exalumnos de DeLay también han dado testimonio en diversas fuentes que ella los *valoraba* mucho *como personas*, palpablemente *más que sus fallos* académicos; realidad esta vinculada a un auténtico «AP», pues comentando un aspecto que se contrapone a este amor, decía Huebner (1996, p. 270): “El amor [pedagógico] que solo está motivado por el ‘desarrollo intelectual’ queda desbalanceado moralmente, pues un amor así implica una carencia en la ‘atención’ a ‘la persona completa’”. Con relación a lo que estamos señalando, la participante Olga compartió con nosotros lo siguiente:

⁴⁶ Probablemente, DeLay ya habría tenido un primer contacto con Cho-Liang Lin en virtud de la audición que éste tuvo que haber presentado como prueba de ingreso a la Juilliard. Pero, una audición no da mayor oportunidad para el conocimiento de una persona: no da tiempo ni espacio suficiente para un contacto lo suficientemente cercano con el potencial alumno.

Miss DeLay me hacía sentir apreciada en sus clases. Casi siempre se veía contenta, incluso cuando lo que yo tocaba no sonaba del todo bien.

Avanzando en este tema, se ha encontrado que desde ese «AP» centrado en la persona de sus estudiantes, DeLay ponía en práctica una fina *sensibilidad por la singularidad de cada alumno*. Esto se puede vislumbrar en el siguiente testimonio de su exalumno Cho-Liang Lin:

A Miss DeLay le importaba todo sobre nosotros, a nivel musical y —sobre todo— a nivel personal. En este sentido, ella llegaba a conocer nuestras fortalezas y debilidades, nuestros deseos, nuestros temperamentos e historias personales y, por ende, lo que necesitábamos. Gracias a que nos conocía muy bien, Miss DeLay podía ajustar de una manera estupenda y singular su trato, así como su enseñanza a cada estudiante. Era así como, por su gran interés y dedicación, aunque tenía muchos estudiantes, Miss DeLay conseguía darnos a cada uno un cuidado individual que nos hacía sentirnos muy especiales y tratados muy atentamente. Por todo esto, gracias a ella, hasta el día de hoy, llevo conmigo esa idea suya de la dedicación y la importancia de conocer y comprender [a fondo] a cada estudiante.

Aunque ya se pudo apreciar en el primer fragmento de este tema, esta vez Cho-Liang Lin comenta explícitamente que DeLay se interesaba por sus alumnos “a nivel musical y —sobre todo— a nivel singular-personal”. En este sentido, de forma concreta, ella “dedicaba tiempo para conocer los horarios de sus estudiantes, así como para saber sobre lo que ocurría en sus vidas” (Neill Van-Cura, 1995, pp. 86–87). Ahora, lo que quisiéramos resaltar aquí es que ese interés profundo por la persona de sus alumnos no era superficial ni frío. Y esto porque se percibe que, en todas las ocasiones que interactuaba con ellos esta profesora ponía en activo una clara *sensibilidad por la singularidad de cada alumno*. Gracias a esa ‘sensibilidad’, se puede decir que ella, quizá porque su AP era muy fino, se daba cuenta de las más íntimas cualidades personales y académicas de cada uno, aun siendo muchos los alumnos que tenía; realidad esta que nos la insinúa Cho-Liang así: “Miss DeLay llegaba a conocer nuestras fortalezas y debilidades, nuestros deseos, nuestros temperamentos e historias personales y, por ende, lo que necesitábamos”. Así pues, a partir de lo comentado, se confirma aquello que Max Scheler señalaba: “el amor abre los ojos para ver las cualidades más veladas existentes en una persona” (Bollnow, 1979, p. 50).

Yendo más adelante, en el presente fragmento Cho-Liang nos permite entrever que, gracias a esa sensibilidad suya, DeLay “podía ajustar de una manera estupenda y singular su trato, así como su enseñanza, para cada estudiante”. Algo que, por su parte, nos ha permitido

confirmar el hecho de que Fenstermacher (1990, p. 137) dijera: “Los profesores ... no pueden enseñar bien e ignorar simultáneamente las muchas dimensiones de las vidas de sus estudiantes. Enseñar bien requiere de una comprensión tan amplia y profunda del aprendizaje como sea posible...”. Y así, teniendo en cuenta las cualidades particulares que captaba en sus alumnos para la relación y acción académica con ellos, DeLay tenía un efecto muy positivo en sus personas puesto que ellos llegaban a sentirse “especiales y tratados muy atentamente”. Es pues interesante que todo lo comentado tuvo un impacto —del cual hablaremos en el tercer tema— sobre Cho-Liang: en la actualidad también él busca practicar esa sensibilidad propia del «AP» —similarmente a DeLay— para con sus propios alumnos.

Ciertamente, ese adentrarse en la singularidad de sus alumnos que DeLay ponía en activo ha sumado más al hecho de que ella los quería como personas. Pero, más aún, creemos que esta profesora llevaba ese afecto muy dentro de sí pues se ha encontrado que DeLay también les *expresaba amabilidad* a sus alumnos de forma constante mediante un claro *amor con el habla*:

Miss Delay siempre mostró conmigo una enorme dulzura [manifestada] a través de una voz tierna.

Entre otros detalles de afecto, recuerdo con agrado que durante aquellos años de estudio junto a DeLay ella nos llamaba a todos y cada uno de sus estudiantes así: “Pastelillo dulce”, “Ciruela dulce”, y otras expresiones similares.

Vemos pues, que en estos testimonios los alumnos no solamente recuerdan con notable nitidez las palabras llenas de cariño que DeLay les decía, sino que también, con certeza, podemos decir que son recuerdos agradables, recuerdos de detalles de los que quizá ellos se daban perfecta cuenta del claro afecto suyo y, a la vez, que no eran fingido sino muy sentido por DeLay. Así pues, esta profesora, como si hubiera pensado sobre las siguientes palabras, hizo muy suyo algo que Poch (2008) afirma respecto al AP: “Los profesores han de querer de verdad, y se les ha de notar” (p. 12).

Pasando a otro punto de ese amor por quiénes sus alumnos eran, hemos visto que, frecuentemente, DeLay *reconocía lo positivo del alumno*. Además, en la siguiente anécdota podremos apreciar que ella les hacía *sentirse envueltos en amor* a sus alumnos. Concretamente, en esta ocasión, eso se da en virtud del reconocimiento verbal que ella le hace a su exalumna, la participante Olga. Veamos:

Una vez, después de tocar una obra tal como yo la pensaba y sentía, DeLay me nombró a una soprano muy famosa de aquella época y me preguntó: “¿La has escuchado cantar?”. Y yo le contesté: “Sí, Miss DeLay”. Entonces, DeLay me dijo: “Esta cantante tiene ‘un algo’ de lo que ella no es consciente. Cuando canta, ella no se da cuenta de que comunica la música tal como los niños transmiten su humildad. Como podrás haber visto, los niños simplemente son ellos mismos, sin saber, ni jactarse de lo lindos que son.” Así pues, al terminar de explicarme eso que ella percibía en dicha cantante, yo le reafirmé: “¡Claro! ¡Sí que la he escuchado cantar!”. Entonces, DeLay me miró cálidamente y me dijo: “¿Sabes? En cierta medida, tú también me comunicas eso cuando tocas”. Cuando me acuerdo de esto, yo me digo: “¿Qué mejor cumplido me pudo haber hecho en aquel momento?”. Así pues, en gran medida, DeLay influyó en mi autoconcepto por medio de detalles concretos tales como esos cumplidos llenos de amor que ella me hacía en ocasiones.

Tras leer esta anécdota, se puede decir que DeLay le tenía tal amor a la persona de su alumna, que saca lo mejor de sí misma —se podría decir, intelectual-académicamente— al darle esas palabras oportunas y mostrarle mucha afectividad. Esto se aprecia en que, al inicio, lo que parece ser una conversación —ciertamente aparte del violín— termina siendo un acto de *reconocimiento a lo positivo* de la interpretación del violín *de su alumna*, lo cual se refleja en este instante: “DeLay me miró cálidamente y me dijo: «¿Sabes? En cierta medida, tú también me comunicas eso cuando tocas»”. Y este reconocimiento, ciertamente, es a toda la persona de Olga, pues ya decía Scheler (1973) que “la persona entera está contenida en cada acto totalmente concreto que realiza” (p. 385); acto que, en este caso, fue la interpretación del violín que su alumna ejecutó. Y, a su vez, constatamos que ese reconocimiento es una acción positiva por parte de DeLay, puesto que implica —entre otras cosas— aprecio a Olga. Lo decimos así, en virtud del vínculo que Ayala (2010) destaca entre el reconocimiento pedagógico y el aprecio a las personas.

Quisiéramos agregar que Olga no se quedó indiferente ante ese reconocimiento, pues se ve palpablemente que DeLay tocó lo más profundo de su persona, ya que esta exalumna nos dijo: “Cuando me acuerdo de esto, yo me digo: «¿Qué mejor cumplido me pudo haber hecho en aquel momento?»”. Es decir, en esta ocasión DeLay llevó a su alumna a *sentirse envuelta en el amor* a toda su persona. Y, es que:

“[...] los chicos y chicas saben perfectamente quién los quiere o los ha querido; quién vela por no pasar del cumplimiento estricto y literal de los deberes establecidos administrativamente y quién se entrega generosamente a la empatía, a la simpatía y a la benevolencia más comprometida [...]” (Poch, 2008, pp. 13-14)

Para terminar, de igual importancia es el hecho que Olga comentó: de que esta profesora *influyó* en su *autoconcepto* “por medio de detalles concretos tales como esos cumplidos llenos de amor”. Esto nos confirma que DeLay quería a su alumna por quién era puesto que también Määttä & Uussiauti (2011) apuntan, justamente, que un educador –con su AP– ha de “descubrir las fortalezas e intereses de sus alumnos y actuar en base a ello para robustecer su autoestima y autoimagen como aprendices activos”. Tal como se podrá apreciar más adelante en esta disposición pedagógica que estamos comentando: entre otras cosas, con esa actitud de reconocimiento DeLay ayudaba a sus alumnos a poder enfrentarse siempre a nuevos retos y a no echarse para atrás en ello; beneficios estos vinculados a lo que ellos debían *llegar a ser*, algo de lo que DeLay indudablemente se ocupaba, tal como lo veremos en los dos temas siguientes.

El amor pedagógico también es exigente

No “todo aquel que tenga un poco de ‘cariño’ por los [menores]” (Spranger, 1960, p. 91) posee necesariamente amor pedagógico. En este sentido, aquí buscamos destacar que DeLay, sin perder su talante afectivo, era exigente cuando tenía que serlo por querer a sus alumnos por quienes podían “llegar a ser”. En los relatos que se apreciarán, tal exigencia se muestra más encausada hacia la superación de estos como violinistas. Confirmaremos entonces el hecho de que a este amor —pedagógico— también le compete exigir a nivel académico. Adicionalmente, a manera de matiz revelador respecto a la exigencia de DeLay, vemos conveniente anticipar que ella manifestaba tacto pedagógico⁴⁷ cuando la ponía en activo.

Entrando ahora en materia, ya van Manen (1998) afirma que el educador debe “estar lo suficientemente distanciado para saber así qué es lo mejor para el niño” (p. 109) en relación al proceso de formación de este. Y creemos que DeLay sabía guardar esa oportuna distancia pues, cuando convenía, sabía poner en activo una *exigencia firme* en la que manifestaba no tener ningún reparo en *mostrarse oportunamente estricta* para reclamar alguna mejora a nivel académico en sus alumnos, o bien alguna enmienda de alguna imprudencia cometida. La participante Anabel García nos permitió entrever lo primero en esta anécdota suya:

⁴⁷ El tacto pedagógico tiene que ver con el «saber» “qué hacer cuando no se sabe qué hacer” (van Manen, 2015); es decir, tiene que ver con el actuar de la forma lo más acertada posible en cuanto a lo que es bueno pedagógicamente para el menor en una situación singular y concreta.

Una vez, después de un verano y tras un largo tiempo sin haber tocado para Miss DeLay, tuve una clase con ella. Al parecer, totalmente inconsciente, yo había adquirido un error técnico. Entonces, conservando sus características de modulación suave y amabilidad, aunque con mayor seriedad de lo habitual, ella me dijo: “Anabel, estás tocando con tu codo derecho excesivamente alto. ¿Quizá intentas imitar a alguien?”. Miss DeLay no fue en absoluto desagradable conmigo al proceder así. Sin embargo, por su tono de voz más bien serio, sentí que yo había cometido un error preocupante. Y, el hecho de darme cuenta de aquel error me afectó muchísimo, ya que yo lo había adquirido de manera inconsciente. De todos modos, reitero: ¡sólo por el cambio en su tono de voz! Definitivamente, su tono más bien serio fue el que me impactó... ¡y mucho! ¡Más que cualquier grito que me hubiera podido dar cualquier otro profesor! Por supuesto, después fui consciente de que Miss DeLay me habló en ese tono con la intención de que yo captase la importancia de corregir seriamente mi fallo técnico.

Para empezar, conviene tener en cuenta que, en coherencia con lo señalado en el tema anterior, en esta ocasión, DeLay también es consciente del valor personal de su alumna. Aun cuando se da cuenta de ese fallo técnico que Anabel había adquirido, lejos de lastimar mínimamente a su persona, conservó “sus características modulación suave y amabilidad” al dirigirse a ella. Pero, sin contradecir lo anterior —también por «AP»— esas palabras implicaron ciertamente una llamada de atención de DeLay a su alumna. Y es que, “este amor resulta pedagógico sólo si no transige débilmente frente a los defectos que lamentablemente existen en el niño, sino que, pese a toda su tolerancia, mantiene firmes las exigencias educativas” (Bollnow, 1979, p. 52). En esta línea, como ya lo anticipamos, en esta ocasión DeLay ejerció una *exigencia firme* ante lo que debía corregir su alumna en su técnica del violín.

Ahora bien, cabe destacar algo que Anabel recalcó no pocas veces en este relato: esta profesora le llamó la atención “con un tono de voz más bien serio”. Respecto a este matiz, es importante tener en cuenta que “un profesor que tenga tacto sabe la sutil eficacia de la menor inflexión del tono de voz para transmitir una sensación de lamento, enfado, advertencia o tristeza” (van Manen, 1998, p. 182). En este sentido, parece que DeLay conocía intuitivamente esa sutil eficacia, pues su alumna sí que llegó a captar esa llamada de atención como una advertencia. Y esto porque, más allá de percibir su fallo como un “error preocupante”, esa intervención de DeLay tuvo en Anabel el efecto de hacerle pensar en lo que le andaba ocurriendo técnicamente hasta llegar a la conclusión de que debía corregir seriamente ese fallo. Así pues, dado lo acertado del uso del tono en su voz, se puede decir que DeLay se *mostró oportunamente estricta* en dicha ocasión.

Avanzando hacia otro matiz de la *exigencia firme* de DeLay, como ya se pudo entrever en el relato anterior, esta profesora no dispensaba fallos; es decir, no pasaba por alto los errores de sus estudiantes. Pero, además, por querer que sus alumnos tocaran lo mejor posible el violín, les exigía hasta el punto de querer *contagiarles* una *autoexigencia* en ese sentido. Veamos lo que nos dijo la participante Angella Ahn al respecto:

Ella insistía en que no me conformara hasta que obtuviera lo que yo aspiraba. ‘Casi perfecto’ no era lo suficientemente bueno [...] En este sentido, dentro de mí, todavía puedo escucharla diciéndome: “[Angella], no importa cuán expresivamente puedes tocar. Sea como fuere, lo que tocas no suena hermoso si hay una nota desafinada o si el ritmo no es preciso”.

En otro punto, DeLay también solía manifestar una *exigencia amable* a sus alumnos. Con relación a ello, un matiz específico de tal exigencia es que ella, fundiendo su AP con su tacto pedagógico, ponía así en práctica una *exigencia sutil* con la que *invitaba* a la *automejora* académica a sus alumnos. Se podrá pues afianzar en el relato siguiente el hecho de que —por el AP de esta profesora a sus alumnos— tenía lugar una “suave conducción hacia el reconocimiento de las legalidades⁴⁸ —muy diferentes entre sí— a las cuales está sometida toda [persona]” (Spranger, 1960, p. 86).

Miss DeLay era muy sutil, pues incluso detrás de un cumplido suyo podía haber una crítica constructiva. En este sentido, yo no tenía bien preparada una obra de Stravinsky para mi primera clase. Sin embargo, yo creí que podría salir airoso tocando expresivamente, y cosas por el estilo; y así fue como me presenté. Después de escucharme tocar cuatro movimientos de mi obra, Miss DeLay me detuvo diciendo: “Bien cariño. Esa será una buena obra para ti”. Yo sabía que no había tocado bien, pero al escuchar eso pensé: “Muy bien, ¡sí... se lo ha creído! ¡Una muy buena obra!”. Ahora bien, unos cinco meses después, al tocar otra obra que tampoco había preparado bien, Miss DeLay me dijo la misma frase. Entonces, yo me dije: “Un momento. ¿Qué intenta decirme con ‘esa...será...una...buena obra...para ti’? Eso significa que, ahora mismo, todavía no es una buena obra para ti, Cho-Liang. Es decir: ‘Deberías esforzarte un poco más’. ‘Vale’, me dije a mí mismo. ‘Entendido Miss DeLay’”. Así pues, aun cuando ella no me alzaba la voz, me motivaba a ser un mejor violinista.

Van Manen (1998, p. 159) dice que “el tacto se manifiesta retrasando o evitando la intervención”; acciones estas que son aplicadas en ciertas circunstancias singulares en virtud de una sensibilidad —en este caso: conocimiento pre-reflexivo— que sugiere que esas

⁴⁸ Por “legalidades” Spranger (1960) sobrentiende las “normas materiales” propias de cada campo de conocimiento; esto es, los conocimientos-destrezas que deben ser asimilados para un desempeño adecuado, ya sea en la economía, el arte, la ingeniería, etcétera.

acciones son lo mejor para un menor en dichas circunstancias. En la anécdota apreciada: “Bien cariño. Esa será una buena obra para ti” es una frase que DeLay le dijo a su alumno en situaciones similares que tuvieron lugar en su primer semestre de estudios en la Juilliard. Creemos que, al actuar así, DeLay estaba retrasando una intervención que contuviera una corrección directa a su alumno. En este sentido, principalmente, se podría decir que, desde el inicio de sus estudios con ella —y quizá justamente también por tratarse temporalmente del inicio de la relación académica entre ambos— DeLay veía que lo mejor para su alumno era que él mismo —sin sentirse abrumado— se decidiera a dar lo mejor de sí en su rendimiento académico. Así pues —en línea con lo señalado al comienzo— probablemente es el tacto pedagógico de esta profesora —fundido con el espíritu formador y benévolo del AP— el que le indica que, en lugar de exigirle de manera directa a Cho-Liang para que él mejorase en lo que debía, ella tenía que *exigirle* de forma *sutil* y/o prácticamente imperceptible.

Ahora bien, se aprecia con claridad que, en la primera ocasión, esa exigencia practicada por DeLay no tuvo el efecto que ella perseguía. Sin embargo, cinco meses después, esa siembra que ella había hecho con esa manera de hablarle a su alumno dio resultado; y es que “un comentario suave y con tacto puede hacer que nos mostremos más agradables y que veamos las cosas bajo una perspectiva diferente” (van Manen, 1998, p. 182). En este sentido se entiende que Cho-Liang, lejos de molestarse con su profesora, captara sus palabras —dichas de forma suave y serena— bajo una perspectiva positiva. Es más, la forma de hablar con tacto por parte de DeLay le ayudó a Cho-Liang a que reflexionara a partir de la *exigencia sutil* de su profesora, así como a cambiar su actitud, pues él se vio *invitado a automejorar* su rendimiento en el estudio del violín; y esto, llegando a pensar y decirse a sí mismo: “Deberías esforzarte un poco más’. ‘Vale’... ‘Entendido Miss DeLay’”. Finalmente, conviene destacar que este alumno suyo puso de manifiesto un cierto agradecimiento al hecho de que DeLay le motivara a ser un mejor violinista dirigiéndose siempre muy bien hacia él.

Llegados a este punto, para terminar con esta discusión sobre la *exigencia* que DeLay ponía en activo como parte de su amor pedagógico, en el siguiente relato de su exalumno Mark Peskanov podemos apreciar cómo ella combinaba acertadamente su *exigencia firme* con su *exigencia amable*:

“Miss DeLay también me guiaba con firmeza en sus clases. Lentamente, pero con seguridad, al mismo tiempo que me llamaba ‘Mark, dulzura’... —[soltando Peskanov una especie de gemido como si se estuviera esforzando en doblar un pedazo de hierro]— ella me ayudó a cambiar incluso mi sujeción del arco”. Ahora bien, mi anterior profesor literalmente me gritaba para que yo no sujetase el arco con rigidez, pero yo —con ese profesor— simplemente no podía hacer lo que me pedía. Entonces, cuando conseguí cambiar ese fallo mío, con la ayuda de Miss DeLay, me sentí totalmente liberado. Al tocar para mi profesor anterior con mi nueva sujeción del arco, él estaba muy contento, pero muy sorprendido, me preguntó: “¿Cómo lo consiguió DeLay? Solo por esto, merece que le haga una reverencia”. Entonces, yo le dije: “No sé cómo sucedió (...), porque, en realidad, más bien parecía que estábamos haciendo un juego; es decir, nos estábamos divirtiendo mientras yo lo intentaba, hasta que finalmente lo conseguí”. (Sand, pp. 206-207)

A lo largo de este relato se puede apreciar que DeLay, dentro de un clima de afecto y calidez interpersonal hacia su alumno Mark, le exigió para que pudiera corregir el fallo técnico que tenía en la mano derecha. De manera concreta, esto ya se puede constatar en el hecho de que ella, cariñosamente, le llamaba: “Mark, dulzura”. Y, al mismo tiempo, con esa *exigencia firme* suya que consistía en no dispensar ningún fallo académico, por decirlo de alguna manera, esta profesora ‘no lo dejó tranquilo’ —sin por ello llegar a incomodarlo en algún sentido— a su alumno hasta que no corrigiese ese defecto técnico que tenía. Viéndose aquí que DeLay, con su «AP», equilibraba el aprecio y bondad hacia la persona de su alumno con su exigencia, se comprueba que “este amor se mueve en consecuencia en el ámbito intermedio, al que tan difícilmente se llega, situado entre la tolerancia comprensiva y la exigencia ética” (Bollnow, 1979, p. 52).

Luego, resulta interesante el hecho de que Mark comentara cómo con su profesor anterior, quien “le gritaba” para que corrigiese su vicio técnico, no pudo mejorar. Primero: esto nos lleva a entrever que, probablemente, aquel profesor, por estar muy centrado en la mejora académica de su alumno, pasaba ‘arrollando’ a su persona. Y, segundo: se entiende que no lograra nada positivo con su antipatía porque esa actitud “se caracteriza por la aversión, la frialdad, la indiferencia, la hostilidad, la reserva, el odio y el desprecio, cualidades todas ellas que hacen que la posibilidad de la influencia pedagógica sea mucho menos probable y mucho menos profunda” (van Manen, 1998, p. 111).

En cambio, detengámonos en el hecho de que Mark experimentó así la superación de su hándicap junto a DeLay: “más bien parecía que estábamos haciendo un juego; es decir, nos estábamos divirtiendo mientras yo lo intentaba...”. Esto nos recuerda que, en una investigación suya, Hargreaves (1999) encontró que los profesores que tenían mucho afecto

a sus alumnos se caracterizaban por ser personas multi-estrategas que empleaban “variados e inverosímiles formatos de enseñanza y de conexión” (285-289). Así pues, seguramente, el gran afecto que hemos visto que DeLay le tenía a Mark, hizo que ella fuera creativa y que implementara, podríamos decir, con constancia ese juego —a modo de nueva estrategia— hasta que su alumno pudiera corregir su fallo. Esto nos permite entrever una combinación de *exigencia firme* y de *exigencia amable* por parte de DeLay, por lo que nos inclinamos a pensar que el hecho de que esta profesora procediera —totalmente— de forma diferente a la del otro profesor de Mark, fue el camino correcto. Decimos esto porque, al parecer, fusionando sus formas de exigir, DeLay no solo lo liberó a Mark de su defecto técnico, sino también, seguramente, de verse incapaz de superarlo; por tanto, de forma colateral, a su vez lo liberó de un posible autoconcepto negativo que pudo haberle ocasionado su profesor anterior.

El amor pedagógico completo: un amor por quién eres y por quién puedes llegar a ser

En el tema en que nos encontramos, buscaremos resaltar cómo ambas facetas de ese amor dual eran manifestadas, incluso a veces en una misma acción, por esta profesora. Cabe apuntar que seguramente se podrán distinguir algunos de los rasgos del AP presente en DeLay antes señalados. Sin embargo, los siguientes testimonios y experiencias vividas pueden ser aprovechados para mostrar nuevos matices vinculados —principalmente— a ese querer a los propios alumnos por quiénes ‘podían llegar a ser’, tal como ella lo vivía. En esta línea vemos oportuno empezar con el siguiente testimonio de la participante Angella Ahn:

“[Ella] siempre nos estaba animando con palabras amables, pero nunca aceptaba nada que no estuviera en el nivel más alto del que éramos capaces”

Ciertamente, esas palabras avalan más aún que DeLay combinaba su amor a la persona del alumno con su alta exigencia; pero parece ser que su exigencia no se dirigía solamente al aspecto académico de sus alumnos. En el siguiente relato del exalumno Philippe Quint, como ya se apuntó en el marco teórico, sale a relucir que DeLay también ponía en activo un amor pedagógico-formador; esto es, un amor en pro de la maduración personal global de sus alumnos. Vinculado con eso y con lo que se aprecia específicamente al inicio del relato, traemos a colación lo que la exalumna Angella Ahn destaca de DeLay: “Ella

guiaba a cada estudiante de modo singular. Por ello, si el estudiante necesitaba más motivación, ella se la proporcionaba; y si el estudiante necesitaba más modestia, ella lo trabajaba en ese sentido” (Hendricks, 2018, p. 21). Después, similarmente al tema anterior, detallaremos cómo DeLay, al poner en práctica su «AP», manifestó dicho *amor con mucho tacto* al buscar la formación personal de Quint. Veamos:

Una vez, cuando llegué a un punto determinado del tercer movimiento del Segundo Concierto para Violín de Wieniawsky, escuché a Miss DeLay gritar algo así: ‘¡Por todos los cielos! ¿Qué ha sido eso?’. De inmediato me detuve y dije: ‘Mmm... Miss DeLay, ¿no le gustó el *glissando* que hice?’. Y ella me respondió: ‘[Lo que acabas de tocar] ha sido terrible... simplemente, absolutamente insípido’. A esto, yo le contesté: ‘Bueeno, su estudiante, Mr. Perlman hace exactamente lo mismo en su grabación’. Entonces, Miss DeLay me dijo: ‘Ven aquí ciruela dulce’. Me acerqué a su mesa y, cabizbaja, ella permaneció en silencio alrededor de un minuto mientras yo esperaba, y luego continuó: ‘Phil, ¿sabías que yo tengo una hermana mayor?’. Y yo le dije: ‘No, Miss DeLay’. ‘Pues sí; y a mí me gustaba todas las cosas que ella tenía: particularmente, me encantaban unos hermosos zapatos rojos suyos. Entonces, cuando ella no estaba en casa, yo me los ponía. El problema era que eran una talla más grande que la mía y en realidad no me quedaban bien’. Dicho eso, DeLay se quedó mirándome por un instante, y luego nuestra clase continuó con normalidad (YouTube Symphony Orchestra 2011, 2010).

Fijándonos en el inicio del relato, se aprecia que, ante las palabras de DeLay, Quint no se quedó callado ni apocado. Es más, al parecer, él creía que su interpretación había sido acertada, ya que —en cierto desacuerdo con la apreciación de su profesora— de manera implícita la califica como ‘buena’ argumentando que su brillante exalumno Itzhak Perlman también tocaba de la misma manera. En este sentido, dado el testimonio de Ahn expuesto en la introducción de este relato, intuimos que, con mucho amor pedagógico —y muy probablemente poniendo en práctica su sensibilidad para la singularidad de cada alumno— con esa intervención suya —algo áspera en apariencia— DeLay puso en activo su AP formador; esto es, buscando en el fondo que Quint llegara a ser más modesto.

Avanzando en el relato, tras el argumento que Quint da respecto a su interpretación, intuimos que sale a flote el tacto pedagógico de DeLay con esa fina sensibilidad que le indica qué es lo más oportuno para cada alumno en un momento determinado. Decimos esto porque creemos que, captando ella que ya no es momento de seguir trabajando a su alumno en la modestia, sobre la marcha y de forma instantánea, cambia la dinámica de su acción para con su alumno. Además, espontáneamente, ella se da un breve minuto tras el cual opta por contar aquella anécdota de los zapatos rojos de su hermana mayor. Todo esto nos lo aclara el hecho

de que quien posee tacto pedagógico, entre otros diversos modos, lo manifiesta cuando “*improvisa* sobre el currículo con un efecto pedagógico (por el bien de los estudiantes)⁴⁹” (van Manen, 1998, p. 169).

Cabe añadir que, en ese relato de la anécdota, puede verse que –fundido con su tacto– estaba presente el «AP» de DeLay en su versión formativa. En concreto, seguramente poniendo en activo su sensibilidad por la singularidad de ese alumno suyo, esta profesora, al escuchar el argumento de Quint, percibió que él le estaba transmitiendo su inclinación por imitar al destacado Perlman. En consecuencia, es fácil entresacar que esta profesora le hace caer en la cuenta a Quint que, así como a ella no le “quedaban bien” los zapatos de su hermana, a él tampoco ‘le queda bien’ emplear elementos interpretativos de un violinista de ‘la talla’ de Perlman. Pero, a su vez, interpretamos que, en el fondo, con su anécdota, DeLay busca educarle para que, sin querer imitar a nadie y sin caer en comparaciones, Quint se centre en llegar a ser —por supuesto— lo mejor posible... ¡pero de sí mismo! Al mismo tiempo, con la calma que se respira en el relato de la anécdota, se podría decir que DeLay también veló por no decirle algo que le sentase mal, sino que, antes bien, se correspondiera con su bienestar anímico presente, viéndose ahí que ella valora a Quint como persona. Dicho esto, todo invita a pensar que, fruto del *amor con tacto* que DeLay puso en activo en esa ocasión, la clase continuó seguramente con una mejor disposición por parte de su alumno.

Pasando a otros aspectos interesantes del AP dual de DeLay, se encuentra en algunos relatos que, en ocasiones, ella optaba por *fundir* la *superación académica* que deseaba promover en sus alumnos *con* ratos de *expansión* dentro o fuera de clase. En la siguiente anécdota extraída de la tesis doctoral de Gholson (1993), se puede apreciar lo apuntado: que, en concreto, al *utilizar su sentido del humor*, esta profesora crea un momento de expansión mientras le enseña a su alumno:

En una clase, buscando ilustrarle la importancia que tiene la velocidad de la mano izquierda en el cambio de posición, DeLay empezó diciéndole a un alumno: “Okay, ahora, si el cambio de posición no funciona, dime por qué”. A esto, el estudiante respondió: “Es que me pasé”. “De acuerdo, eso significa... y ¿por qué uno se pasa?”. “Porque no me sé la digitación”. “Mmm, no exactamente: ¡es porque estás yendo muy rápido al llegar!”. “¡Oh! ¡Es verdad!”, exclamó el alumno. “Es como intentar aparcar un coche a una velocidad de cuarenta millas por hora. Te vas más allá del espacio que tienes”. “Oh... Ya veo”. “Sabes, hace unos años

⁴⁹ En el contexto de la enseñanza, en una situación imprevista y según lo que hace el menor singular o algo que ocurre, el profesor-educador “*idea*” una acción –o no– que resulta ser la más apropiada para el bien educativo del menor en algún sentido.

leí una caricatura en el ‘New Yorker’ en la que una de esas mujeres sin remedio mirando a su esposo le dijo: «Sabes querido, lo que detesto de aparcar el coche es ese choque horroroso». Tras escuchar eso, el estudiante se rio. “Y sé que tú no quieres arruinar [el cambio de posición]. ¿No? Quieres llegar lentamente. [Venga, inténtalo]”. Entonces, el estudiante intentó una primera vez. Como no lo hizo del todo bien, DeLay le repitió: “Lentamente”. Tras un segundo pero exitoso intento, DeLay exclamó: “¡Eso es! ¡Muy bien!”. (Gholson, 1993, pp. 197-198)

De manera global, en este fragmento —habiéndolo constatado varias veces como algo propio de DeLay— ciertamente lo que ella busca es que su alumno se supere lo mejor posible académicamente; y en esta ocasión, concretamente, en el cambio de posición. Esto se comprueba en que ella le enseña una noción conceptual muy necesaria para ejecutarlo correctamente, y le incita —asimismo— a que lo ponga en práctica haciendo que lo intente mientras le recuerda que lo haga “«lentamente»”. Con todo, es interesante que aquí DeLay *funde* esa *superación académica* que le exige al alumno *con* un breve momento de *expansión*. Concretamente, ella suscita esa recreación en esta situación al *utilizar* su *sentido del humor* cuando comenta “hace unos años leí una caricatura en el ‘New Yorker’...”; una caricatura que esta profesora relaciona con el hecho de ejecutar bien el cambio de posición.

Quisiéramos decir que, en relación con ese momento de expansión que DeLay introdujo, Koornhof (2001a) ya había apuntado que esta profesora entendía ‘la diversión’⁵⁰ como una de las “creencias profundamente arraigadas en torno a la enseñanza y el aprendizaje” (p. 31); algo que se percibe en el hecho de que DeLay pensaba que “las personas aprenden mejor cuando se están divirtiendo” (Koornhof, 2001a, p. 36). Pero, deseando sencillamente completar los hallazgos de este exalumno de DeLay, cabe señalar que, al utilizar su sentido del humor como elemento de expansión, implícitamente ella puso en activo el «AP» dual. Lo pensamos así porque se puede decir que, queriéndolo por ‘quién es’, buscó hacerle pasar un buen momento en esa ocasión contándole ese chiste, algo que ciertamente consiguió, pues su alumno reaccionó riéndose. A su vez, dado que ese chiste iba relacionado con el cambio de posición, casi evidentemente, se entrevé que DeLay lo empleó para reforzar el concepto de lo que lleva a equivocarse en su ejecución; y, por ende, con el fin de que su alumno llegara a ejecutarlo debidamente.

⁵⁰ Hemos empleado la palabra expansión —y no diversión— para nombrar el matiz del AP que destacamos en el comentario sobre este relato, puesto que ‘expansión’ es un término que abarca más situaciones de interacción entre DeLay y sus alumnos que solo aquellas que se pueden captar como ‘divertidas’.

Por su parte, como matiz adicional, cabe apuntar que, al utilizar su sentido del humor, DeLay nos ha llevado a pensar que —nuevamente— su tacto pedagógico estuvo presente en esa acción de progreso musical. En torno a esto, cabe leer la siguiente afirmación de van Manen (1998, p. 207): “tener sentido del humor es tener la habilidad de aligerar las cosas y hacerlas más llevaderas cuando podrían resultar pesadas. Y existe un humor con tacto que es positivo y que crea actitudes abiertas y posibilidades”. Siendo eso así, resulta más claro el que DeLay contara su chiste con tacto. Puede que, a base de instrucciones frías y repeticiones, el alumno hubiese llegado al mismo resultado. Pero, también es más que probable que le fue menos arduo aprender en un clima así —oportunamente distendido— y que, concretamente sin apenas darse cuenta, tuvo una disposición más abierta —que sin el chiste de DeLay— para intentar llevar a cabo lo que su profesora le pedía respecto al cambio de posición. Con todo, creemos que, junto a la mera enseñanza, esa nueva combinación de tacto y AP llevó al alumno —casi inmediatamente— a poder superarse en su cambio de posición recibiendo así un cálido reconocimiento por parte de DeLay.

Finalizando con este tema, consideramos oportuno tratar otro aspecto emergente muy interesante: DeLay nos ha llevado a entresacar que el *amor pedagógico influye en el amor*. A continuación, el participante-exalumno Cho-Liang Lin y la exalumna Angella Ahn nos ayudan a apreciar algunas caras del «AP» que ahora ellos ponen en práctica cuando enseñan violín por haberlas visto personificadas en DeLay:

Yo no poseo la misma paciencia que ella manifestaba. No obstante, me intereso [en practicarla] profundamente con mis estudiantes; tal como ella claramente lo hacía.

No pasa ni un solo día, mientras trabajo con mis estudiantes, en el que no me pregunte a mí misma: ‘¿Qué haría Miss DeLay? ¿Cómo explicaría ella esto?’. [Es decir], mantengo una conversación continua interior con mi profesora Delay: ¿Cómo le ayudo al estudiante A a mejorar en su afinación sin desanimarlo respecto a su habilidad de escuchar con precisión? (Hendricks, 2018, p. 20)

Tras referirse a las características del «AP», Spranger (1960) apunta que cuando el educando ama a su vez a su educador, viéndolo como un modelo, el primero se siente impulsado a semejarse al segundo. Ahora bien, “también por parte del que madura debe actuar el verdadero amor, no una imitación indiscriminada” del educador (Spranger, 1960, p. 87). Por tanto, se podría decir que, con su ser y quehacer, el educador influye en el primero. No sabemos hasta qué punto Cho-Liang o Ahn han sabido discernir el no copiar algún fallo

que tuviera DeLay. Sin embargo, indudablemente, podemos observar que han imitado muchas caras positivas de su AP. En el caso de Cho-Liang, refiriéndose a su profesora, el mismo subraya: “me intereso profundamente por mis estudiantes; tal como ella tan claramente lo hacía”. Es decir, el haber experimentado en carne propia el hecho de haber sido colmado de valoración hacia su persona, hizo posible que DeLay, con su *amor*, también *influyera en* que Cho-Liang optara también, como profesor de violín, por poner en activo la referida faceta del *amor* pedagógico.

Por su parte, resulta evidente que la exalumna Angella Ahn tiene en el presente a DeLay como su referente por excelencia en cada momento de dar las clases y de tratar a sus alumnos; algo que es muy inteligible, puesto que, al entrevistarla, ella comentó que DeLay había dejado en ella una impronta muy marcada en muchos sentidos. Aquí, en concreto, se intuye que DeLay, al haber puesto en práctica su *amor* pedagógico, *influyó en* que Ahn busque vivir de igual modo ese *amor*, de manera que, actualmente, ella procura que sus alumnos experimenten las dos facetas de este. Más en concreto, al igual que su gran profesora, también Ahn busca poner en activo una exigencia que no abruma a sus alumnos, permitiendo así entrever una valoración de sus personas; o como ella se pregunta: “¿Cómo le ayudo al estudiante A a mejorar en su afinación sin desanimarlo...?”

Las apreciadas actitudes de los exalumnos Cho-Liang Lin y Angella Ahn, nos llevan a intuir que, muy probablemente, ellos viven unas relaciones académicas ‘cercanas’ con sus alumnos; algo que, como hemos encontrado en el presente trabajo, DeLay logró en su labor docente-educadora. Esto —de gran importancia— se podrá apreciar en el siguiente tema.

El amor pedagógico se vive en el marco de una conectividad afectiva entre el profesor y el alumno

Ciertamente, DeLay practicaba su «AP» en la relación personal-académica que mantenía con sus alumnos. Esa relación —más vinculada a la primera faceta de su «AP»— se impregnaba de una *conectividad afectiva*, que la llevaba a trascender incluso el espacio y el tiempo académico. En otras palabras, en la relación académica entre DeLay y sus alumnos, lo que sigue era una realidad: “En toda relación educativa auténtica se da una genuina comunicación ética —en el plano del amor— al centrarse ésta en el núcleo íntimo de la persona del alumno” (Jordán, 2011, p. 63). En esta línea, detallaremos a continuación los

rasgos que hemos considerado como más significativos en torno a esa conectividad afectiva que DeLay establecía con sus alumnos.

La *cercanía* era la primera postura que esta profesora adoptaba, y creemos que era una condición imprescindible para esa conectividad afectiva entre ella y sus alumnos. Según hemos constatado en numerosas ocasiones, dicha cercanía era amistosa, tal como se puede aprehender en el siguiente testimonio de Neill-van Cura (1995, p. 88)

Cuando los alumnos entraban a su aula, Miss DeLay contactaba visualmente con cada uno de ellos y los recibía cálidamente con una sonrisa. Ella les mostraba un afecto genuino sonriéndoles, haciéndoles cumplidos con frases y contando detalles interesantes de sus vidas [en su presencia]. [Además], ella conversaba con los estudiantes, haciendo preguntas sobre sus presentaciones en público, o lo que fuera, por lo que se sentía curiosa acerca de sus vidas.

Al poner en activo una cercanía así, se podría decir que DeLay era una buena profesora según la concepción de Day (2009, p. 5): “los buenos profesores cuidan de los alumnos [...], mostrándoles la conectividad día a día en las interacciones en clase”. Ahora bien, cabe apuntar que —sin temor a equivocarnos— DeLay iba más allá de una cercanía amistosa en su labor docente. Y es que ella llegaba a manifestar una honda *familiaridad con sus alumnos*. En concreto, varios exalumnos mencionan que la percibían como una familiar cercana suya, ya fuera una tía, una abuela, o —aun más— una madre. En relación con esa familiaridad, en el siguiente relato podemos ver cómo ella *estrechaba* la *cercanía* con sus alumnos *en experiencias informales* que vivía junto a ellos, así como dando una importancia en sí misma a la relación afectiva con ellos, dado que *disfrutaba* de *hacerles disfrutar* en momentos concretos. Veamos:

En Aspen, después de una clase en la que toqué Bach, Miss DeLay me llevó en su coche hasta un prado lleno de flores por la Montaña Roja. Tras apreciar en silencio y por un momento la belleza presente ante nosotros, ella me preguntó: “¿No te parece que todos los colores son preciosos? ¿Cuáles son tus favoritas?”. “Las margaritas blancas, sin duda”. “A ver... ve; ve... observa y descríbeme esa flor que has escogido”. Entonces, salí del coche y así lo hice. Ya de vuelta, Miss DeLay me dijo: “Individualmente, cada flor muestra su belleza particular y, todas juntas, crean esa vista maravillosa”. Mientras corría una cálida brisa de verano, tuvimos una extensa conversación sobre las secuencias que se dan en Bach y cómo cada una es importante, pero también cómo, a su vez, siempre forma parte de un ‘cuadro’ mucho más grande y atractivo. Al final, Miss DeLay añadió: “En Bach, las frases deben aparecer como una flor al brotar”. Entonces, sacamos mis partituras y, juntos, numeramos cada secuencia en una obra de Bach para apreciar con claridad la arquitectura que él debió haber pensado al componerla. (Clapp et al., 2017)

Una vez más, es posible comprobar en ese comentario que, sin dejar de darle su debida importancia, la visión de sus alumnos como simples ‘aprendices’ no era la única ni quizás la más prioritaria para DeLay. En concreto, si el violín estuviera en el centro de todo, esta profesora, dentro de la clase hubiera revisado concienzudamente las partituras de Bach con Lewis. Sin embargo —como parece advertirse en este caso— no era ese el caso de esta profesora-educadora. En esa ocasión DeLay rompió todo esquema y, como una madre que lleva a su hijo a dar un paseo, ella cultivó la *familiaridad con su alumno* llevándose a Lewis “a la Montaña Roja” a observar ese campo en persona. A su vez, se entrevé en esa forma de comportarse que DeLay, sin que nadie se lo hubiera enseñado formalmente, captaba que “la docencia implica unas relaciones cercanas y especiales entre profesores y alumnos” (Nieto, 2006, pp. 65), entendiéndose así por qué *estrechó la cercanía* entre ella y Lewis *en y a través de esa experiencia informal* aquí apreciada.

Ahora bien, podemos advertir que, más que buscarla, esa cercanía estrechada se da como resultado de que DeLay, con sencilla naturalidad, se centraba en vivir plenamente el momento presente con su alumno. Y, situándonos ahora junto a DeLay y Lewis cuando están apreciando el campo de flores desde el coche, podríamos decir que están disfrutando de ese espectáculo de la naturaleza y gozando de esa conexión afectiva mutua sin otro fin inmediato más importante en ese instante. Que lo mencionado se dé así queda quizá explicado por esta reflexión de van Manen con respecto a la afectividad que puede tener lugar dentro de una relación pedagógica: “el amor y el afecto entre el educador y el menor encuentran su significado en el propio disfrute y satisfacción compartidos en el presente, y no en los beneficios futuros”. (van Manen, 1998, p. 87)

Más todavía: en ese momento en que espontáneamente hace salir del coche a Lewis e interactúa así con él, totalmente al margen del violín, nos hace pensar que, a la vez que seguramente le hacía pasar un buen momento a él, también ella lo estaba viviendo así; es decir, estaba *disfrutando de hacerle disfrutar*. Desde esa perspectiva de fondo, y dentro de ese clima de amor pedagógico activado y compartido con su alumno —Lewis— es posible conjeturar que nuestra profesora D. DeLay pensara tácitamente que —dado que también tenía en mente la mejor formación como violinista de su alumno Lewis— en su momento era también oportuno que aprovechara esa ocasión para dejarle más claro la comprensión de estupendas nociones sobre la interpretación de la música de Bach invitándole con tacto a que él pudiera así tocarla con el violín mucho mejor.

Con argumentos, Wineberg (2006) defiende que quizás Kohl (1984) se equivocaba, en cierto modo, al encontrar su satisfacción fundamentalmente en su labor docente y en los resultados académicos de esta. En este sentido, como si DeLay se hubiera puesto de forma remota de acuerdo con Wineberg, en la anécdota que viene a continuación se puede constatar con más fuerza que aquello no era central en la labor de esta profesora. Podremos ver cómo, sin proponérselo ella, tiene lugar una influencia de su capacidad de conectividad en cuanto a la *motivación afectiva* que se despertó en la participante Natalia Stern para superarse como violinista:

Hubo una época en la que asistía a clases dejándome el violín en casa, puesto que no quería saber nada del violín por lo mal que estaba tocando. Sin embargo, Miss DeLay se mostró más cercana conmigo y, juntas, pasábamos el tiempo hablando sobre música, la vida y mis problemas. Ahora bien, después de unos meses, DeLay me advirtió sobre la posible expulsión de su clase, diciéndome con firmeza: “Si vas a desperdiciar tu talento, no quiero ser parte de ello”. Aterrada por la idea de que podría perder a Miss DeLay como maestra y amiga, me inscribí en el Concurso de Naumburg de 1981, que tendría lugar en tan solo dos meses. En consecuencia, yo pasé de no tocar el violín a practicar trece horas diarias. Así, esforzándome todo lo que podía, y con la ayuda de Miss DeLay, conseguí algo no tan esperado por mí: ¡Gané el concurso! En breve, tomé mi arco y corrí muy animosa hacia la Juilliard para darle esta gran noticia a Miss DeLay, pensando que ahora ella también se pondría muy orgullosa y contenta por mí.

Natalia se muestra frágil en lo relativo a su estado de ánimo y durante varios meses eso influye negativamente en su conducta y en su rendimiento académico. En cuanto a DeLay, podríamos decir que el «AP» dentro de la conectividad afectiva practicada por ella no era ‘sentimentaloide’, puesto que, más allá de lo que podía experimentar internamente durante esos meses de la crisis de Natalia, ella puso en activo ese amor aun en la dificultad. Y es así que, como si DeLay supiera que en ocasiones “puede que sea más útil un enfoque más flexible y adaptado a la situación” (Määttä & Uusiautti, 2012, p. 32), ella puso en práctica este enfoque. Más en concreto, esto se entrevé en el siguiente comentario: “Miss DeLay se mostró más cercana conmigo y, juntas, pasábamos el tiempo hablando sobre música, la vida y mis problemas”. Se puede decir entonces que, al valorar a Natalia como persona por encima de todas sus fragilidades, esta profesora se adaptó a su situación. Actuando así, en esa adaptación, DeLay intuyó que, más que cualquier otra necesidad, su alumna debía ser acompañada con mucho afecto. Entonces, viéndolo eso muy claro, se sintió muy movida a cultivar más la amistad con Natalia en esa época.

Ahora bien, cuando DeLay le advierte con cierta firmeza a su alumna la posibilidad de expulsarla de su clase, vemos que, hablándole así con ‘amor cargado de exigencia’, se hace efectiva la siguiente realidad: “aunque el educador de un modo amigable y alegre se ‘haga cómplice’ de sus protegidos, siguen vigentes —sin embargo— las leyes y las normas de lo ético. No pueden ser disueltas en amor” (Spranger, 1960, pp. 86–87). En efecto, en cuanto a las “leyes”, podemos ver que el «AP» completo de DeLay le impide seguir permitiendo que Natalia se relaje en el proceso de asimilación de conocimientos del violín tan solo por poner en activo la primera faceta de ese «AP». Con relación a “las normas de lo ético”, mostrando un evidente conocimiento de la capacidad que tenía Natalia, seguramente DeLay se dio cuenta que sería deshonesto —como docente-educadora— continuar con aquella dinámica que estaban siguiendo esos meses. Así, mostrando una integridad profesional-personal nos inclinamos a pensar que, al intervenir así, esta profesora buscó despertarle la conciencia a su alumna para que se diera cuenta de que estaba enterrando su talento musical.

Luego, parece que esa cercanía acentuada de DeLay tuvo el efecto de que su alumna se sintiera muy apreciada. Y, por ende, se puede decir que la estima por parte de Natalia hacia DeLay se había hecho muy honda, pues tras esa advertencia de su profesora ella estaba “aterrada por la idea de que podría perder a Miss DeLay como maestra y amiga”. A partir de todo ello, creemos que, como influencia de la conectividad afectiva alimentada todos esos meses, esta alumna experimentó una “motivación afectiva”⁵¹ (Kozéki, 1985) y, más concretamente, la motivación de no defraudar en absoluto a su amiga DeLay, para reencauzar así su conducta y vida académica. Fue de esa manera como, con un giro de 180 grados, ella se inscribió en el concurso y esforzándose al máximo, llegando a practicar 13 horas diarias durante su preparación, y llegando a obtener finalmente el primer lugar.

Por último, como prueba adicional de que Natalia había experimentado la mencionada motivación afectiva para superarse mucho como violinista, llama la atención que apenas le notificaron que había ganado, no se quedó mucho tiempo allí con las personas que habían asistido —incluso, probablemente, su propia madre—, sino que tan pronto como pudo se fue corriendo muy contenta a la Julliard para transmitirle esa noticia a DeLay. Es decir, se ve que Natalia había hecho todo ese esfuerzo porque quería agradarle a su profesora, quien

⁵¹ Cabe apuntar que, con sus respectivos matices, los exalumnos David Kim, Toby Perlman y Angella Ahn, entre otros, de igual modo nos permitieron entrever que también ellos experimentaron esta motivación en sus estudios junto a DeLay.

seguramente se llenaría de gozo al saber que había ayudado sutilmente a que su alumna sacara su mejor versión con todo ese AP que había puesto en activo en esa ocasión.

Para cerrar —con una especie de broche de oro— esta primera parte de la discusión de resultados en torno al «AP», hemos considerado oportuno incluir el sentido testimonio que el exalumno Cho-Liang Lin compartió públicamente en el centenario del nacimiento de DeLay. Sintetizando su experiencia como alumno junto a DeLay, Lin se refiere a algunas de las actitudes significativas de la disposición pedagógica que hemos venido comentando. En concreto, aquí, él nos confirma que su profesora practicaba la *acogida y valoración de su persona*. Además, se aprecia que, como resultado de experimentar la primera faceta del «AP» vivida por DeLay en un marco de gran *cercanía* entre ambos, él se *sentía envuelto en amor*, experimentando y poniendo en práctica, a su vez, una reciprocidad afectiva hacia ella. Así pues, a modo de agradable ejercicio, dejamos aquí este testimonio que, ‘hablando por sí mismo’ con un poco de observación atenta, nos permite distinguir las mencionadas actitudes:

Yo tenía quince años cuando empecé a estudiar con Miss DeLay. Era consciente de que ella era una profesora muy famosa, pero no sabía todavía que era tan amable como persona. ¡Qué generosa, qué cálida y acogedora fue ella para mí, para este adolescente y joven que llegó desde muy lejos a esta escuela famosa, llamada Juilliard! Ella me recibió como si formara parte de su familia y siempre fue muy maternal conmigo. [En este sentido], Miss DeLay me dio muchos consejos sabios y hermosos, pero —sobre todo— me dio ese cuidado amoroso que solo unos pocos profesores “muy especiales” son capaces de darle a una persona joven. [Así pues], es maravilloso pensar en esos años atrás y recordar que quizá, en aquel entonces existía el pequeño más afortunado del planeta: ¡yo mismo!... que pude estudiar con esa profesora tan fantástica, con esa persona tan maravillosa, y —en definitiva— con mi gran mentora y amiga: Dorothy DeLay. Me siento muy afortunado de haberla conocido. Yo siempre la amé, ya desde la primera clase y, por supuesto, en adelante. Ella fue mi heroína y siempre será recordada en mi corazón (Official Quint Channel, 2017a; 1’47’’-4’22’’).

La Responsabilidad Pedagógica en Dorothy DeLay

A grandes rasgos, el profesor-educador que practica la responsabilidad pedagógica (RP) se hace cargo de las necesidades que le presentan sus alumnos ya sea de modo más explícito o implícito; necesidades que son tanto de carácter personal como académico. Los diversos matices con que DeLay vivía la «RP» se podrán apreciar respectivamente dentro de los siguientes temas y/o ideas-fuerza: a) desvivirse por sus alumnos; b) disponibilidad; c) sensibilidad; y d) cuidado-como-preocupación.

La responsabilidad pedagógica implica desvivirse por los alumnos

Recordando lo apuntado en el marco teórico, estar *volcado en la tarea docente* es un primer aspecto relevante de los educadores pedagógicamente responsables que, de forma continuada se desviven por todos y cada uno de sus alumnos. Ese estar entregado/a tiene lugar gracias a un compromiso en su labor “que los mejores profesores exhiben, a través de ‘quiénes son’ y de ‘cómo actúan’” (Day, 2014, p. 31). Hendricks constata con un claro testimonio esa disposición personal-educadora que aquí andamos comentando:

La integridad personal y profesional de Dorothy DeLay se apreciaba en el hecho de que “vivía el papel de profesora las 24 horas del día, durante los 365 días del año”. ... La cantidad de tiempo que ella pasaba atenta a un estudiante tras otro —a menudo yéndose de la Juilliard a las 2:00 a.m.— podría agotarnos a muchos de nosotros; sin embargo, DeLay pudo pasar década tras década haciendo esto porque, para ella, enseñar era una parte muy importante de sí misma. (Hendricks, p. 148)

Fijándonos en lo más significativo del testimonio expuesto, se puede decir que DeLay concebía su labor de enseñar como una misión muy suya, que llegaba a llenar de sentido su vida. O dicho a la inversa: quizá, dejar de darse con esa intensidad tan plena a sus alumnos podría significar para ella ‘morir a lo mejor de sí misma’, dado que —con una expresión de este fenómeno algo metafórica— esa gran entrega tan cumplida le daba, de algún modo, ‘oxígeno’ a su vida con-y-para sus alumnos. En concreto, a continuación, una vívida memoria que Cho-Liang Lin compartió al participar en esta investigación torna más plausible aún dicha suposición:

Una vez, cuando yo tenía 18 años, Miss DeLay me llevó a Seattle para tocar, a modo de demostración, en una clase magistral suya. Por su acostumbrado interés en cada alumno

suyo, ella se había enterado de que el director de la Orquesta Sinfónica de Seattle quería escucharme tocar. No obstante, debido a sus planes de fin de semana, él sólo podía escucharme a las ocho de la mañana. Entonces, Miss DeLay se aseguró de que yo estuviera listo a primera hora de la mañana y, sin inconveniente alguno, me acompañó a la sala de conciertos. Fue así como toqué para el afamado Rainer Miedél y como, poco después, fui contratado por la Orquesta Sinfónica de Seattle para presentarme en calidad de solista con la misma.

Lo que subyace en estas líneas nos confirma que DeLay ‘respiraba a pleno pulmón’ siempre que tenía la oportunidad de ayudar a un alumno suyo. Todo apunta a que esto era realmente así porque, como se ha podido apreciar, ella no andaba en busca de su propio éxito como profesora eficaz y reconocida. Este fragmento —y otros en la misma línea— confirma/n que, ante todo, para ella primaba *poner los medios* para el *máximo desarrollo* de su alumno como *violinista*; actitud esta vinculada con la responsabilidad pedagógica, tal como lo apuntan Jordán & Arriagada (2016, p. 149).

En virtud de lo comentado, cabe destacar que ese poner los medios no consistía tan solo en que su alumno Cho Liang practicara mucho, bien, y que aprobara el curso con buenas notas. Y es que, tal como se puede apreciar en otros relatos, ajena a una actitud conformista, cuando DeLay ponía esos medios, practicaba una «RP» que iba más allá de su labor docente. En este caso en concreto, sin que Cho-Liang se lo pidiera, esta profesora se lo “llevó a Seattle para tocar, a modo de demostración, en una clase magistral suya”. Parece claro que, al proceder así, le ayudó a ganar positivamente en su autoimagen y, unido a ello, en la seguridad en sí mismo en línea con sus capacidades como violinista. Actuando así DeLay nos parece oír el eco de la convencida afirmación que Lévinas (1991) hace cuando habla de la exigencia interior que experimenta uno en su responsabilidad frente al Otro: “Nadie puede decir en ningún momento: he cumplido *todo* mi deber” (p. 98; cursivas nuestras).

Por otro lado, DeLay no se queda con una postura de “mínimos”, porque viendo que el director de la Orquesta Sinfónica de Seattle solo podía escuchar a su alumno a las ocho de la mañana, ni siquiera piensa “este es mi fin de semana, para descansar, hacer mis planes, etc.”, sino que, probablemente se dice a sí misma: “esta es una gran oportunidad para mi alumno”. Es así que —permitiendo entrever que alguna *necesidad* que pudiera presentarle Cho-Liang iba *primero* que su ‘yo’ *egocéntrico*— se puede decir que ella se sobrepone a cualquier indicio de dicho ‘yo’ levantándose temprano ese fin de semana y atendiendo la necesidad que tiene su alumno de ser acompañado y apoyado con su presencia ante tan

significativo compromiso; compañía y apoyo que seguramente jugaron un papel importante en el desempeño de su alumno hasta el punto de que, a continuación, fuera invitado como solista por el afamado Rainer Miédel.

Ahora bien, en sintonía con lo que es pedagógico, DeLay también se desvivía por ayudar a sus alumnos en cuanto ‘personas’. A continuación, un feliz comentario de su ex-alumna Toby Perlman, esposa del gran Itzhak Perlman, dibuja con nitidez esto que vamos diciendo:

¿Quién fue la persona que ejerció la fuerza motivadora? ¿A quién se lo tenemos que agradecer? ¿Quién se hizo responsable de Itzhak Perlman? ¡Miss DeLay! Ella fue una de las personas más importantes en su vida. Ella lo tomó a él desde niño y le dio un regalo al mundo, pues cuando había terminado de formarlo, él era humanamente completo. ¿Cómo lo hizo? Bueno, lo hizo como profesora —trabajando con él en las escalas y en todo lo referente al violín— pero también lo hizo, y esto es lo más importante, como ser humano. En este sentido, ella cultivó sus intereses. Por ejemplo, motivándolo a que se interesara por el arte, Miss DeLay logró que sus padres le consiguiesen un tutor para que aprendiera a pintar y dibujar con destreza. Es más, por iniciativa propia, Miss DeLay lo llevó a museos y a conciertos —así como, entre otras cosas que se anima a hacer a los niños— lo apoyó en su interés por el baseball. Y todo esto ella lo hizo teniendo en cuenta que el arte de Itzhak sería un reflejo de su vida [más propiamente personal]. (Sand, 2000, pp. 197-198)

¿Quién se hizo *responsable* de Itzhak Perlman?... pregunta Toby retóricamente. Un profesor sin responsabilidad pedagógica —dice van Manen— ante un menor necesitado se preguntaría: “¿Qué tengo que ver con su vida?” (van Manen, 1998, p. 109). Pero, como ya se viene constatando, este no era el caso de DeLay. Consciente de “que el arte de Itzhak sería un reflejo de su vida”, se intuye que esta profesora-educadora le *ayudó a sacar lo mejor de sí* —además de como violinista— como persona, pues comenta su esposa que al final de sus estudios él era ya “humanamente completo”. Y, en este sentido, se aprecia a continuación que DeLay activa esa ayuda como si dentro de sí hubiera ‘escuchado’ que Perlman le reclamara a modo de susurro continuo: “‘Hazte cargo de mí, ayúdame a sacar lo mejor de mí mismo; dame tu tiempo, que es para mí; dame a ti misma, respondiéndome con tu amor’” (J.-C. Mèlich et al., 2001, p. 33).

En esa línea y en concreto, en el empeño de DeLay por “cultivar los intereses” de carácter holístico de su alumno Itzhak... cabe apuntar que, coherentemente, ella *se las arregla para ayudarle* a que él desarrolle sus habilidades en otro arte como es la pintura, haciendo que sus padres “le consiguiesen un tutor” para ese objetivo. Además, ella “lo llevó

a museos y a conciertos” y, también, “lo apoyó en su interés por el baseball”. Ciertamente estas vivencias relatadas nuevamente nos confirman que ella trasciende su papel como profesora y —asumiendo claramente su tarea educadora, incluso más allá del aula de clase— allí le ayuda DeLay a su alumno a desarrollarse en otros aspectos no estrictamente relacionados con el violín, tal como lo harían unos verdaderos padres con sus hijos. Se entiende aquí que van Manen afirme que “de la responsabilidad pedagógica fundamental de los padres surge la tarea del auténtico profesor como una responsabilidad *in loco parentis*” (van Manen, 1998, p. 21).

A continuación, otra experiencia muestra cómo DeLay —ahora simultáneamente— se desvive en la ayuda a una estudiante a nivel académico y personal:

Una vez, a pesar del pésimo estado técnico que DeLay detectó en una pequeña, ella se determinó a ‘averiguar’ si podía prepararla para que intentara ingresar en la Juilliard dentro de unos años. Teniendo en cuenta sus escasos recursos económicos, DeLay consiguió que una fuente privada le solventase la alimentación y la renta para vivir con su mamá en Estados Unidos. Así también, junto con uno de sus profesores asociados, DeLay empezó a trabajar intensamente con su vivaz alumna sin cobrarle las clases. Además, cuando Sue-Chin empezó a quejarse de unos dolores en su brazo y en su hombro, DeLay hizo lo necesario para que un doctor la examinara. Tras la recomendación de ese doctor, y con la ayuda de su hijo, DeLay encontró un excelente neurólogo quien salvó la vida de su alumna al tratarla de una grave enfermedad en las venas. Mientras Sue-Chin era curada, DeLay siguió dándole clases cuando era posible y, ya recuperada, le dio clases con la frecuencia habitual. Fue así cómo, tiempo después, su alumna finalmente consiguió ingresar en la Juilliard. Al respecto, DeLay comentó: “Hasta donde alcanzo a ver, ayudar a Sue-Chin a que cambiara sus déficits técnicos profundamente arraigados en su interpretación del violín y a que adquiriese unos nuevos se me hizo bastante más difícil que enseñarle a cualquiera de mis alumnos talentosos. Pero, realmente, nada ha causado mayor satisfacción en mí que esta [costosa] experiencia” (Sand, 2000, pp. 92–94)

En esta ocasión, DeLay nos lleva a pensar sobre lo interiorizada que tenía la actitud de entrega en ella. Una pequeña se presenta ante esta profesora-pedagoga con un “pésimo estado técnico musical”; un hándicap que hace fácilmente comprensible que ayudarle a superarse con ese punto de partida implica, ciertamente, una buena dosis de esfuerzo por parte de la profesora. Sin embargo, al procurar que Sue “intentara ingresar en la Juilliard”, DeLay permite entrever que capta a su vez una vulnerabilidad añadida: su alumna presenta una necesidad imperiosa de tener una oportunidad de oro para progresar en la vida. Parece entonces, que esto último es de tal urgencia para DeLay que no le es posible rehuir al coste que le supone ayudar a Sue como violinista. Esta es una postura que ya Van Manen había

escrito en una dirección paralela: “la debilidad del pequeño se convierte en una fuerza moral sobre el adulto” (1998, p. 84) en su experiencia de responsabilidad pedagógica ante cualquier menor suyo.

En una línea convergente se posiciona Pennac (2008) quien, aún captando con gran realismo los hándicaps existentes en sus desvalidos alumnos adolescentes, afirma en su apuesta sin tregua por ellos: “eran *mis* alumnos: un posesivo que no indica [ninguna] propiedad, sino la conciencia de mi *responsabilidad* de profesor *comprometido* con ellos” (p. 143). Se advierte pues que, tal como le sucedió a Pennac, también para DeLay, la pequeña Sue Chin ‘no es una alumna más’, sino *su alumna*. Y esto porque, una vez capta sus vulnerabilidades, se vuelca en cubrir sus necesidades más básicas arreglándoselas como puede para que llegue a tener una ayuda económica. Y, algo después, de manera claramente desinteresada, también le da clases de forma gratuita y se cuida de involucrar en esa ayuda a otro profesor; una ayuda que ejerce, como inspirada por Lévinas, quien dice: “sé responsable del otro, sin esperar la recíproca, aunque ello te cueste la vida; la recíproca ya es asunto suyo” (1991, 93).

Ciertamente —como se ha podido observar en no pocos relatos de la presente investigación— DeLay sí que ponía en activo la *mayor abnegación en la ayuda*; aquí, concretamente, ella se muestra incansable. Coherentemente —por si fuera poco todo lo que ya había contribuido— cuando su alumna presenta unos dolores en el brazo, esta profesora hace todo lo posible para que, médico tras médico, su problema llegue a ser solucionado, teniendo así un papel decisivo incluso en la supervivencia de Sue Chin. Con razón, Ayala (2007), analizando la experiencia de la responsabilidad propuesta por Lévinas, afirma: “cuanto más urgentes aparecen ante nosotros las necesidades de los otros, especialmente de los menores... solemos responder con prontitud cuando les vemos padecer situaciones que atentan contra su seguridad o bienestar físico (una caída, una enfermedad, un golpe, etc.)” (p. 31).

Por último, pero no por ello menos importante, resulta llamativo que DeLay llegó a sentirse profundamente feliz por el hecho de haber ayudado en todo ese tiempo a Sue Chin en su progreso en el violín, tal como ella misma lo expresa claramente: “se me hizo bastante más difícil que enseñarle a cualquiera de mis alumnos talentosos. Pero —en realidad— nada ha causado mayor satisfacción en mí que esta [costosa] experiencia”. Es decir, esta y otras ocasiones sugieren que DeLay experimentaba una *satisfacción cuando ponía más entrega*

en la *ayuda* que brindaba a sus alumnos. Realidad esta aparentemente paradójica, pero no menos creíble, tal como queda demostrada en la conocida y extensa investigación, llevada a cabo por Colby y Damon (1992), en la que los centenares de personas totalmente desviviadas por los más necesitados en diversos contextos de EE.UU reafirmaban que las renuncias y costes vitales que esa entrega implicaba para ellos/as... no les quitaba la experiencia profunda de gozar de una viva y gratificante vida interior, hasta el punto de sentirse plenamente realizadas.

La responsabilidad pedagógica se capta en la disponibilidad para los alumnos

“El poder del educador o del profesor depende menos de sus palabras que de la *presencia* silenciosa y *total* del hombre que hay detrás del profesor, y del amigo que hay detrás del hombre”, dice Rassam (1979, p. 64). En esta línea, cabe comentar que se ha podido constatar algo cercano a esa *presencia* de la que habla Rassam: primero en la *disponibilidad* de DeLay para con las diversas necesidades de sus alumnos, la cual estaba *fundida con el amor pedagógico* que tenía a éstos. Un comentario, como el que sigue, de su exalumno Arturo Delmoni, nos introduce en esta realidad:

“Cuando necesitábamos que fuera nuestra amiga, o nuestra psiquiatra, allí estaba ella: completamente disponible para nosotros”. (Crutchfield, 1987, p. 15)

Ya se vio en el amor pedagógico de DeLay —la anterior *categoría*— cómo los alumnos la percibían muy cercana, tal como se acaba de leer en este breve comentario. En relación con esto, esta profesora ponía en activo su disponibilidad para ayudar a sus alumnos a responder a sus necesidades de carácter personal en el contexto académico. Veamos ahora una anécdota que relata DeLay, de nuevo, junto al gran Itzhak Perlman [entonces aún menor y aún no integrado por ser de un país lejano], en la que se apoya esta percepción:

Un día, un alumno me dijo: “Miss DeLay, ¿qué le parece si invitamos a Itzhak a que se nos una a un picnic?”. Entonces, yo le dije: “Hombre, sería estupendo que él vaya. ¡Invítenlo, invítenlo!”. Ahora bien, en la clase siguiente, Itzhak entró con una apariencia algo lúgubre, y [tuvimos una conversación al respecto]: ‘¡Miss DeLay! ¡Adivine qué cosa horrible me ha sucedido!’. ‘¿Qué te pasó?’. ‘¡He sido invitado a un picnic!’. ‘¿De verdad?’. ‘Miss DeLay, ¿qué es un picnic?’. Yo le expliqué de qué se trataba y entonces, continuamos: ‘Pues, [les] dije que no’. ‘¿Por qué? [le pregunté yo]’. ‘Deme una razón de por qué ellos querrían que yo fuera’. Después de pensar un momento sobre esto, que era serio, le contesté: ‘Bueno,

personalmente, a mí me gusta pasar tiempo contigo porque me lo paso siempre genial... pues me cuentas unas historias muy graciosas, que me divierten mucho. Por tanto, supongo que fue por eso por lo que los chicos te invitaron al picnic'. Después de callar un instante, sospechando lo que yo le insinuaba, él me dijo: 'Usted cree que debo ir... ¿no es así?'. A esto, le respondí: 'Bueno... ¡creo sinceramente que te gustará!'. Días más tarde, supe que Itzhak se lo pasó muy bien en el picnic, contándoles muchos chistes a sus compañeros que él se había memorizado [expresamente] para esa ocasión. (Epstein, 1987 Chapter 4)

Al comentar sobre la responsabilidad pedagógica, van Manen (1998) dice que el menor, en su vulnerabilidad, le concede al adulto la autoridad de hacerse cargo de él en base al afecto y a la confianza que le tiene al profesor. En esta ocasión, se puede constatar que Itzhak le tiene claramente afecto y confianza a su profesora, puesto que —de otra manera— difícilmente se habría acercado espontáneamente a comentarle esto: “¡Miss DeLay! ¡Adivine qué cosa horrible me ha sucedido! ... ¡He sido invitado a un picnic!”. Al mismo tiempo, para DeLay lo que prima —sobre todo— es el valor de su alumno como persona, pues ella no piensa lo siguiente: “Bueno, este asunto hay que despacharlo rápido porque Itzhak debe avanzar más hoy en esta clase”. Antes bien, ella deja ese objetivo académico a un lado en ese momento y —tal como se percibe claramente—, como si no tuviera que hacer nada más en ese instante, regala su tiempo totalmente a Itzhak y su problema.

Por tanto, en unión al vivo amor pedagógico que tiene hacia su discípulo, DeLay se muestra *disponible* para ayudar a su alumno Perlman. Está claro que este acontecimiento, tal como se ha comentado hasta aquí, conecta evidentemente con una profunda reflexión de van Manen (1998) en la que, refiriéndose a la práctica de la responsabilidad pedagógica, menciona que el educador piensa para sí: “Cuando *veo* a un pequeño necesitado o herido de algún modo, noto la necesidad de *olvidarme de mis preocupaciones actuales*. Ya *no* tiendo a *dejarme llevar* por mi *agenda personal*; porque *debo estar ahí*, para esa otra *persona*” (p. 151, cursivas añadidas).

Siguiendo ese diálogo tan cercano entre DeLay y Perlman, nos detenemos ahora en esa demanda abrumada que le hace su alumno. Respecto a la invitación que le hicieron sus compañeros al picnic, Itzhak dice: “Deme una razón de por qué ellos querrían que yo fuera”; como si, en el fondo preguntara: “¿Acaso tengo algo de bueno como para que ellos quieran estar conmigo?”. Y DeLay, ante este espontáneo requerimiento, sugiriéndonos que pone en activo una *responsabilidad con tacto*, brinda una ayuda personal: se da un poco de tiempo para pensar en las palabras más convenientes para Itzhak, y le colma así, de manera oportuna

y responsable esa necesidad que él parece tener de conocer su valía personal. En este sentido, esta profesora le dice: “personalmente, a mí me gusta pasar tiempo contigo porque me lo paso siempre genial... Por tanto, supongo que fue por eso por lo que los chicos te invitaron al picnic”.

En la apreciada respuesta se puede ver —como ya nos lo había insinuado antes el relato— que definitivamente, ese tiempo de la clase que DeLay le da aquí a su alumno tiene como fundamento el amor a él ‘por quién es’. Pero, a continuación, se entreve que ella quiere a su alumno ‘por quién puede llegar a ser’. En relación con esta otra faceta formadora, podríamos decir que DeLay empuja a Perlman a ir al picnic, también con una respuesta acertada y llena de tacto. Es así como ella contribuye a transformar positivamente su poca apertura social, pues al final, “Itzhak se lo pasó muy bien en el picnic, contándoles muchos chistes a sus compañeros que él se había memorizado [expresamente] para esa ocasión”.

Ahora bien, tal como señala Sand (2000, pp. 127-130) y también lo comentaron algunos de los participantes, DeLay tenía un problema relacionado con la organización de su horario para dar clases. No obstante, eso, para muchos de sus alumnos, no representaba una mayor contrariedad. En este sentido, vemos a continuación cómo ese inconveniente de DeLay queda casi anulado por suplirlo con su total disponibilidad:

Ciertamente, Miss DeLay nos hacía esperar mucho tiempo para tener una clase con ella porque, al ir normalmente con atraso, no llegaba a la hora que debía y todas las horas de clase se movían. Sin embargo, ella también se atrasaba debido a su famosa ‘política de la puerta abierta’. Por ejemplo, si yo necesitaba ayuda extra para prepararme para un concierto próximo, simplemente podía entrar a su estudio e interrumpir la clase para preguntarle si podía escucharme el día siguiente, o si no, al otro día consecutivo. En esos casos, ella le diría a un alumno suyo: “Oh, cariño, ¿puedo hablar un minuto con Angella? Mientras tanto, ¿podrías esperar afuera un ratito?”. Y esto que hacía conmigo, hasta donde sé, Miss DeLay lo hacía con todos sus alumnos. Entonces, ella siempre estaba deseosa de atendernos y darnos el tiempo adicional que necesitábamos [para prepararnos lo mejor posible en algo relacionado con el violín].

Reconociendo el problema que tenía DeLay para cumplir con su horario de clases, su exalumna Angella Ahn apunta: “ella también se atrasaba debido a su famosa ‘política de la puerta abierta’”. Según lo explica Ahn, esa política de su profesora consistía en que sus alumnos podían entrar a su clase para presentarle alguna necesidad que tuvieran. En este sentido, es interesante que no se trataba tan solo de que la puerta de su clase estuviera físicamente abierta, sino de una actitud suya más profunda: había una *disponibilidad como*

apertura de la *persona* de DeLay hacia cada uno de sus alumnos en la práctica de esa política. O, dicho de otro modo, como persona, ella se mostraba abierta-receptiva a todos sus alumnos y a cualquiera de sus demandas de ayuda.

Como se percibe patentemente, DeLay iba más allá de atender las necesidades que le presentaban sus alumnos en el tiempo estipulado para la clase de violín, en tanto que ella también practicaba una *disponibilidad total para dar ayuda 'extra'* porque *daba* una gran *importancia* a los *reclamos* de *ayuda* de sus alumnos. En esta ocasión relatada, Angella le interrumpe la clase para solicitarle que la escuche “el día siguiente, o si no le era posible, al otro día consecutivo”, de modo que pudiera estar lista para un concierto muy cercano. Cabe recordar que, como nos lo comentaron algunos participantes, DeLay siempre estaba muy ocupada; tenía un notable plus de faena extra diaria. Sin embargo, también se destaca aquí el hecho de que ella se mostraba disponible, aunque estuviera sobrecargada de trabajo: es decir, siempre y, al parecer, sin excepción, “todos sus alumnos” estaban antes que su agenda temporal-personal. Y es de destacar que DeLay hacía ese cúmulo de “extras” con sumo gozo, ya que Angella —hablando por ella y sus compañeros— comenta: “siempre estaba deseosa de atendernos y darnos el tiempo adicional que necesitábamos”.

Tras lo mencionado en las líneas anteriores, se entrevé que para DeLay no era una opción desatender su impulso de responsabilizarse de sus alumnos dándoles su tiempo; como si ella hubiera hecho propia esta actitud del profesor responsable que concibe van Manen (1998, p. 109): “Un menor me pide ayuda, y siento que debo actuar de forma receptiva y responsable con él. [Y es que] ‘sentirse reclamado’ es lo más importante, el significado más profundo de ser educador o pedagogo”.

Adicionalmente, cabe mencionar que en el libro de Sand (2000, pp. 91; 99; 138-139) también se han encontrado algunas vivencias en las que se ha podido corroborar que DeLay manifestaba su *disponibilidad para dar una ayuda extra*. Sumado a este filón, a continuación, podemos ver cómo en otra experiencia narrada, DeLay tiene un gesto muy responsable en cuanto que —sin ningún tipo de cálculo— se reorganiza de tal modo que el participante Cho-Liang Lin, incluso, lo tenga todo solucionado para recibir su ayuda:

Una vez, yo estaba a punto de participar en un concurso de violín. Entonces, al final de mi clase en Aspen, le dije a Miss DeLay: “¿Podríamos trabajar este repertorio para el concurso en otra clase?”. A esto, ella me respondió muy solícita: “¿Cómo no? Mira... vente a la Escuela de Música esta noche y súbete en el último bus. No te preocupes por el regreso, pues ya te llevaré yo en mi coche”.

Deteniéndonos en ese detalle generoso de ofrecerle a su alumno llevarlo a casa después de sus clases, quisiéramos comentar que esto parece que era una verdadera “constante” en cuanto a su disponibilidad responsable. En este sentido, otros alumnos de DeLay como Lewis (2003, p. 76) y Chee Yun (Quint, 2017, 52:22) comentan haber vivido experiencias similares a la apreciada aquí arriba. Por su parte, al parecer, DeLay también tenía el hábito de mostrarse disponible para dar ayudas adicionales en su casa, algo que nos fue comentado por las participantes Anabel García y Angella Ahn, y que se puede apreciar en una vivencia de Sarah Chang (Sand, 2000, p. 165).

La responsabilidad pedagógica aporta aún más con la sensibilidad

Al parecer, DeLay también practicaba la «RP» en un grado de implicación un tanto mayor a lo apreciado hasta aquí; y esto, con la sensibilidad: una fina atención a múltiples señales —principalmente no verbales— que dan los alumnos que lleva a captar múltiples reclamos. En esta línea, se ha podido constatar que uno de los filones de la *sensibilidad* de DeLay consistía en captar la *necesidad de amor* implícita que en ciertas circunstancias le solicitaban sus alumnos. A continuación, podemos ver una experiencia que nos compartió su exalumna Angella Ahn en la que se aprecia con gran riqueza dicha realidad:

Miss DeLay era como una ‘lectora de mentes’, por lo que ella se daba cuenta cuando yo no me sentía del todo bien por algo de índole personal que me preocupaba. En virtud de ello, Miss DeLay comprendía y sabía muy bien que yo, por ejemplo, si tenía un concierto en fechas cercanas, no podría centrarme al cien por cien en mi estudio e interpretación del violín. Entonces, en todas esas ocasiones, al *notar* mi estado de ánimo alterado, ella me decía: “Oh, cielo, ¿qué ocurre? ¿Estás quizás preocupada por algo? Hablemos de esto Angella”. Normalmente, por mi procedencia cultural, yo me habría reservado lo que sentía. Sin embargo, Miss DeLay entablaba una conversación conmigo en la cual yo no me sentía juzgada, ni sentía que ella pensaba algo negativo de mí [a pesar de mi problema interno]. Era así como ella realmente me animaba a entrar en contacto con mis sentimientos y me ayudaba a resolver mis asuntos personales. [Es decir], Miss DeLay me ayudaba a sentirme segura para abrirme a ella y hablarle de mí. Por ello, hablar con Miss DeLay era muy reconfortante para mí.

Angella comenta: “Miss DeLay era como una ‘lectora de mentes’, por lo que ella se daba cuenta cuando yo no me sentía del todo bien por algo de índole personal que me preocupaba”. Esto nos recuerda que el gran médico y educador Janusz Korczak (2018), comenta cómo, en una instancia de su vida, pasó de leer libros sobre niños, a “leer niños”;

es decir, a fijarse con atención en el ser y hacer de cada uno de *sus* niños llegando así a conocer casi a la perfección lo que cada uno de ellos necesitaba en cada instante concreto. Claramente, esto es lo que en realidad hacía DeLay. Y, más en el fondo, aquí se puede indicar que DeLay, *captaba* y *suplía* una *necesidad de proximidad amistosa* en su alumna. Como si esta profesora pensara dentro de sí: “Angella necesita que, ahora, yo me comporte como una amiga con ella”, se le acercaba a Ahn y le decía: “Oh, cielo, ¿qué ocurre? ¿Estás quizás preocupada por algo? Hablemos de esto Angella”. Así, es posible ver cómo DeLay, desde su sensibilidad, buscaba brindarle a su alumna una ayuda cercana y muy humana para su bien personal, y también académico, dada la repercusión positiva que esa ayuda tendría en el estudio del violín de Ahn.

Pero aún más. Dentro de ese cálido contexto, creemos que DeLay también *captaba* y *suplía* una necesidad de *confidencialidad* en su alumna, con lo cual le ayudaba a Ahn con sus problemas anímico-personales. Esto es así porque, quizá gracias a otros contactos previos con su alumna, DeLay se había percatado de su tendencia a ser reservada. Si esto era así, se puede decir que, en las circunstancias mencionadas por Angella, esta profesora-pedagoga escuchaba una silenciosa petición de su alumna, quien, desde su personalidad concreta, lanzaba un reclamo para que alguien interactuara con ella de la manera más bondadosa posible, creándole así un ambiente de confianza. Y DeLay sí que colmaba esa necesidad, puesto que respecto a las conversaciones que mantenía con Ahn, esta nos comentó: “no me sentía juzgada, ni sentía que ella pensaba algo negativo de mí”.

En función de todo lo dicho, Ahn cómodamente le expresaba a DeLay lo que le ocurría y así, finalmente, su profesora le ayudaba eficazmente. Ciertamente, como dice van Manen (2008, p. 39): “¡Qué fácil es... dejar que pasen los días sin estar jamás en contacto con determinados niños! El niño callado, el niño ‘fácil’, puede quedarse sin ese contacto [humano] durante mucho tiempo”. Para fortuna —tanto personal como académica— de Ahn, DeLay optó por todo lo contrario: se inclinó por hacer el esfuerzo de ‘tocar’ profundamente a su alumna, entrando “de verdad en la su «casa interior»” (2008, p. 40), es decir, en lo más profundo de la persona de Angella.

Avanzando hacia otra faceta de la sensibilidad de DeLay, apreciemos el siguiente relato que nos comentó el participante Cho Liang-Lin:

Una vez, cuando yo tenía entre 19 y 20 años, fui discreto al tocar música de cámara con unos músicos fantásticos porque pensaba que tenía que proceder así, al ser ellos mucho más

mayores que yo. Miss DeLay, después de escuchar la interpretación, me llamó aparte y me dijo:

“La próxima vez que tengas un ‘solo’ que te guste y sea muy tuyo, ¡muéstralo! ¡Toca más fuerte! ¡Tú puedes hacerlo! No tienes que ser tan tímido y discreto tan solo porque los demás son músicos mayores a ti. ¿Sabes? Tú tienes buenas cosas para transmitir, tienes muy buenas ideas musicales y cada vez conoces mejor esta obra. Por tanto, no te quedes tan en el background cuando toques. En este sentido, pensé: “¡Qué bien; entonces sí que hay momentos en los que puedo sobresalir y brillar!”.

DeLay estaba presente mientras su alumno tocaba música de cámara, pero esa presencia suya era activa: no estaba tan solo escuchando las melodías interpretadas por los músicos. Y esto se aprecia en que apenas pudo, lo llamó a Cho-Liang para decirle en privado: “La próxima vez que tengas un solo que te guste y sea muy sentido por ti, ¡muéstralo! ¡Toca más fuerte! ¡Tú puedes hacerlo!”. Para comprender mejor lo que ocurrió en esta ocasión, traemos a colación otra reflexión del gran van Manen (2008, p. 39): “El profesor de verdad *sabe* cómo ver a los niños: se percata de la timidez de uno, de ... Para ver realmente de este modo se necesita algo más que ojos, [pues] se trata de ver a un niño con el que tengo alguna responsabilidad”. En este sentido, se puede decir que, más que darse un mero gusto, en esa ocasión, DeLay —con fina atención en relación con el modo en que estaba tocando Cho-Liang— *captó* y *suplió* su *necesidad* de *sobreponerse* a una *debilidad personal*.

En concreto, la debilidad del alumno en aquella experiencia era su timidez para tocar, la cual se convirtió en una llamada silenciosa —quizá desconocida por el mismo Cho-Liang— que fue atendida por DeLay, quien respondió con un evidente empujón anímico, tal como quedó expresado en sus palabras tan motivadoras. Con todo, si seguimos profundizando en su intervención, esta profesora nos permite entrever también que procuró —con fuerza psicológica— que su alumno se atreviera a tocar “como un grande entre los grandes”; cometido este que, ciertamente, consiguió. Esto se aprecia en el hecho de que, habiendo recibido una ayuda muy gratificante, al final Cho-Liang reaccionó muy animoso: “¡Qué bien; entonces sí que hay momentos en los que puedo sobresalir y brillar!”.

Hay que mencionar, igualmente, que DeLay —por su sensibilidad— *captaba* la *gravedad* de ciertas necesidades de sus alumnos y, por ello, *respondía acordemente*. Sand (2000, p. 188) y Epstein (1987, Chapter 4) nos permiten atestiguar esta disposición en la siguiente experiencia conmovedora de esta profesora junto a Itzhak Perlman:

La tutela de DeLay del joven Perlman de trece años (...) se extendió mucho más allá del aula. Ella era consciente de que tener amigos era la mayor necesidad de su alumno. Asimismo, DeLay sabía que Perlman debía lidiar con su discapacidad física por la polio que había contraído de pequeño. Por todo esto, ella decidió ayudar a su alumno [en ambos aspectos]. Fue así como DeLay organizó [todo lo necesario] para que él pudiese ir a la Juilliard por su cuenta. A Perlman le encantó esa idea, pues la “agradeció con entusiasmo”. Entonces, de manera que pudiera movilizarse sin su madre cada sábado, movidos por DeLay, unos compañeros de Perlman lo ayudaban a llevar sus cosas tanto cuando llegaba como cuando se iba en taxi. Y ya dos meses después, DeLay le consiguió un estuche ligero de violín que Perlman pudiera cargar junto con sus muletas. Así pues, [gracias a su ayuda], DeLay logró que su alumno fuese independiente, especialmente en su movilidad. Así mismo, ella consiguió que Perlman, quien era naturalmente extrovertido, ganase nuevos amigos y gozara de una vida social normal.

En otro comentario en el que van Manen (1998) se refiere a la labor educativa de un profesor, él reflexiona que le ocurre lo siguiente:

Cuando un niño está mal, y yo realmente ‘veo’ a ese niño en su vulnerabilidad... [lo] siento como una ‘voz’, como una ‘llamada’. Precisamente esto es lo que queremos decir cuando hablamos de nuestra vida con los pequeños entendida como una vocación, como una llamada (p. 152).

En relación con esto, DeLay sí que *vio* lo vulnerable que era Itzhak al inicio de su vida en Nueva York, pues se puede decir que ella captó dos llamadas o reclamos centrales: su necesidad de tener amigos y su discapacidad de movilidad física, ya que “ella decidió ayudar a su alumno”. Y, en concreto, podemos ver que ella *captó* la *gravedad* de esas necesidades y *respondió acordemente*, puesto que, con gran entrega, DeLay apoyó el deseo implícito que Itzhak tenía de valerse por sí mismo. Esta profesora solícitamente hizo todo lo necesario para que su alumno lograra transportarse independientemente al ir y regresar de sus clases de violín.

Cabe señalar que, con su contribución, DeLay ‘dio en el blanco’ pues Perlman “le agradeció con entusiasmo”. A su vez, es interesante que dicha ayuda fue —en realidad— doble porque, al involucrar a sus compañeros para que acompañaran a su alumno en sus movilizaciones, podemos entrever que así, sutilmente, contribuyó mucho a que Perlman sociabilizara más. Y más aún, DeLay, sin conformarse con lo que había hecho hasta ese momento, “le consiguió un estuche ligero que Perlman pudiera cargar junto con sus muletas”. ¡Es admirable que DeLay combinara aquí su sensibilidad y su capacidad de desvivirse por Itzhak! Y esto, porque, al final, respondiendo a las *necesidades básicas*

personales y vitales de Perlman, ella hizo posible que se moviera con total independencia, así como que “ganase nuevos amigos y gozara de una vida social normal”.

Como última pincelada al presente tema, un breve pero significativo relato permite apreciar que, en ocasiones, la *sensibilidad* de DeLay la *movía a responder con tacto*:

En una clase, a un alumno de secundaria se le cayó su arco mientras tocaba una obra para DeLay. En cuanto ella notó su angustia, le dijo con entusiasmo: ‘¡Eso es maravilloso! ¡Significa que no estás sujetando el arco con una tensión excesiva!’. Así, DeLay convirtió su sensación de fracaso en una sensación de logro y, a su vez, concentró su atención en la tensión para la sujeción del arco, que era exactamente lo necesario para evitarle al alumno que se le cayera el arco en otra ocasión (Koornhof, 2001b).

Refiriéndose a las interacciones entre adultos y niños van Manen (1998) dice que los adultos tenemos una “inclinación pedagógica... que nos *llama*, nos emplaza a escuchar sus múltiples necesidades [de los propios alumnos]” (p. 41). En la situación aquí expuesta, quizá otro profesor menos comprometido le hubiera llamado la atención al niño por dejar caer su arco, pero DeLay no actúa así, insensiblemente. Y esto porque, claramente, en sintonía con esa inclinación pedagógica que comenta van Manen, se puede decir que esta profesora ‘escucha’ que su alumno le pide sentirse bien consigo mismo ante ese error accidental que acaba de cometer, pues ella —hábil y ágilmente— reconoce-y-valora lo que hace su alumno. Es decir, su *sensibilidad* la ha *movido a responder con tacto* a esa interna necesidad de su alumno. Deteniéndonos en esa agilidad con la que DeLay actúa, se puede entrever que a ella le ocurre aquello que claramente comenta Lévinas (1993, p. 47):

No toma consciencia de esa necesidad de responder como si se tratara de una obligación o un deber particular sobre el que tiene que decidir. Es, en realidad, la presencia del Otro la que [le] emplaza a responder de él [de su alumno]; [puesto que] el Yo, ante el Otro, es infinitamente responsable.

Finalizando, Koornhof (2001a) nos confirma que DeLay atendió oportunamente la necesidad silenciosa de sentirse bien interiormente que presenta el alumno del relato, pues con su intervención esta profesora “convirtió su sensación de fracaso en una sensación de logro”. Por otro lado, es de interés percatarse de que el reconocimiento de DeLay conlleva, al mismo tiempo, una ayuda académica para el alumno, puesto que sus palabras animosas le sirven, a su vez, de guía para su mejora en la técnica del violín.

Para terminar la demostración de la responsabilidad pedagógica de DeLay, nos referiremos ahora a su puesta en práctica del *cuidado-como-preocupación*.

La responsabilidad pedagógica se vive más plenamente en el cuidado-como-preocupación

Un educador pedagógicamente responsable, con el ‘cuidado-como-preocupación’, manifiesta —quizá— el máximo grado de implicación en contribuir a la formación global de sus alumnos; sobre todo, en la dimensión personal. Es aquí donde se hace clarividente que el menor forma parte indivisa de la vida del profesor, de forma que este experimenta internamente con notoria intensidad y atención —pero sin agobio— todo lo que le ocurre y vive el alumno. A continuación, un testimonio de Schwarz (1983), quien conoció a DeLay y la observó en clases, habla por sí mismo respecto a lo comentado:

DeLay se preocupaba por [la] personalidad global [de sus alumnos], por sus problemas musicales y extra-musicales, por sus trabajos y oportunidades para su carrera, así como por los managers que pueden trabajar con un alumno suyo y los concursos de violín en los que participa. El compromiso de DeLay para con sus estudiantes era total.... (p. 553)

Introducidos ya en este tema, presentamos a continuación una anécdota que nos compartió el participante Cho-Liang-Lin sobre un compañero suyo y permite apreciar así cómo DeLay, en virtud de su ‘cuidado-como-preocupación’, llegaba a *preocuparse más que el propio alumno y a cuidar de que hiciera algo para cuidarse* mucho más de sí mismo:

Yo tuve a un compañero que tenía serios problemas de conducta, por lo que, incluso algunas veces, la policía llamó a la Juilliard preguntando por él. Un día, hablando con Miss DeLay al respecto, me dijo: “¿Sabes lo que pienso hacer con él? Entonces, le pregunté: “¿Qué hará Miss DeLay?”. A lo que ella respondió: “Haré que empiece a leer poesía”. Sorprendido, yo le comenté: “¿Cómo? ¿Poesía? Este es el tipo que siempre quiere ir a meterse en peleas en los bares”. Sin embargo, ella me contestó: “Sí. Lo sé. Lo sé. Pero, pienso que la poesía será algo bueno para él”. Cuarenta años después, me encontré con mi compañero y, al verlo muy cambiado, le pregunté: “¿Qué te ocurrió?”. Entonces, él me contestó: “¿Sabes? Miss DeLay consiguió que yo leyera poesía. [Gracias a ella], pude combatir mi problema eficazmente: me calmé hasta el punto de que ni siquiera salía a juntarme con mi pandilla.” Ahora, él es un músico muy exitoso. Pensando sobre esto, yo me dije internamente: “¡Bravo, Miss DeLay!”

En un interesante artículo suyo sobre el cuidado-como-preocupación, van Manen (2002) dice que cuando se pone en práctica: “Existencialmente la vulnerabilidad del otro tiende a ser experimentada como, lo que podríamos llamar, un sufrimiento ético” (p. 276);

un sufrimiento por el Otro en el que se empatiza con lo que sufre y/o le preocupa. En esta ocasión, se puede intuir que aquel alumno de DeLay no vivía en paz internamente por la vida que llevaba: quizá, dentro de sí, él sufría psicológica y moralmente, aun cuando no fuera consciente de la causa de todo ello⁵². Así, en relación con la recién apuntada afirmación de van Manen, se puede decir que DeLay, poniéndose ‘en los zapatos’ de ese alumno conflictivo, experimenta de algún modo su sufrimiento. Es más, ella lo sufre, si cabe, en mayor medida; algo que suele ocurrir cuando se pone en activo el ‘cuidado-como-preocupación’ (van Manen, 2002). En esta línea, no es arriesgado pensar que a DeLay le *preocupaba más que* a su *alumno* esa forma de ser y de comportarse. Esto es así porque mientras no consta que aquel joven de mala conducta tuviera alguna intención de hacer algo por remediar su espíritu propio que lo mantenía en continuas situaciones problemáticas, DeLay —claramente pendiente de él— ya había estado reflexionando sobre esa situación, sabiendo por ello qué hacer para ayudarle.

A su vez, fijando nuestra atención en el hecho de que DeLay se las ingenió para conseguir que su alumno problemático leyera poesía con el fin de sacarlo de las arenas movedizas en donde estaba metido, nos inclinamos a pensar que ella buscó *cuidar* que su alumno *hiciera algo* para *cuidarse*. Y, aunque Cho-Liang le puso una pega a su iniciativa, como si la hubiera tentado a pensar que esa ‘oveja negra’ se trataba de un ‘caso perdido’, DeLay mantuvo su decisión de procurar que aquel alumno “cuidara apropiadamente de su cuerpo y espíritu” (van Manen, 2002, p. 268). Cometido ese evidente, en el caso del ‘cuerpo’, porque ciertamente, su alumno se exponía a recibir algún daño físico por las peleas en que participaba. Y, en el caso del ‘espíritu’, es decir, de la persona de su alumno, claramente debía cuidarse tanto en lo moral como en lo conductual, ya que esas malas amistades que frecuentaba predecían un destino más que nublado para él. Así, para bien de este estudiante, DeLay consiguió que él se animara a leer poesía, algo que fue eficaz, pues él recuerda: “me calmé, hasta el punto de que ni siquiera salía a juntarme con mi pandilla”.

⁵² Al vivir —en cierto sentido— cómo a él le apetecía, se puede decir que aquel alumno problemático vivía ‘para sí mismo’. Por tanto, en línea con lo que halló Seligman, él probablemente estaba ‘transitando’ por la depresión u otro tipo de desajuste psicológico —sufriendo, por ende, inconscientemente— al vivir una vida de excesiva preocupación por el «yo» con escasa solicitud por los «otros» (Colby & Damon, 1992).

A modo de reflexión final, centrándonos en la persona de DeLay, se podría decir que, para ella, el haber puesto en activo el ‘cuidado-como-preocupación’ con su alumno fue algo similar a como nos lo describe van Manen (2002, p. 277):

“El cuidado-como-preocupación es sin duda una carga de responsabilidad. Puede que no siempre sea placentero o gozoso, pero Lévinas (en Rötzer, 1995, p. 61) dice que es bueno: Es la experiencia de lo que es bueno, el significado de lo que es bueno, de la bondad misma. [Porque] solo la bondad es buena”.

Y aquí, en el desenlace del relato se aprecia que fue muy bueno que DeLay cuidara de su alumno, pues Cho-Liang confesó la grata noticia derivada de ese ‘cuidado-como-preocupación’: “ahora es un músico muy exitoso”. En este sentido, como le ocurre a Cho-Liang, quizá uno también se inclina por darle ese reconocimiento interno a esta profesora pensando: “¡Bravo Miss DeLay!”

Pasando a otro relato, extraído de Epstein (1987), esta vez el exalumno Cho-Liang Lin recuerda una anécdota propia que nos permite apreciar cómo DeLay también *protegía* a sus alumnos de cualquier *riesgo* relacionado con su *porvenir profesional-personal*, a la vez que se *preocupaba* por su *madurez* en pro de ayudarles a adquirir una *responsabilidad autónoma*. Veamos, en este sentido, este relato vivencial:

Una vez, mi manager llamó a Miss DeLay para solicitar su opinión respecto a si estaría bien que yo tocara Tchaikovsky con la Orquesta Filarmónica de Berlín bajo la dirección de Muti. Al día siguiente, ella me dijo: “Sabes cariño, en tu nombre, cancelé un posible concierto con la Filarmónica de Berlín”. Entonces, yo me eché a reír, pues no podía creer que quisieran que tocara con ellos, pero... ¡tampoco podía creer que Miss DeLay rechazara semejante oportunidad! Sin embargo, pensando sobre esto, recordé que una vez ella me dijo: “Cho-Liang, nunca toques tu primera presentación de un concierto con una orquesta sinfónica de gran renombre. Nunca cariño. Eso es suicida”. Entonces, me di cuenta de que tocar en Berlín habría sido una experiencia prematura para mí, pues yo necesitaba unas veinte o treinta presentaciones más antes de ello. Tiempo después, bajo el mismo criterio, yo rechacé presentarme en el Hollywood Bowl con Erich Leinsdorf y Lynn Harrell. Aunque me dolió en ese momento, ahora no me arrepiento. Así pues, gracias a Miss DeLay, yo aprendí a no aceptar precipitadamente un compromiso [de gran talla] como solista (Epstein, 1987 Chapter 4).

DeLay le dijo a su alumno: “Sabes cariño, en tu nombre, cancelé un posible concierto con la Filarmónica de Berlín”. Se puede decir que todo violinista que comienza a dar sus primeros pasos en la carrera de solista, como Cho-Liang, captaría —en un primer instante— como una noticia no muy feliz aquello que le comunica esta profesora. Pero más allá de la reacción que su alumno pudiera tener, DeLay parece haber hecho suya aquella reflexión de

van Manen (2002) en torno al ‘cuidado-como-preocupación’: “Si como padre soy descuidado (es decir: si no me preocupo por mi hijo), entonces, inadvertidamente y de forma indebida, puede que lo exponga a riesgos y peligros [dañinos para él]” (p. 269). En este sentido, y recordando que la responsabilidad pedagógica se ha de ejercer *in loco parentis* [en el lugar de los padres] (van Manen, 1998), se entiende que esta profesora —al querer evitar caer en el descuido— optara por *proteger* a Cho-Liang de algún *riesgo* para su *porvenir* tanto *profesional* como *personal*. Esta actitud, por tratarse de un cuidado de cara al futuro del alumno, enriquece novedosamente lo ya reflexionado de algún modo de forma similar por Ayala respecto al cuidado-como-preocupación (Véase Ayala Carabajo, 2007, p. 31).

Retomando lo apuntado sobre la protección del porvenir personal que DeLay pone en activo en favor de su alumno, se puede entrever que le evita el más que probable bajón anímico que éste habría experimentado a causa del fracaso que le hubiera significado esa experiencia “prematura”; precipitada al no estar todavía suficientemente preparado. Por otra parte, cabe apuntar que siempre se han publicado críticas de los conciertos de la Filarmónica de Berlín (Guardian News & Media, 2020) y que los managers de las orquestas suelen solicitarse referencias entre ellos, particularmente sobre los solistas. Dado que lo que se vecinaba, con respecto a la crítica y las referencias sobre Cho-Liang, eran probables opiniones desfavorables para su reputación como solista, se capta que DeLay *protegió* a su alumno de ese *riesgo* para su *porvenir profesional*.

Para finalizar con este relato, llama la atención aquella advertencia que DeLay, en su momento, le había hecho a Cho-Liang respecto a no tocar un concierto por vez primera “con una orquesta sinfónica de renombre”. Sobre esto, se puede decir que, en el trasfondo, esta profesora se *preocupaba* por la *madurez* de su alumno para que ejerciera una *responsabilidad autónoma* sensata en decisiones relacionadas con su profesión y su persona, tal como ya se ha comentado. Dicho todo esto, es posible afirmar que esa preocupación de DeLay sí que tuvo un efecto exitoso; un efecto que se palpa en la feliz conclusión de Cho-Liang: “Así pues, [gracias a Miss DeLay], yo aprendí a no aceptar precipitadamente un compromiso como solista”.

Como último punto importante de este tema, cabe destacar que, en base a lo apreciado en algunos relatos, la *preocupación* que DeLay experimentaba en su labor formativa-docente llegaba a *generar una fusión con el alumno* en algunos aspectos suyos de carácter académico,

profesional y personal. En otras palabras, ella se hacía casi una sola cosa con el alumno por una preocupación que —de acuerdo con van Manen (2002, p. 264)— “es el pegamento espiritual que mantiene a la madre o al padre ‘pegado’ a la vida de sus hijos”. En concreto, una de las facetas de la mencionada ‘fusión’ ha consistido en que su cuidado-como-preocupación llevaba a DeLay a *hacerse una con la autorrealización* de sus alumnos. Esto es posible corroborarlo con la siguiente anécdota de la participante Olga:

Hacia el final de mis estudios con DeLay, yo estuve a punto de trabajar como segundo violín de un cuarteto de cuerdas prestigioso tras haber ganado aquel puesto mediante un concurso. No obstante, aun cuando yo veía complicada la posibilidad —que surgió por esas fechas— de conseguir la plaza de concertino de la Orquesta Sinfónica de Islandia, Miss DeLay me aconsejó con seguridad: “Yo conozco a quien toca el primer violín de ese cuarteto, pues fue un alumno mío. Trabajar junto a él no te haría bien a ti, pues tú tienes mucha madera de líder. Él es un chico muy bueno y un excelente violinista. Sin embargo, creo que es mejor que consigas el trabajo en tu país. De no ser así, poco tiempo después de trabajar en aquel cuarteto no te sentirías feliz, porque empezarías a pensar que tú deberías liderarlo”. Así pues, DeLay realmente me estaba aconsejando, [pensando en lo mejor para mí como violinista y como persona]. Y, la verdad es que acertó. Yo seguí su consejo y, realmente, nunca me he sentido infeliz por haber regresado a mi país y quedarme aquí.

En función de lo que ya se ha corroborado en las diversas ocasiones en que DeLay se mostraba pedagógicamente responsable, dado que Olga aún estudiaba con ella, muy probablemente esta profesora le ayudó para que ganara ese concurso y así pudiera trabajar en aquel cuarteto de cuerdas. Sin embargo, llama la atención que, apenas se presentó la oportunidad, DeLay intervino con ese consejo que apreciamos en este relato; lo que invita a pensar que, aunque le ayudó a su alumna con el mencionado objetivo, DeLay ya habría estado reflexionando en qué sería de Olga si trabajara en ese cuarteto. En este sentido, podemos decir que esta profesora estaba experimentando una preocupación tal como la concibe van Manen (2002, p. 264): “la preocupación —más que un deber u obligación— nos mantiene en contacto con aquel a quien cuidamos”.

En concreto, fijémonos en lo que DeLay le dice a Olga: “poco tiempo después de trabajar en aquel cuarteto no te sentirías feliz, porque empezarías a pensar que tú deberías liderarlo”. En virtud de esto, se puede decir que a esta profesora le ‘preocupaba’ que su alumna aceptara ese trabajo puesto que no sería lo mejor para ella ni como violinista ni como persona. Entonces, visto desde esta perspectiva, se intuye que, en este relato, desde su cuidado-como-preocupación, DeLay se *hizo una con la autorrealización* de su alumna pensando y actuando en pro de que ésta pudiera poner en práctica sus mejores destrezas y

que, así, no se viera afectada anímicamente. Dicho todo esto, ciertamente fue muy bueno que DeLay cuidara de Olga, pues al final ella nos comentó muy segura: “nunca me he sentido infeliz por haber regresado a mi país y quedarme aquí”.

La Esperanza Pedagógica en Dorothy DeLay

Un educador esperanzado confía —en principio— en la posibilidad del mejor potencial de desarrollo posible que cada niño posee dentro de sí. Pero, dicho educador solo puede poner en activo la esperanza pedagógica («EP») con el menor si realmente lo ama pedagógicamente. En este sentido, a modo de introducción, apreciemos el siguiente relato en el que se entrevistó que DeLay vivía una *esperanza basada en el amor*:

Cuando me presenté a mi primera prueba de acceso a la Juilliard School, Miss DeLay me dijo: “Lo siento mucho cariño. No has sido aceptada, pero si sigues esforzándote, en la próxima oportunidad podrías acceder. ¡Así que ánimo!”. Ciertamente, en ese momento mi frustración fue evidente, pero recuerdo con muchísimo cariño que el hecho de que Miss DeLay me hablara así —con afecto y animosamente— supuso para mí un apoyo muy grande, por lo que me alentó muchísimo. Aunque me dio a entender que simplemente aquel no era el momento en que yo debía ingresar en la Juilliard, Miss DeLay me abrió los ojos a la esperanza de que nada estaba perdido. ¡Y así fue! En la segunda prueba de acceso a la que me presenté, fui aceptada en la Juilliard. Pero, es más: Miss DeLay me felicitó haciéndome percibir su grado de satisfacción por mi progreso. Ese cálido detalle suyo me llenó de orgullo y, algo también no de menor importancia: así pude gozar del cariño tan sincero que me regaló esta gran profesora.

En esta ocasión, Anabel García aún no era alumna de DeLay. Pero, al parecer, el «AP» de esta profesora iba incluso más allá de una realidad como ésa. Transmitiendo implícitamente que tuvo en cuenta el valor personal intrínseco de esta joven, se puede decir que DeLay mostró un claro interés por su bienestar interno cuando se le acercó a ella para hablarle “con afecto y ánimos”. Y esto, quizás, con el fin primero de reconfortarla buscando, en buena parte, que no se ofuscará con lo que acababa de suceder. En este sentido, cabe apuntar que —según observa van Manen (1991)— son más bien pocos los educadores que se acercan con cariño lo suficiente al menor que tienen a su cargo “para hacer una inversión realmente emocional e intelectual en las más altas posibilidades de este” (p. 96); porque si muchos más actuaran así, muy posiblemente se darían más ‘sorpresas positivas’ en sus alumnos/as. Se podría decir que DeLay formaba parte de esos educadores, pues justamente aquí sí que tiene lugar una sorpresa muy buena para Anabel.

Desarrollando lo recién señalado, de la mano del «AP» en su intervención, se puede apreciar la «EP» de DeLay que nos la sugieren las siguientes palabras que le dirigió a Anabel: “si sigues esforzándote, en la próxima oportunidad podrías acceder”. Esto nos ha hecho pensar que, quizá sin hacerlo conscientemente, esta profesora confió en su influencia, lo cual es propio de la segunda convicción de la «EP». Concretamente, puede que DeLay creyera que, hablándole así a esta joven, podría inyectarle una renovada visión positiva de su situación presente. Influjo que, como vemos, sí que surtió efecto: esta profesora le “abrió los ojos a la esperanza de que nada estaba perdido”. En relación con esto, se podría decir que Anabel, con una infundida confianza interior en sí misma, fue movida a dar lo mejor de sí en cuanto a potencialidades de tesón y a habilidades musicales en pro de esa meta que tenía ya que —finalmente— logró ingresar a la Juilliard.

Por último, se torna más claro que la *esperanza* que DeLay puso en activo y le contagió a Anabel estaba *basada en un amor pedagógico* a ella, pues se capta que también después de ser aceptada le transmitió que la quería por quien era. Y esto a través de un *reconocimiento positivo*, con el que esta profesora llevó a Anabel a *sentirse envuelta en amor*.

A continuación, en los dos primeros temas de este epígrafe, abordaremos cómo DeLay anclaba la «EP» en sus dos convicciones fundamentales. En los temas restantes se podrá apreciar que esta profesora vivía su esperanza con paciencia, realismo y, también, que con la confianza propia de esta actitud, hacía capaces a sus alumnos en diversos cometidos personales-académicos.

La esperanza pedagógica se vive con una confianza en que todos tienen potencialidades

“DeLay ... realmente cree que cada uno puede alcanzar su máximo potencial.” (Wen, 1984, p. 518)

Esa diáfana y sincera expresión de su alumno Mark Peskanov nos introduce al hecho de que DeLay ponía en activo la primera convicción esperanzada. Para dar fe de ello, veamos el siguiente testimonio de Itzhak Perlman, en el que esta realidad se pone de manifiesto, con mayor clarividencia aún, al entreverse que esta profesora *confió* en la *capacidad* que su alumno tenía para *alcanzar su mejor versión*:

¿Qué es lo más significativo respecto a Miss DeLay? Yendo al meollo del asunto, tiene que ver con el hecho de que ella creyó en mí. [Por encima] del escepticismo de la gente con poder en el negocio de los conciertos [cuando yo era su alumno], su fehaciente convicción en mi habilidad para sobreponerme a los retos que yo me enfrentaba tuvo un papel fundamental en el desarrollo de mi carrera. En este sentido, hubo una época en que solo mis padres y Miss DeLay eran las únicas personas que creían que yo podía tener una carrera [como solista]. Mucha gente me veía con una mirada distorsionada y pensaba que eso no podría darse porque yo era una persona con discapacidad física. Sin embargo, Miss DeLay nunca dudó [que yo podría ser un solista], pues ella fue capaz de ver más allá (Epstein, 1987 Chapter 4).

Nos atrevemos a opinar que, ciertamente, fue muy bueno que DeLay creyera en Perlman. Que esa creencia estuviera vinculada con la «EP» lo basamos en lo que dice Marcel (1954, p. 41) sobre la esperanza humana: “sólo puede haber esperanza donde interviene la tentación de desesperar”. En este sentido, quizás a DeLay se le presentó esa tentación. Y esto, porque según menciona Perlman, tuvo que vivir el hecho de que la gente de poder en el negocio musical mirara de manera distorsionada a su alumno dada su discapacidad física y que —en consecuencia— no se interesaran por él al no darle oportunidades para que se forjara como solista (Sand, 2000, p. 200).

Sin embargo, cuenta Perlman que, ajena a la desesperanza, esta profesora no dudó que él podía ejercer una carrera de solista “pues ella fue capaz de ver más allá”. Es decir, probablemente, poniendo pre-reflexivamente en activo la primera convicción de la «EP», DeLay traspasó con su mirada el hándicap superficial de Perlman y activó una *confianza* en la *capacidad* interna que anidaba en él para *alcanzar* su *mejor versión* como violinista. Activación esta que se tornó comprensible por el hecho de que, seguramente también gracias a su gran convicción, DeLay había descubierto en su alumno una significativa potencialidad, velada para aquellos cuyas labores e intereses no eran pedagógicos: su disposición de lucha continuada hasta vencer los retos que debía enfrentar.

Así las cosas, se entiende con gran claridad que DeLay, fiándose de esta última potencialidad —según afirma Perlman— tuviera “un papel fundamental en el desarrollo de [la] carrera” de su alumno. Dicho de forma concreta: seguramente confiando también en su capacidad para alcanzar su mejor versión, esta profesora —con un empeño incontenible— invirtió esfuerzos de todo tipo en pro de ese fin: por ejemplo, le consiguió presentaciones como solista con orquestas pequeñas, así como buscó organizar situaciones de modo que la gente importante en el negocio musical viera a Perlman como alguien que podía hacer las cosas por su cuenta y sin necesidad de ayuda (Sand, 2000, pp. 196-197; 200).

Por último, cabe destacar que el hecho de que Perlman finalmente pudiera llevar a cabo una gran carrera como solista, nos permite poder creer en la realidad de que “la fe en otra persona constituye una potencia creadora capaz de «engendrar realmente en ella aquello de lo que con toda firmeza se la cree capaz», dicho en palabras de Nicolai Hartmann” (Bollnow, 1979, p. 55).

Ahora bien, creemos que la confianza en las potencialidades de sus alumnos que DeLay practicaba no se limitaba al aspecto académico. Unas palabras de esta profesora recogidas por Koornhof (2001a) quizá permiten constatar esto que pensamos:

En varias ocasiones, durante nuestras conversaciones, DeLay afirmó lo siguiente: “Las personas son *capaces* de *hacer mucho más* de lo que ya hacen” [...]. De hecho, en una conversación dentro de su aula respecto al aprendizaje, muy convencida, ella me dijo: “Yo creo que las personas son *capaces* de hacer casi *cualquier cosa*”. (2001a, p. 32 cursivas nuestras)

Esa convicción de DeLay respecto a la inmensa potencialidad que tenemos las personas, creemos que se pone de manifiesto en el siguiente relato. En este veremos cómo DeLay, además de creer que Perlman tenía grandes capacidades en relación con el violín, le *transmite confianza en su potencial* para llevar a cabo otro quehacer también necesario para su vida; actitud esta que hemos visto que, en el fondo, lleva implícita la transmisión de confianza en otro potencial. Apreciemos entonces, este interesante relato:

Cuando yo era adolescente, Miss DeLay me enseñó a *conducir* en su coche. Ella sabía que yo no había tenido la oportunidad de pilotar algún ‘vehículo’ antes, tal como otros niños cuando aprenden a manejar un triciclo o una bicicleta. A pesar de esto, con cierta frecuencia, ella pasaba por mi casa, me recogía y me llevaba a un lugar alejado de la ciudad y libre de tráfico. Allí, al principio, Miss DeLay me dejaba dirigir el volante del coche mientras ella permanecía en el asiento del conductor. [Viendo mi progreso], pronto me dejó conducir el volante ya por la misma carretera, desde el Campamento Musical en Meadowmount hasta Nueva York cuando, junto con mi madre, debíamos hacer ciertas compras allí. Pero, ya tiempo después... ¡incluso me enseñó a graduar el uso del acelerador con mi muleta!”. Fue así como, gracias a Miss DeLay, [yo pude después llegar a conducir autónomamente]. (Sand, 2000, p. 189)

En el tiempo en que tuvo lugar esta anécdota, DeLay ya se estaba dedicando a acrecentar, y muy bien, el potencial de Perlman como ‘violinista’ y, también —como vimos en la categoría anterior [«RP»]— como persona ‘sociable’. Pero parece que esta profesora veía que aún podía desarrollar ‘más potencialidades’ en su alumno; en esta ocasión,

probablemente, teniendo en cuenta que él debería poder llevar una vida lo más normalizada posible y poder conducir un coche en caso de necesitarlo.

Ahora bien, dada su poliomielitis y el hecho de que nunca había maniobrado algún tipo de vehículo, conducir era visto como algo ‘cuesta arriba’ para Perlman. Sin embargo, probablemente DeLay decidió enseñarle esa destreza al confiar en que Perlman tenía un buen número de potencialidades que, aunque escondidas a primera vista, de ser hábilmente acrecentadas, harían posible que su alumno pudiera conducir y ser más ‘autónomo’. Esto, que guarda relación con la primera convicción, nos recuerda que “un verdadero educador ve en el niño los valores que se hallan en él en potencia, y no solo los ya existentes, sino los todavía latentes, que por medio de su actividad pedagógica trata también de desplegar” (Bollnow, 1979, p. 51).

Con todo, quizás lo más valioso que se puede entrever en esta experiencia es que, en el fondo, DeLay le *transmitió confianza* en otro *potencial* —muy importante en la mejora global como persona— a Perlman: la capacidad que él tenía para llevar a buen término una nueva empresa en la que le iniciaba. Al respecto, es probable que esa mejora se reflejara no poco en la autopercepción positiva de su valía personal integral en este alumno tan prometedor; algo esto más que probable, dado que todo progreso humano concreto repercute en otras muchas facetas que tejen la urdimbre de la madurez deseada por un educador auténtico.

A modo de transición hacia el último matiz con respecto a la primera convicción esperanzada que DeLay practicaba, cabe leer la siguiente afirmación de quien fue el esposo de DeLay mientras ella vivió:

El escritor Edward Newhouse plasmó la esencia de la enseñanza de DeLay cuando dijo: “Ella les transmite a sus estudiantes un sentido ilimitado de lo que es posible”. (Koornhof, 2001a; Sand, 1988, p. 47)

Por el contexto en que se sitúa este feliz comentario, es posible confirmar que el Sr. Newhouse se refería al hecho de que DeLay —tal como se ha podido apreciar más arriba— buscaba transmitirles a sus alumnos que ellos creyeran que podían hacer lo que fuera. Pero —como aún superando esto— en el siguiente relato se vislumbra que esta gran profesora buscaba que también ellos vivieran ese “sentido ilimitado de lo que es posible” para con los demás; es decir, quería *contagiarles* una *confianza en la potencialidad* de los otros,

invitándolos de ese modo a vivir la primera convicción de la «EP». Veamos un ejemplo de lo apuntado:

“En una reunión con sus estudiantes de último año, que hacían las veces de tutores en sus clases de “escalas” para los alumnos de secundaria, DeLay les aconsejó: ‘¡No tengan en cuenta su edad al evaluar cómo tocan esos estudiantes! En este sentido, preguntaros: ‘¿Lo que acaba de tocar está al mismo nivel del gran David Oistrakh? Si no es así, deciros: ¿Y por qué no?!’ Trabajad así, porque... ¡ellos pueden hacerlo! ¡Lo que pasa es que nadie les ha pedido que lo hagan!’” (Koornhof, 2001a, p. 33)

En su labor diaria, no pocos profesores se fijan en detalles externos, que son más visibles y fáciles de percibir en los alumnos, y —como ya se explicó en la ‘teoría’— en función de esa visión alicortada albergan unas u otras inconsecuentes expectativas respecto a ellos. Sin embargo, con una actitud diferente, propia de una auténtica educación-enseñanza, DeLay se dirigió muy firme y enérgicamente hacia sus alumnos: “¡No tengan en cuenta su edad al evaluar cómo tocan esos estudiantes!”. Remarcamos ‘actitud diferente’ porque, probablemente actuando según la primera convicción de su «EP», se puede decir que ella no prestaba atención a ese detalle externo y superficial de la edad de los tutorizados de quienes se hacían cargo sus estudiantes más maduros. De este modo, asumiendo que ella confiaba en el potencial latente existente en aquellos menores, creemos que, en el fondo, DeLay buscaba ‘despertar’ a sus tutores para que, evitando cualquier postura vinculada a las grises expectativas, se atrevieran a esperar el máximo de sus tutelados independientemente de ese arbitrario factor: su poca edad.

En base a lo anteriormente comentado, así como en los hallazgos de la presente investigación, nos atrevemos a decir que DeLay tenía una esperanza según la concibe van Manen (1998), cuando comenta: “la esperanza confiada es nuestra experiencia de las posibilidades y el desarrollo del niño” (p. 82). Seguramente, por todos sus años como profesora, ella llevaba consigo no pocas experiencias que le hacían creer que todo menor tiene posibilidades y que puede desarrollarse lo más y mejor posible. Avanzando en el relato, esto se aprecia con cierta claridad cuando DeLay exclama: “¡ellos pueden hacerlo!”. Y podría afirmarse incluso que, desbordada de confianza, no podía guardársela para sí; algo que se entrevé cuando —al decirles a sus alumnos más expertos que intenten proponer metas más altas a sus dirigidos, hasta llegar a tocar como Oistrakh— parece ser que busca *contagiarlos* de su *confianza en la potencialidad* de esos pequeños. Así, recogiendo todo lo dicho hasta aquí, creemos que el mensaje de fondo que DeLay les transmite es el siguiente:

“Confíen como yo confío en ellos; y si trabajan así, se darán cuenta de lo grande que es el potencial de esos pequeños, por lo que ellos pueden tocar mucho mejor de lo que, a priori, parecería imposible”.

Finalmente, nos parece conveniente tener en cuenta que “los docentes pueden tener un papel muy importante en lo que los niños o jóvenes aprenden (...). Pueden influir en la disposición personal de los menores hacia los demás, y hacia sus propios futuros” (Hansen, 2001, p. 26). Incluimos esa acertada afirmación porque, en relación con ésta, vemos que en este relato —como adelanto hacia el siguiente tema— también, quizá no conscientemente, DeLay cree/espera que con sus palabras tendrá un impacto positivo en el cambio de actitud de sus alumnos mayores hacia sus pupilos. Vinculada esta posibilidad a la puesta en activo de una confianza en su influencia por parte de esta profesora, pasemos ahora a constatar los matices característicos de esa confianza de DeLay.

La esperanza pedagógica se vive con una confianza en la propia influencia

Como hemos definido en el marco teórico que la segunda convicción en la que un educador basa su «EP» es, fundamentalmente, “creer en su capacidad de influir”. Una de las formas concretas y frecuentes en que DeLay ponía en activo dicha convicción era a través de una *confianza en su influencia a través del habla*. Una confianza que creemos que DeLay poseía —en buena dosis— de forma interiorizada, tal como ella misma lo permite entrever en esta reflexión suya:

“Realmente creo que la influencia de los profesores puede ser enorme. No tan grande como la contribución social de los padres, quizá, pero el poder de las palabras pronunciadas por los profesores es gigante [...]; le puedo asegurar que los niños se convierten en quienes les dices que son”. (Niles, 2017, p. 44)

Visto esto a continuación, en el testimonio de uno de nuestros participantes, el Prof. Manuel Guillén, podemos apreciar que DeLay, poniendo en práctica esa confianza suya por medio de sus palabras, lo fue mentalizando positivamente respecto al desarrollo de sus capacidades de cara a su futuro profesional:

Miss DeLay siempre me decía: “Sabes Manuel, yo creo que tu harás una estupenda carrera como profesor de violín”⁵³.

Adicionalmente, también hemos encontrado que, al poner en activo esa confianza en la influencia del habla, DeLay les señalaba que tenían capacidad para hacer algo muy bien en el violín, tal como se podrá apreciar en otros relatos en los temas finales de la EP. Y, de igual modo, en el relato de aquí abajo, genéricamente, se puede entrever esta confianza que hemos estado comentando. Pero ahora nos centraremos en el hecho de que, asimismo y concretamente, parece que esta profesora confiaba en que hablándoles a sus alumnos podía *descubrirles su mayor capacidad*:

Un día, a mediados de verano en Aspen, Miss DeLay me invitó a comer y yo acepté su invitación muy contenta. Después de una espontánea y amena conversación inicial, ella me miró fijamente y me dijo: “Sabes Olga, estoy segura de que podrías tener una vida ‘muy linda’ con tu violín”, refiriéndose con eso a una vida profesional facilona. No obstante, buscando sacar lo mejor que ella vislumbraba en mí, me dijo con firmeza: “¡Tú puedes hacer mucho más que tener una ‘linda vida’ con tu violín!”. En ese momento, yo no percibí esto como un maternal “tirón de orejas” relacionado con la vida —de irme a la disco— que yo llevaba en aquella época. No obstante, el que me hablara así, tan amablemente y —algo también muy importante— que Miss DeLay creyera en mí, me hizo pensar: “Mmm... tiene razón. Puedo esforzarme más en el estudio del violín. Hecho. ¡Así lo haré!”. Así pues, yo siempre le he estado muy agradecida a Miss DeLay porque, en aquel verano, sutilmente me animó a “despertarme” y cambiar mucho y para mi mayor bien.

Recordando las intervenciones de DeLay expuestas antes de este relato, se puede percibir que, en esas ocasiones, temporalmente, DeLay puso en práctica su «EP» a medio y largo plazo respectivamente. Sin embargo, aquí podríamos decir que, seguramente viendo apremiante el que su alumna cambiara —cuanto antes mejor— su vida, al llevarla más distendida de la cuenta, el modo de proceder de esta profesora refleja, en primera instancia, una «EP» a corto plazo; algo que, por supuesto, es incluso deseable. Adicionalmente, nos atrevemos a pensar que —en relación con la convicción de la «EP» que ahora andamos comentando— esta profesora creía que toda acción orientada al crecimiento personal del menor siempre da un fruto positivo; según cada caso singular, del treinta, del sesenta o del ciento por uno. En este sentido, desde una confianza así, también se entiende que DeLay se

⁵³ Hoy, entre otras actividades relacionadas a la enseñanza del violín, el exalumno Manuel Guillén es ahora profesor en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y Catedrático en el Conservatorio Superior de Música de Aragón en Zaragoza (Conservatorio Superior de Música de Aragón, 2021).

decidiera por intentar influir —en el fondo— en que su alumna ‘apuntara a dar lo mejor de sí misma’.

Es de destacar que, en dicho intento, se puede percibir que esta profesora tuvo en cuenta el valor personal de Olga, pues tanto en esa invitación a comer como en su amena conversación inicial, se sugiere que DeLay había pensado en cómo anteponer el bienestar de su alumna a la transmisión del mensaje con el que buscaba tener un impacto en su cambio actitudinal relacionado con su aprendizaje musical, recordándonos así que la «EP» surge y se fragua en base al «AP» que se le tiene al educando. Y un poco más adelante, creemos que tiene lugar el momento clave de este relato cuando esta profesora le dice a Olga: “¡Tú puedes hacer *mucho más* que tener una ‘linda vida’ con tu violín!”. Consideramos esto clave porque, sutilmente, DeLay termina de señalarle así a su alumna que se estaba encaminando a una vida profesional fácil y conformista. Y, al mismo tiempo, esa intervención suya constituye el acto esperanzado más explícito del relato: querer influir a modo de reconducción hacia un futuro más prometedor; y esto *descubriéndole su mayor capacidad* en cuanto a puntos fuertes que ella aún no percibía de forma más consciente y clara. En relación con todo lo deseado y realizado por DeLay, nos viene a la mente cómo, de forma paralela, el profesor Bal, para rescatar de un oscuro porvenir al ahora excelente literato y educador Daniel Pennac, le solía decir: “*Pennac, Pennac, tú sabes más de lo que crees que sabes*” (Pennac, 2008).

Volviendo al mencionado descubrimiento llevado a cabo por DeLay, ciertamente este tuvo que ver con la capacidad global como violinista que Olga tenía, pero —de algún modo— podría decirse que nuestra profesora de referencia le reveló que tenía una capacidad para vivir de un modo más elevado a nivel humano que el de gastar su vida sin pena ni gloria. Y, efectivamente, Olga sí que fue tocada por esa especie de revelación de DeLay, pues ese descubrimiento lleno de confianza en su exalumna por parte de esta profesora tuvo finalmente el influjo capital de despertarla y cambiarle para bien toda su vida. Esto se hace evidente cuando esta joven pensó para sí misma: “Mmm... [Miss DeLay] tiene razón. Puedo esforzarme más en el estudio del violín. Hecho. ¡Así lo haré!”. Es pues, de destacar que DeLay procediera con mucha confianza en su intervención, porque, de lo contrario, Olga no habría progresado como era debido y esperado. En una de sus reflexiones, Bollnow nos reafirma en lo que aquí vamos apuntando: “El niño, de no ser objeto de confianza por parte de su educador, no puede desarrollarse como es debido, pudiendo ocasionar esta falta de confianza gravísimos perjuicios en él” (Bollnow, 1979, p. 54).

Avanzando hacia el siguiente testimonio, en el que también se aprecia que DeLay creía en su propia influencia, se puede apreciar que, a partir de ello, nuestra profesora llegaba a *potenciar* el *autoconcepto* de sus alumnos:

“DeLay hacía lo que fuera necesario para potenciar la confianza de sus alumnos en sí mismos. Tal como lo ilustra nuestro diálogo, incluso en ocasiones, ella explicaría algo con su violín deliberadamente mal con el fin de que su alumno se sintiera bien al compararse con ella:

DeLay: “...Cuando trabajo en la afinación con mis alumnos [pequeños], les toco el estudio Kreutzer No.2, y me tienen que decir si la afinación de la nota ‘do’ es alta o baja. Entonces, intencionalmente toco horriblemente y, [pensando ellos internamente]: “Ajá, ajá”, esto les hace reír. Sucede que, al principio, ellos se sienten un poco culpables por reírse, pero luego se sueltan y realmente piensan [DeLay ríe]: “Oh, ¡Miss DeLay está tocando terriblemente mal!”. Es así como percibo después lo perfectamente cómodos que mis alumnos se sienten cuando cogen su violín y tocan mejor que yo”.

Koornhof: “Así... ¿es cierto que ellos experimentan esa sensación de éxito que usted mencionó anteriormente?”.

DeLay: ‘¡Oh, claro! ¿Sabes? Ellos se sienten como si estuvieran realmente en lo más alto del mundo: ¡en lo mejor que puede experimentarse!’” (Koornhof, 2001a, p. 57)

Para empezar, quisiéramos decir que, tal como ya se ha podido apreciar previamente —lo que se podrá constatar en algunas de las experiencias vividas que comentaremos más adelante en esta categoría— estamos de acuerdo con Koornhof (2001a) en que “DeLay hacía lo que fuera necesario para potenciar la confianza de sus alumnos”. Sin embargo, creemos que en las ocasiones en que ella procedía tal como lo relata, en realidad, tenía un impacto en el autoconcepto de sus alumnos; esto es, en la opinión que ellos tenían de sí mismos (“autoconcepto”. Real Academia Española, 2020); en este caso, en calidad de violinistas. Basamos esto en el hecho de que ella actuaba buscando que el alumno que tenía en frente “se sintiera bien”; algo que, en parte, entendemos que se puede lograr contribuyendo a un autoconcepto positivo, teniendo en cuenta que este es uno de los “procesos psicológicos que condicionan intensamente el estado emocional” de una persona (Codana, 2015, p. 25).

Considerando que la buena autopercepción de uno —vinculada a un buen estado de ánimo— es un factor clave que lleva a una persona a dar lo mejor de sí en algo concreto (Reeve, 2010, p. 315), se podría decir que cuando DeLay *potenciaba* el *autoconcepto* de sus

alumnos, en el fondo confiaba en que podía activar ese potencial que ellos tenían para dar su máximo en el aprendizaje del violín.

En esta línea, retomando ese “hacia lo que fuera necesario” citado por su exalumno Piet Koornhof, constatamos que ella utilizaba creativos recursos y los empleaba con tacto pedagógico para influir vigorosamente en sus alumnos. Por ejemplo, DeLay optaba —en ocasiones— por “tocar mal” con su violín teniendo en cuenta el factor singular del nivel académico de sus alumnos, pues —muy probablemente— aquello no funcionaría con alumnos más avanzados, demostrando así nuevamente que ella era muy oportuna.

Continuando con el relato —especialmente más clara hacia el final— se puede apreciar que DeLay *potenciaba* el *autoconcepto* de sus alumnos. Lo que ella hacía daba resultado porque, al promover que sus alumnos se encontraran en un ambiente muy distendido, conseguía que ellos se lanzaran a tocar con soltura. De ahí que, al coger su violín y notar que “tocaban mejor” que su profesora, se podría decir que ellos terminaban sintiéndose valiosos y capaces; o, dicho de otro modo: al imaginarse ser por momentos buenos violinistas, se sentían más que satisfechos con ellos mismos.

Creemos que estas percepciones nuestras se ven reforzadas con el hecho de que, como fruto de la mencionada experiencia, DeLay opinaba que sus alumnos se sentían “como si estuvieran, realmente, en lo más alto del mundo”. Ciertamente, de forma inmediata, esa opinión está vinculada con la sensación de éxito por la que preguntó Koornhof: el logro de tocar bien. Pero, se puede pensar que eso era “¡lo mejor que puede experimentarse!”, principalmente, porque era un logro en el que ellos experimentaban que superaban a su profesora. En definitiva, en esta ocasión se hizo patente el hecho de que “todo influjo de un profesor consigue enriquecer subliminalmente lo más profundo del psiquismo de cada uno” de los alumnos por quienes se invierten detalles como el apreciado en esta ocasión (Jordán, 2020, pp. 283-284).

En otro fruto de esa confianza en su influencia, con sus respectivos matices, en los relatos restantes, veremos que DeLay también *potenciaba* la *autoconfianza* de sus alumnos. En este sentido, apreciemos otro testimonio que nos compartió su exalumna Angella Ahn:

Con tan solo once años y recién llegada a la Pre-Universidad de la Juilliard, yo me comparaba con otros compañeros. Algunos habían tocado el violín mucho más tiempo que yo antes de conocer a Miss DeLay. Por esto, yo llegué a sentirme insegura de mí misma como violinista y desconfiaba de mis capacidades. En este sentido, yo dudaba respecto a si era lo

suficientemente buena tocando el violín o si sabía lo suficiente sobre ello. Sin embargo, en contraposición a esto, varias veces, después de tocar algo, Miss DeLay me decía muy cálidamente: “Oh bombón, eso está genial”... o también: “Fue precioso como tocaste eso”. Así pues, ella cambió esa percepción negativa que yo tenía de mí misma y me transmitió confianza, de manera constante y afectiva, mediante sus reconocimientos motivadores sobre el modo como yo tocaba.

Al inicio de sus estudios con DeLay, podemos ver que esta exalumna se sintió inferior... al compararse con sus compañeros; expresando esto así: “yo llegué a sentirme insegura de mí misma como violinista y desconfiaba de mis capacidades”. Es decir, Angella estaba aprisionada por una seria falta de confianza en sí misma. Pero, felizmente intervino DeLay de forma natural con esos reconocimientos tan propios de ella, y así, *valorándole* todo lo *positivo* que identificaba en la interpretación del violín de Ahn, *generó* una positiva *autoconfianza* en ella. Se constata así que, además de los efectos oportunos del «AP» —ya comentamos en la primera categoría con respecto a los *reconocimientos*—, como dice Mio (2018, p. 304), “a través de la retroalimentación positiva por parte del instructor, los estudiantes adquieren [realmente] autoconfianza”.

En relación con lo anteriormente dicho, se puede pensar que aquí nuevamente se aprecia el estrecho vínculo que hay entre el «AP» y la «EP». Y esto porque, dentro de esa frecuente actitud de DeLay de ‘valorar’ a sus alumnos por quiénes eran, también subyacía una confianza en la influencia que el «AP» podía tener de cara a que pudieran acercarse ellos a la mejor versión de sí mismos; algo que, como ya se ha señalado, espera en el fondo todo auténtico educador. Resumiendo: con sus reconocimientos, también se puede decir que DeLay ponía en activo una *influencia afable*; una influencia cuyo impacto positivo se entiende mejor con lo siguiente:

El impacto de las interacciones de los profesores sobre sus alumnos a lo largo de cada día, semana y año escolar es persistente e ininterrumpido. Un símil oportuno para este tipo de procesos es el que resalta el mayor efecto que produce en la tierra la constante lluvia fina comparado con el de la corta tormenta (Jordán, 2003, p. 155).

Y, cabe agregar aquí —con finalidad ejemplificadora— que fue esa constante valoración a sus alumnos tan propia de ella la que hizo que DeLay contagiara esa misma actitud a no pocos de sus estudiantes; algo que expresa claramente su exalumno Brian Lewis, quien confiesa, a día de hoy, que él “se esfuerza por dejar unas impresiones positivas y duraderas en la vida de sus estudiantes” (Mio, 2018, p. 301).

DeLay vivía su esperanza pedagógica con paciencia

Un jardinero o un campesino [saben] que, por mucho que se esfuercen, nunca podrán acelerar de por sí el crecimiento natural de las plantas, teniendo que esperar hasta la hora de la recolección. (Bollnow, 1979, p. 53)

En el presente tema, como denominador común, se puede apreciar que DeLay —de forma connatural— tenía asumido esa convicción apuntada más arriba. Esto se entiende mejor si, al leer esa cita primera, se tiene en mente que es fácil equipararlo —en el fondo— con lo que le sucede a un educador verdaderamente “paciente”: el educador actúa de forma paralela al jardinero, y las plantas de este —en su caso— son sus educandos, así como las multiformes potencialidades de estos.

En la siguiente situación que relata DeLay puede entreverse que, principalmente en relación con la segunda convicción de la «EP», claramente *confía* en su *capacidad* para *transformar* la gran *dificultad* que podía tener un alumno suyo en el aprendizaje de un aspecto concreto de la interpretación del violín; y, de este modo, nuestra profesora se predispone a practicar y poner en activo la *paciencia*. Veámoslo a continuación:

DeLay: “(...) Si alguien no toca afinado, es porque no ha aprendido cómo hacerlo. Mr. Galamian diría: «¡Oh, no! Este alumno no tiene oído. No perdamos el tiempo con él». “Yo me diría internamente: «quiero averiguar si puedo conseguir que mi alumno toque afinado» e, inmediatamente, experimentaría con todo el arsenal de recursos posibles con los que pudiera contribuir a su mejora. Al verme proceder de esa manera, Mr. Galamian me diría: «No tienes tiempo para eso». Sin embargo, yo pensaría: «Sí; quizá tiene razón, pero quiero saber si puedo ayudar a mi alumno a que aprenda a tocar con una afinación lo más precisa posible». Entonces, continuaría con mis intentos de alcanzar dicho objetivo junto a él. (Sand, 2000, p. 54)

Galamian, profesor también de la Julliard —como quien procede en función de unas frías expectativas— quizás se quedaría con su percepción inmediata de la realidad, etiquetando a dicho alumno y viéndolo así incapaz de afinar mejor. Ahora bien, viendo probablemente como un hecho que fracasaría en su intento de cambiar dicha realidad, se entiende que desistiera de pensar, siquiera, en esperar algo positivo en ese alumno y, en consecuencia, le dijera a DeLay: “No perdamos el tiempo con él”. Ante ese comentario del prestigioso violinista Galamian, quizá nuestra profesora de referencia se sentiría tentada de considerar posible un fracaso así; tal como puede entreverse en su primer comentario al respecto: “Sí; quizá tiene razón”. Aunque una confesión como esta también puede surgir de

su sentido común “realista”⁵⁴, dado que no negaba que su alumno fuera desafinado. Con todo, ella tenía un talante educador claramente diferente a Galamian. En efecto, teniendo como posible —mas no como definitivo— el fracaso, DeLay se arriesgaba con notable convicción. Y es que, como sostiene el gran pedagogo Bollnow:

La posibilidad de fracasar es algo que pertenece sencillamente a la tarea de educar, de forma indisoluble. El educador ha de correr este riesgo, comprometerse, «jugársela», exponerse, siendo solamente buen educador si acepta decididamente este riesgo que, repetimos, es parte integrante de su profesión. (1979, p. 56)

Creemos que D. DeLay corría ese riesgo cuando ponía en activo audazmente su «EP» completa. Esto es: aunque no descartaba el hecho de que su alumno tuviera potencial para superar su hándicap, DeLay optaba por ese camino de “jugársela” con tal de que él mejorara. Dado que hacer esa experiencia le consumiría no poco tiempo y energías, puede decirse que ella practicaba su *paciencia* en ese proceso. Al respecto, por una parte, nos atrevemos a pensar que DeLay podía mantenerse firme en esa actitud paciente en este caso por creer en su influencia. Esto se capta con mayor contundencia en el hecho de que —más en concreto— parece que ella *confiaba* en su *capacidad* para *transformar* esa *dificultad* que tenía ese alumno suyo para afinar, pues ella “continuaría con los intentos de alcanzar dicho objetivo junto a él”, siendo consciente, con todo, de que no vería resultados de forma inmediata.

Por otra parte, se puede decir que DeLay podía mantenerse intentando influir en su alumno gracias a su paciencia, que “es el arte de saber esperar” (Bollnow, 1979, p. 53). En este sentido, por todo lo constatado hasta aquí, podemos atrevernos a pensar que nuestra profesora esperaba hasta que brotara —aunque solo fuera— un discreto fruto de su ayuda al alumno. En suma, en paralelismo con lo señalado en la teoría respecto a la constancia y la paciencia, se podría decir que esa confianza en su influencia le ayudaba a esta profesora a ser paciente, al igual que su paciencia le ayudaba a no desfallecer en su influencia.

Pasando a otro punto importante, por su «EP» y —en concreto— por la primera convicción de esta disposición, hemos comprobado que DeLay *no daba por perdido* a cualquier *alumno* difícil que tuviera a su cargo. Antes bien, con paciencia, no desestimaba ningún esfuerzo pensable con tal de levantarlo de su falta de aprovechamiento en su aprendizaje del violín, como se puede ver en el siguiente testimonio de un exalumno suyo:

⁵⁴Abordaremos en detalle esta actitud propia de todo profesor esperanzado en el siguiente tema.

“Quizás haya circunstancias en las que nada de lo que DeLay prueba contribuye a que un alumno se ponga a estudiar seriamente, ¿no?”; le comenté yo a Cornelius. “[Y si esas circunstancias no son, en principio, fáciles] ¿cómo actuaría ella ante un estudiante así, que no avanza en el aprendizaje del violín?”.

‘Bueno, ciertamente —como ya dije anteriormente— si un estudiante realmente no mejora, lo más probable es que dicho estudiante no está trabajando lo suficiente; y en ese caso Miss DeLay seguramente no pensaría: “no le quiero enseñar ni siquiera un poco más a ese estudiante”. ‘Ella realmente no es propensa, en absoluto, a reaccionar de ese modo. Lo que Miss DeLay haría, más bien, sería intentar hacer todo lo posible para que dicho estudiante, de una forma u otra, llegara a trabajar a fondo; porque, conociéndola, estoy seguro de que no aceptaría a un estudiante que, en principio, no hubiera ella detectado, por diversos signos, que tenía dentro un evidente potencial’. (Sand, 2000, p. 114)

Según el inicio del testimonio y, por la respuesta que sigue por parte del exalumno, había situaciones en las que, habiendo ya intentado mover a que un alumno se tomara en serio el estudio y, por tanto, habiendo practicado no poco su paciencia, DeLay no veía ningún resultado positivo. Sin embargo, cuenta este exalumno que, aún en circunstancias así, con una reacción poco convencional, “Miss DeLay seguramente no pensaría: «no le quiero enseñar ni siquiera un poco más a ese estudiante»”. Es decir, ella *no daba por perdido* al alumno. Al contrario, ponía en activo una renovada esperanza en que su alumno podía superar ese hándicap actitudinal de esmerarse poco en el estudio. Y es que “lo que la esperanza nos proporciona es el simple reconocimiento que sigue: «no te dejaré tirado; sé que puedes tener una vida mejor»” (van Manen, 1998, p. 82).

Concretamente, se puede decir que esa tenaz esperanza se veía reflejada en una *renovada paciencia* de esta profesora. Lo pensamos así porque “lo que Miss DeLay haría” —según lo que su exalumno había observado en ella como una constante— sería redoblar sus esfuerzos e intentos con el fin de conseguir que un alumno visiblemente ‘dormido’ rectificara su pobre aprovechamiento. Al respecto, se podría pensar que ella procedería así de modo que —tal como lo deseaba para todo alumno suyo (Koornhof, 2001, pp. 43-45)— éste pudiera encaminarse adecuadamente hacia su independencia como violinista, hacia esa vida más propia y valiosa de la que habla van Manen.

Y corroborándonos —por sus reiterados intentos— que la paciencia de DeLay era activa, es posible decir aquí nuevamente que, ‘por confiar en su influencia’, ella continuaba ‘esperando’ que —tarde o temprano— sus acciones motivarían positivamente al alumno. Pero, cabe añadir que el alumno testigo de esto nos invita a pensar que otro motor de esa

decisión de DeLay era la ‘capacidad escondida’ del alumno como violinista: en todo alumno suyo ella era capaz de “detectar, por diversos signos, que tenía dentro un evidente potencial”, como nos recuerda Sand. Así, en todas esas situaciones, su espera —además de confiar en aspectos latentes de carácter más personal— se nutría de una *paciencia* activa, capaz de hacer *salir a flote* el *potencial* académico que ella vislumbraba en cada alumno. Así pues —sin duda alguna— también “la esperanza se refiere a lo que nos proporciona la paciencia... en las posibilidades de nuestros niños” (van Manen, 1998, p. 82).

La esperanza pedagógica se practica con realismo

En relación con el “realismo” inherente a la puesta en práctica de su «EP», hemos advertido que DeLay no ignoraba las diversas dificultades que debía afrontar para alcanzar un objetivo deseable con un alumno suyo. Con todo, en la mayoría de los casos, bordeaba lo gris-oscuro de la realidad con actitudes suyas propias de la EP. Decimos ‘en la mayoría de los casos’ dado que —en realidad— en aquellas ocasiones en las que ella veía “muy claro” que una persona no tenía ciertas cualidades necesarias para dedicarse al violín, su postura era admitir con simplicidad de ánimo esa realidad, sin desear forzarla, evitando así causar un posible perjuicio en algún sentido emocional al estudiante. En esta línea, puede ir bien leer el siguiente testimonio:

Ella no puede hacer creer a alguien que puede cuando realmente no puede —pienso que es bastante honesta sobre eso. Ella no te estaría enseñando si ella no pensara que podrías ser un buen violinista. Ella no le dice: ‘eso es maravilloso dulzura’ a todo el mundo. (Sand, 2000, p. 114)

Pasando a aquellas situaciones en las que DeLay sí que buscaba “bordear el lado negativo de la realidad”, en la siguiente experiencia vivida por su exalumna Natalia Stern podemos ver que esta profesora *reconoce* un *hándicap personal* de esta. Con todo, sin dejarse vencer por la dificultad, consigue superar esa tozuda dificultad —sobre todo— ayudándose de su *paciencia*, de la que hablamos en el tema anterior; concretamente: *bordeando la realidad con paciencia*. Y, gracias a la esperanza pedagógica que tenía en el fondo de sí, DeLay *suscita cambios actitudinales positivos* en Natalia:

Durante mis tres primeros años de estudio con Miss DeLay, al final de cada clase ella me decía: ‘Sabes, cariño, pienso que podrías y tendrías que cambiar esa postura’; y yo le respondía: ‘Sí, claro que sí’; pero, por terquedad mía, yo no cambiaba nada. Ella me pudo haber expulsado de su clase y yo no habría continuado con mis estudios de violín. Sin embargo, como siguió enseñándome, imagino que ella pensó: “Bien. Ahora seré muy paciente con mi alumna”. Mientras tanto, escuchando semanalmente lo bien que tocaban mis compañeros, lo que Miss DeLay me decía hizo efecto lentamente hasta que llegué a pensar: “Claro, esto es porque tocan con una postura correcta”. Ahora bien, más que motivarme a cambiar, a mí me enojaba el que mis compañeros tocaran mejor que yo. Sin embargo, Miss DeLay, que había estudiado psicología, “manipuló con benevolencia” esa reacción mía para que yo me decidiera finalmente a mejorar. Por todo ello, poco a poco, iba a mis lecciones, cambiando —ahora ya— lo que Miss DeLay me pedía. A partir de entonces, mis clases con ella fueron realmente fructíferas.

En esos primeros años de estudio, Natalia Stern era una terca adolescente. Pero, por fortuna —según lo apunta Sand (2000, p. 211)— DeLay era consciente de esa forma de ser suya. En base a esto, entrevemos que DeLay *reconocía* que su alumna tenía el siguiente *hándicap* de carácter *personal*: un apego a su propio parecer hasta el punto de llevarla a ser claramente desobediente. Con seguridad, DeLay no pensaba que ese hándicap de Natalia pudiera mejorarse de forma idealizada. Pero, puede que —en el fondo— esta profesora creía con plena convicción que —de un modo u otro— su alumna terminaría haciendo lo que ella le pedía respecto a su postura del violín. Es así como se entiende que aunque DeLay veía que Natalia, por su terquedad, no reaccionaba positivamente, nuestra profesora ejercitara mucho aquella paciencia que implica “saber perdonar y tener fuerzas para empezar siempre de nuevo” (Bollnow, 1979, p. 53).

Por tanto, nos atrevemos a pensar que nuestra profesora de referencia buscó *borderar la realidad con esa paciencia*. Una paciencia que estaba apoyada en una confianza firme en su ‘influencia’, pues retomó con constancia aquella postura tan activa como afable que nos sugiere el hecho de que la llamara “cariño” al exigirle sostenidamente ese cambio a Natalia. A su vez, se podría pensar que su paciencia estaba anclada en la ‘adormecida’ capacidad personal de su alumna para detenerse a reflexionar sobre lo que no hacía bien. Y es que parece muy claro que DeLay también le dio espacio a Nadia para que se cuestionara y reaccionara a partir de sus pacientes correcciones, lo cual sucedió finalmente: la joven violinista pensó reposadamente sobre las palabras de su profesora.

Ahora bien, la envidia que se vislumbra en el enojo de Natalia, en principio, podía haber desalentado, e incluso irritado a cualquier profesor. Sin embargo, para un verdadero

educador, “el problema no son [tanto] las dificultades, sino cómo transformar estas en posibilidades” (Freire, 2009). DeLay, lejos de impacientarse, quizás percibió que ahora su alumna —junto con esa envidia— ‘al menos’ encontraba sentido a sus correcciones. Y, llegado el momento, con ese tacto que la caracterizaba, convirtió en posibilidad la reacción de Natalia, usándola como punto de apoyo para redirigirla positivamente. Así, constatamos que, con su paciencia y confianza, DeLay bordeó la realidad de Natalia hasta llegar a *suscitar* en ella *cambios actitudinales positivos*, tanto en lo personal —esa obediencia— como en lo musical —mejora de su postura— de manera que pudiera aprovechar mucho mejor su aprendizaje en el violín.

Apuntando a otra perspectiva del realismo de DeLay, en adición al *reconocimiento de hándicaps personales*, hemos encontrado que ella también *reconocía* los *hándicaps físicos* que tenían sus alumnos, pero, de igual modo, se determinaba a superarlos; y esto, *evitando adoptar una postura negativa frente a las realidades* que se le presentaban. En la siguiente anécdota de su exalumno Masao Kawasaki podemos constatar que esta profesora lo lleva a *bordear* los hándicaps de su *realidad con tacto*, así como *poniéndole una meta motivadora*; detalles estos impregnados de confianza en él como persona capaz:

“Una vez, los organizadores de un festival de música de verano me habían invitado a tocar el Scherzo y Tarantella de Wieniawsky. Le expresé mi preocupación a Miss DeLay, puesto que nunca había estudiado esa obra. Además, le mencioné que no creía que podría tocarla lo suficientemente rápido. Ella era consciente de que yo no tenía unos dedos como los de Gil Shaham. Sin embargo, ella me dijo: ‘Yo creo que podrías tocarla lo suficientemente rápido para el festival. En todo caso, ¡averigüémoslo!... ¿Qué tan rápido te gustaría tocar?’. Entonces, le expresé lo que deseaba: ‘Me gustaría tocar tan rápido como Itzhak Perlman. ¡Pero jamás podría lograrlo!’. Sin embargo, a partir de una grabación de Perlman, Miss DeLay y yo situamos en el metrónomo la velocidad a la que él tocaba. Hecho esto, mi profesora me puso a trabajar la obra con todas las herramientas técnicas posibles que conocía. Yo me fui dando cuenta de que cada vez podía tocar más rápido y después de unos minutos le comenté: “sabe, ahora creo que podría tocar muy bien esto”. Ella, muy motivada, me alentó: ‘Continuemos trabajando un poco más’. Al final, tres cuartos de hora después de haberla trabajado intensamente, DeLay me preguntó: ‘¿Quieres ver la velocidad a la que estás tocando?’ Entonces, ella me mostró el metrónomo. ¡Lo había conseguido! ¡Era la misma velocidad de Perlman”!

Al respecto, DeLay comentó lo siguiente: “Yo sabía con toda seguridad que, si él hubiera estado manejando el metrónomo, a medida que se aproximaba a aquel número de la velocidad de Perlman, mi alumno se habría dicho a sí mismo: ‘Jamás podré tocar esto tan rápido como Itzhak Perlman’, y él se habría detenido. Entonces, he pensado mucho sobre eso: en cómo nos detenemos a nosotros mismos de hacer cosas. En su caso, le tendí una ‘trampa’ [para que alcanzara su objetivo]. (Sand, 2000, pp. 63–64)

En esta ocasión, son dos las realidades que DeLay captó como dificultades, tanto para su alumno como para su tarea de enseñarle. Primero, *reconoció* aquel *hándicap físico* de sus dedos que, por el contexto, se observa que estos le dificultaban a Kawasaki a la hora de conseguir tocar con virtuosismo. En segundo lugar, fijándonos en su comentario sobre esta anécdota, también él *reconoció* el *hándicap personal* de su gran desconfianza en sí mismo. Quizá, otro profesor hubiera pensado que poco o nada se podía hacer para mejorar algo condicionado por la naturaleza física del alumno, y, peor todavía, viéndolo derrotado de antemano: “el que no espera vencer, ya está vencido”.

Sin embargo, DeLay *evitó adoptar una postura negativa frente a ambas realidades*: en lugar de ello, se determinó a vencerlas desde una clara confianza en el potencial de su alumno. En este sentido, empezando por combatir la desconfianza de Kawaski, ella le dijo: “Yo *creo* que podrías tocar la obra lo suficientemente rápido”. Ahora bien, la confianza de DeLay no era ilusoria, por lo que, de forma realista, tuvo en cuenta el hándicap físico de su alumno, y con cierta cautela, comentó que ‘averiguaría’ si eso en lo que creía era factible. Pero, permitiendo percibir que su esperanza era aún mayor que tal realidad, tras enterarse de la máxima aspiración de Kawasaki —transmitiéndole aún más confianza— le *puso una meta motivadora*: tocar igual de rápido que el gran Itzhak Perlman.

Según lo apuntado, todo parece indicar que DeLay intuyó que debía centrarse en vencer la *desconfianza* de su alumno. Al respecto, jugó un papel clave el buscar *bordear* esa *realidad con tacto*, eligiendo oportuna y ágilmente tenderle esa “trampa” de controlar ella el metrónomo para evitar que su alumno abandonara el objetivo, estando ya muy cerca de alcanzarlo. Confiando, a continuación, con más certeza —si cabe— en que Kawasaki podía, DeLay concretó su firme creencia en una serie de finas ayudas prácticas con el fin de que su alumno pudiera tocar estupendamente esa obra musical. Fue así como, no mucho después apareció ya un primer fruto: “creo que podría tocar muy bien esto”, como él dijo. Pensando quizás que tales palabras la reafirmaron en su «EP», DeLay —como si supiera que “todos los menores tienen una urgente necesidad [natural] de probar sus habilidades hasta el límite” (Bollnow, 1989)— no cesó de depositar aún más confianza en Kawasaki, continuando así empeñándose en ver lo mejor de él durante 45 minutos.

Así pues, podemos decir que gracias a toda una lluvia de detalles vinculados a esa confianza en que su alumno podía, DeLay consiguió bordear su real hándicap físico-personal y ayudarle, así, a que fuera capaz de conseguir una meta más que plausible. Y es que, como

podremos ver en el siguiente tema: “la confianza en ellos los hace capaces” (van Manen, 1998, p. 82).

La esperanza pedagógica es fuente de una confianza para hacer capaces a los alumnos

Según lo apuntado en la teoría, como permiten entrever Bollnow (1979) y el propio van Manen (1998), la confianza sobre la que aquí tratamos actúa muy de la mano con la primera convicción de la EP. Y, a su vez, guarda relación con la segunda convicción: en cierto sentido, poner en activo la confianza de la que tratamos ahora —aún de manera tácita— es señal de que se cree en ello e, implícita y consecuentemente, en su influencia.

En relación con lo dicho, en el fragmento que sigue, fruto de la entrevista realizada por el exalumno Piet Koornhof a nuestra profesora, podemos advertir claramente que en la labor esperanzada de DeLay también subyacía la actitud de *despejar* la *confianza* que un alumno puede tener *en su capacidad*. Así mismo, también se podrá apreciar que ella, al poner en práctica esa confianza suya, *inflúa* en que algún alumno suyo se *viera capaz* de un *logro académico*.

DeLay: Para mí, en la enseñanza lo importante es poder ver a los chicos de pie frente a mí, sintiéndose competentes y gozosos, de un momento a otro, por poder llegar a hacer algo que antes no podían. [...] Mmm, es bonito cuando [mis alumnos] van, tocan su concierto y al público le agrada cómo tocan ellos. Pero, aun así, eso no es tan estupendo como verlos experimentar el gozo de [advertir] que aprenden algo que no creían que podrían hacer en el violín. [...] Pienso que el poder ‘liberar’ el talento de una persona que ha estado reprimido por experiencias desafortunadas, dolorosas, para que pueda utilizarlo, es una cosa increíble cuando se hace; es como descubrir un potente antídoto. [...]

Koornhof: ¿Qué cree usted que da la posibilidad de hacer eso?

DeLay: ‘Debo demostrarles que ellos pueden hacer algo más. Cuando se ven a sí mismos haciendo algo que antes no podían, se dicen: ‘¡Ah! ¡Genial!’. Eso sí, esto requiere todo tipo de maniobras por mi parte.

Koornhof: ¿Qué cree usted que le da la posibilidad de demostrárselo?

DeLay: “Oh, se trata de algo diferente para cada alumno. (...) Por ejemplo, hoy sucedió con la pequeña Christiana. Cuando le mostré que se tomara un poco más de tiempo antes de tocar la nota más aguda, ella consiguió, por supuesto, tocarla bien. Y entonces, ella tenía esa mirada de “satisfacción”, como si pensara: “¡Oh! ¡Soy genial! (Koornhof, 2001, pp. 26-28)

DeLay dice que para ella es muy ‘gratificante’ ver a sus alumnos muy contentos por “aprender algo que no creían que podrían hacer en el violín”. Es del todo comprensible que

—tras la experiencia de ese gozo— DeLay le diera una gran relevancia al hecho de “liberar el talento” de un alumno suyo. Dicho en términos propios de la «EP»: el tesón por desplegar su ‘potencial’ es vivido por esta profesora-educadora como una preciosa tarea liberadora. Por tanto, quizá —en el fondo— lo que DeLay iba buscando era *despejar* la *confianza* que un alumno podía tener *en su capacidad*.

Avanzando algo más, podemos corroborar con más propiedad que esta profesora se dedicaba mucho a lo anteriormente apuntado. Y es que —aunque genéricamente— ella manifiesta que sabía cómo conseguirlo, como resulta claro en el breve comentario suyo: “debo demostrarles que ellos pueden hacer algo más”. Puede decirse que el hecho de buscar “demostrarles” que eran capaces, implica ya un acto de transmisión tácita de confianza por parte de DeLay. En esta línea, es fácil interpretar que, en el fondo, el “antídoto” empleado por DeLay consistía en comunicar su confianza a sus alumnos. Esto nos trae a la mente la siguiente afirmación de Bollnow (1979, p. 55): “cuando creo que el menor es capaz de hacer algo, y se lo muestro, entonces es cuando éste se cree realmente capaz y queda dispuesto a superar sus inseguridades y miedos”.

Yendo ahora al ejemplo en el que esta profesora ilustra lo señalado, pensamos que en el hecho de decirle cómo tocar bien, en el fondo le está diciendo: “Yo creo que tú puedes si lo haces de esta manera”. Como resultado, en cuanto su alumna consigue tocar bien, transmite una mirada por la que DeLay intuye que Christiana llega a pensar de sí misma: “¡Oh! ¡Soy genial!”; una expresión que, rememorando la anécdota de Kawasaki, se podría completar con un “¡Sí que puedo!”. Así, aun tratándose de un ‘pequeño’ acto de confianza, se pone de manifiesto que, procediendo como lo hace, esta profesora *influye* en que su alumna *se vea capaz* de un valioso *logro académico*. A su vez, probablemente, a partir de esta vivencia concreta, el talento para tocar muy bien una nota aguda queda ahora liberado en esta alumna, quien, por tanto —en coherencia con lo dicho por DeLay— ya puede utilizarlo en favor suyo.

Al respecto, nos vemos invitados a pensar que si un alumno experimenta “sencillas” influencias —como la apreciada más arriba— propias de una activa esperanza pedagógica, cuando este/a requiera de una eclosión de un “potencial mayor”, la podrá conseguir, siendo así capaz de unos logros más fantásticos ante dificultades más o menos complejas; algo que podremos ver por medio del siguiente relato.

Para cerrar este capítulo, en este relato de la participante Olga se podrá constatar que —como también se pudo entrever en el caso de Kawasaki, entre otros más de sus alumnos— DeLay, al creer en el potencial académico de su alumna, *confía* en que Olga tiene una *capacidad* que le *da la talla* para lograr *objetivos inalcanzables*. Y, se apreciará que, como *influencia* de dicha confianza, esta violinista serbia terminó *viéndose capaz* de *alcanzar* un *objetivo profesional* altamente significativo. Veamos esto en lo que sigue:

Aquella vez en que Miss DeLay me aconsejó que intentara conseguir el trabajo en Serbia, aunque solo tenía cinco días para prepararme, me dijo: “Olga, te daré una clase cada día para cubrir dos páginas del primer movimiento del concierto de Brahms por clase... y así, de alguna manera, te ayudaré también con la cadencia. [Ya verás cómo te va a ir muy bien]”. A pesar [de su confianza], yo le dije varias veces: “¿No cree que esto es imposible? Yo pienso que no ganaré este concurso. No estoy tocando de memoria, el concierto es muy extenso, y hay muy poco tiempo”. Pero, aunque yo desconfiaba, ella se mostraba muy convencida, insistiéndome continuamente: “¡Tú demuéstrealas! ¡Simplemente, demuéstrealas que puedes!”. Gracias a su ánimo continuo, yo me dije: “¡Ok! Si Miss DeLay así lo cree, ¡quizá pueda ganar el concurso!”. Y así fue. Conseguí el trabajo de concertino, lo acepté y, ¡lo mantuve durante 36 años! Así pues, más allá de ayudarme tan solo a crecer como violinista, Miss DeLay me ayudó a dirigir mi vida hacia metas que ni yo misma había considerado posibles.

Olga tenía una prueba difícil y casi apresurada: en tan solo cinco días debía preparar el retador y extenso primer movimiento del Concierto para Violín de Brahms. Ella nos comentó en la entrevista que lo había interpretado de memoria 3 años atrás, por lo que la prueba para obtener el puesto de concertino, ciertamente, le resultaba insuperable. No obstante, desde el principio, DeLay “levantó bandera” de *confianza* en que la *capacidad* de Olga como violinista *daba la talla* incluso para *objetivos aparentemente inalcanzables*; inalcanzables de no haber estado acompañados de la respectiva esperanza exigente⁵⁵. Y es que, nuestra profesora dio por sentado que podrían “cubrir dos páginas” de ese complejo movimiento del concierto cada día.

Ahora bien, a renglón seguido —como suponemos sucedió durante los primeros días— DeLay tuvo que escuchar varias veces la manifiesta desconfianza de su alumna, así como sus comentarios sobre las dificultades relativas a la posibilidad de conseguir la meta trazada. Probablemente, para DeLay, todo ello suponía fuertes tentaciones a desistir de su

⁵⁵La historia de la educadora Anne Sullivan junto a la ciega y sordo-muda Hellen Keller es una prueba muy clara de que casi no hay barreras para la esperanza pedagógica de un educador cuando, además, la acompaña de una oportuna exigencia.

«EP», pues seguramente ella era consciente de esas realidades. Sin embargo, en el fondo, se puede decir que DeLay pudo combatir las mencionadas adversidades actuando como inspirada por la convencida afirmación de van Manen (1998, p. 82): “cuando los niños sienten nuestra confianza, se ven animados a confiar en sí mismos”.

Y es que, por lo que se aprecia, lejos de flaquear, aunque su alumna desconfiaba, esta profesora —recordándonos esa confianza que tenía en la influencia de sus palabras— le repetía animosamente: “¡Tú demuéstales! ¡Simplemente, demuéstales que puedes!”. Parece, pues, que DeLay estaba determinada en que su alumna se percatara de la confianza —ahora todavía más clara— que tenía en Olga sobre su capacidad como violinista. Y, definitivamente se trataba de una “convencida” confianza pues tanto *influyó* en que su alumna terminara, finalmente, *viéndose capaz de alcanzar el objetivo profesional* que se perseguía. Resulta así fácil constatar, con evidencia, la afirmación de van Manen, también corroborada con esta otra de Bollnow: “La confianza surte clínicamente efecto cuando es fruto de la sincera convicción del educador” (1979, p. 56).

A modo de corolario, deseamos destacar que ese clarividente cambio en su autoconfianza significó un bien global para Olga pues, el que permaneciera en el —nada fácil— puesto de concertino durante 36 años, sugiere que, allí, esa joven se sentía realizada como violinista y como persona. Finalmente, en relación también con ese logro claramente significativo para su alumna, no cabe duda de que, en virtud de poner en activo la actitud aquí abordada —esa confianza continua— relacionada con *la esperanza*, DeLay *influyó* en la *máxima superación* de Olga en todo sentido deseable.

5. Cierre de la Tesis

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

Introducción

En el presente capítulo, que marca el cierre de la presente investigación, aunque no del trabajo que queda por hacer con respecto a que la enseñanza del violín quede envuelta por la pedagogía, mostramos: a) una recapitulación de lo que se ha presentado hasta aquí; b) las contribuciones de esta investigación; c) las limitaciones de nuestro trabajo doctoral; y d) las propuestas de futuras investigaciones que podrían realizarse en torno a la pedagogía en la enseñanza del violín y de otros instrumentos musicales.

6.1. Recapitulación de la investigación

Como se señaló en la ‘Introducción’ de la tesis, una problemática de la cual el doctorando fue conocedor al inicio de su trabajo doctoral es el hecho de que “vivimos en una época en que muchos niños y jóvenes experimentan en sus vidas muy poco apoyo e influencia familiar [en un sentido pedagógicamente deseable]” (van Manen, 1998, p. 21). Por ello, van Manen (1998) afirma que “los educadores profesionales, si es posible, deben intentar ayudar a los padres a cumplir su responsabilidad pedagógica fundamental” (p. 21). En este sentido, y también recordando que un educador puede ayudar a alcanzar para un menor en formación una vida personal más lograda, tal como señalamos en la introducción de esta tesis con respecto al reconocido literato y pedagogo lituano-francés Daniel Pennac, pensamos que la figura del profesor-educador puede ser vital también en el ámbito de la enseñanza del violín.

Tras constatar que, probablemente, se conoce muy poco sobre ello en dicho ámbito por no haber investigaciones que profundicen en la pedagogía de algún profesor de violín, se optó por llevar a cabo nuestra investigación, que se inició con la siguiente pregunta: *¿Cómo tiene lugar la pedagogía en la enseñanza del violín, según se explora con un estudio de caso a un/una profesor/a relevante de dicho instrumento?* En consecuencia, el principal objetivo del presente trabajo ha consistido en explorar las particularidades del fenómeno de la «pedagogía» en la enseñanza del violín a través de un/a profesor/a educador/a que destacara mucho en su misión y/o tarea docente-educadora.

Tras algunos meses de búsqueda, se vislumbró que la reconocida profesora de violín estadounidense Dorothy DeLay, fallecida en 2002, era una plausible candidata para ser

explorada en su «pedagogía». De ella, según se ha intentado condensar en los capítulos 1º y 2º del presente trabajo, ya se conocía lo que convencionalmente se sabe de ciertos profesores destacados de violín: sus datos biográficos y su eficiencia docente. Por ello, y porque en diversos documentos que consultamos vimos que esta profesora manifestaba algunos rasgos de las tres disposiciones esenciales que debe buscar practicar todo profesor-educador al interactuar con sus alumnos, decidimos escoger decididamente a DeLay para estudiarla ‘bajo la luz’ de la pedagogía.

Entendiendo que la principal ‘audiencia’ de la tesis doctoral estaría conformada por profesores de violín —aunque, por extensión y más en general, también por aquellos que se dedican a la docencia de instrumentos musicales—, en el capítulo 3º de la tesis hemos expuesto las nociones prioritarias vinculadas con la «pedagogía» y, más concretamente, las tres disposiciones esenciales que debe vivir todo auténtico educador: el amor pedagógico, la responsabilidad pedagógica, y la esperanza pedagógica. Lo hicimos así vislumbrando que la inteligibilidad de tales conceptos sería clave para poder comprender mejor el capítulo de la presentación de resultados.

Para poder desvelar la potencial pedagogía que practicaba DeLay, en primer lugar, situamos esta investigación dentro del *paradigma interpretativo*, principalmente, porque nos hemos inclinado por adoptar una *postura ontológica relativista* al investigar la una realidad social, y también una *postura epistemológica subjetivista* por decidir conseguir conocimientos a través de la interpretación y consultas a terceros sobre nuestra profesora estudiada. Teniendo presentes nuestros objetivos específicos, dentro de ese paradigma nos decantamos por el diseño metodológico de estudio de casos, llevando nosotros a cabo un ‘estudio de caso único’, de carácter intrínseco-instrumental, así como —en parte— la *theory-driven*, aunque con una postura integradora para el uso de la inducción.

Ciertamente, el caso escogido para este estudio fue la profesora de violín Dorothy DeLay, en especial por: a) su relevancia: se trataba de un *caso excepcional* por su prolongada y fructífera labor docente; y, b) su naturaleza: era un caso de *tipo exploratorio-analítico* que, por lo intuido, nos permitiría *explorar* si realmente practicaba la pedagogía, así como *analizar* en detalle cómo un profesor de violín ponía en práctica dicha profesora.

Conforme a uno de nuestros objetivos, procurando el debido rigor investigador, nuestra recolección y análisis de datos nos permitieron encontrar diversos y ricos matices de cómo DeLay manifestaba una clara pedagogía. Más en concreto, en base al análisis, pudimos

estructurar la forma de presentar los resultados escogiendo como ejes centrales las tres categorías —conformadas por las actitudes pedagógicas que posee un excelente profesor-educador— así como los respectivos temas de cada categoría. Así mismo, gracias al análisis realizados, escogimos aquellos códigos-significados más relevantes vinculados a la pedagogía para ser oportunamente presentados en los resultados, así como los relatos anecdóticos en los que dichos códigos se captaban con mayor clarividencia.

La elección de dichos relatos anecdóticos se debió a cómo concebimos presentar nuestros resultados. En relación con dicha elección, cabe recordar que nosotros hemos querido que la audiencia de la tesis —profesores de violín, especialmente— captara la importancia de diversos puntos clave —además de los códigos— relacionados con el hecho de que DeLay no veía a sus alumnos como meros aprendices, sino como personas en formación. Por ello, en nuestro texto se acompañan los mencionados relatos anecdóticos con comentarios cualitativos que incluían interpretaciones hermenéuticas, así como —en ocasiones— con ciertas confrontaciones de dichas interpretaciones y, así mismo, con contribuciones teóricas de hondo calado propias de Max van Manen y otros autores afines a su concepción de la pedagogía.

Ha sido así como se ha pretendido que el texto de la presentación de resultados pueda llegar —incluso— a interpelar a los lectores a querer poner en práctica, en un grado o en otro, la «pedagogía» en la cotidianidad de su docencia. En esa línea, hemos buscado que dicho texto constituya una aportación importante, en especial, para los profesores de violín —entre los cuales me incluyo yo mismo, como doctorando, al desear seguir esa vía—, así como para los profesores de otros instrumentos, y por qué no, para instituciones en las que se forman dichos profesores. En este sentido, a continuación, nos referiremos a ciertos puntos de interés vinculados con la «potencialidad formativa» de la presente investigación, en especial, concentrada en el texto de la presentación de resultados.

6.2. Contribuciones de la investigación

Como introducción a los aportes de esta tesis doctoral al ámbito pedagógico-educativo para la enseñanza del violín, nuestro primer deseo es apuntar las contribuciones que este estudio han supuesto para el propio doctorando.

Para mí mismo —como doctorando—, trabajar en la presente tesis ha sido una experiencia formativa, ciertamente, a nivel académico, pero también a nivel personal. Podría decirse, en este sentido, que la esencial aportación «personal» de esta tesis ha sido el haber conseguido el hecho de llegar a cambiar —en buena medida— mi propia mentalidad. Sin dejar de darle una gran importancia, ya no concibo que la parte más académica del aprendizaje del violín —tocar afinadamente, rápidamente, con buen sonido, etc.— sea la únicamente prioritaria. Ahora, creo que la práctica de la pedagogía ha de envolver todo lo vinculado con la enseñanza instrumental. En algunas ocasiones en que he recibido clases de violín durante estos años, me he fijado en actitudes pedagógicas que mis profesores/as han tenido conmigo y, realmente, he valorado siempre mucho y muy bien el que ello/as procedieran así conmigo. En este sentido, a partir de ahora, será muy poco probable que no llame mucho mi atención el valor ‘educativo’ inherente al ‘trato’ que tiene un profesor de violín para con sus alumnos, además de lo mucho que puede y debe aportar a cada alumno/a en el plano más propiamente didáctico. En este sentido, espero que, desde esta oportunidad que me ha permitido gustar de la nobleza implícita en el acto de educar a través del violín, tenga yo también la oportunidad de poner en práctica la «pedagogía»; o lo que es lo mismo, de saber ‘ver más allá’ y querer ‘ir más allá’ de lo que —con no poca frecuencia— se ve o se queda la sola transmisión de conocimientos y destrezas en el plano musical, por supuesto y también, en gran manera algo de muy grande valor.

A continuación, nos centramos en las contribuciones que creemos que la presente investigación doctoral ofrece a los ‘profesores de violín’ y, no menos, de otros muchos instrumentos musicales; de modo que esperamos que, en un futuro no lejano, pudieran ser tenidas en cuenta igualmente en lugares y programas en donde se forman los profesores de violín... y de otros instrumentos musicales.

Como señalamos previamente, nosotros percibimos una ‘potencialidad formativa’ en la presente investigación que se encuentra concentrada en el texto de la ‘presentación de resultados’. Proponíamos allí algo que va más allá de lo que implica aplicar métodos de enseñanza instrumental concretos, considerando que el hecho de ‘ver ejemplificada la

pedagogía por parte de DeLay’ en su forma de ser y quehacer con sus alumnos —según hemos pretendido— puede interpelar, en alguna medida, a los profesores de violín que lean el texto... hasta el punto de querer ser —de algún modo— como ella en cuanto a querer también poner en práctica la «pedagogía». En este sentido, la contribución concreta para los profesores de violín es que el texto de la ‘presentación de resultados’ posiblemente forme-transforme, en alguna medida o sentido, su mentalidad a la hora de llevar a cabo su labor, quizás —y ojalá también— estimulándolos a esforzarse por ser educadores de notoria calidad pedagógica. Esta es, al menos, una de las finalidades que se derivan de la presente tesis-investigación doctoral.

En realidad, lo apuntado anteriormente tiene conexión con lo que aquí se desea poner de manifiesto. Y esto no es otra cosa que el adquirir esa sensibilidad —incluida de un modo deseablemente profundo en la propia mentalidad del profesor musical— para percatarse de que también cada uno de sus alumnos “tienen un corazón”, claramente sensible a lo bueno, lo verdadero y lo bello —como bien supieron apreciar los pensadores clásicos con finura— y que, en ese sentido, están lanzando una llamada al profesor-educador que los tiene a su cargo. O dicho de forma paralela: esos alumnos/as suyos están esperando, en el fondo y aún sin tomar abierta conciencia de ello, que sus profesores busquen lo mejor para sus alumnos, además de lo académico, en el terreno psicológico y moral igualmente. Y esto, por ejemplo, poniendo en práctica, con su propio sello personal, aquella *cercanía* que DeLay practicaba en las interacciones con sus alumnos, causando que estos no quisieran estar a otro nivel inferior en lo relativo a su reciprocidad palpable hacia ella, tanto a nivel afectivo como académico; aquella *disponibilidad*, también, que esta profesora ofrecía para atender diversas necesidades o reclamos de sus alumnos ya fuera dentro o fuera del tiempo de sus clases de violín; aquella firme *confianza esperanzada* que ella les manifestaba en relación a sus capacidades personales y académicas; y un largo etcétera en esa misma línea continua.

Paralelamente, como hemos dicho arriba, creemos que —desde una perspectiva de futuro— los contenidos de la presente investigación doctoral pueden contribuir a inspirar-promover iniciativas de reestructuración-mejora del currículo de formación de profesores de violín en diversos programas y centros docentes. Algo que podría resultar interesante sería posiblemente realizar publicaciones claras y de orden teórico-práctico que estuvieran informadas por investigaciones como la realizada en este estudio doctoral y/o en otras de algún modo afines. Por ese medio o por otros paralelos (conferencias, cursos, etc.) la

finalidad sería la misma. Quizá así sería mayor la probabilidad de captar la atención de tres figuras “clave”: a) profesores de violín que ya han vivido la pedagogía; b) responsables de formación pedagógica en instituciones docentes de futuros/as instrumentistas de violín (u otros instrumentos musicales); y c) investigadores interesados en la pedagogía que puedan contribuir con más estudios como los que proponemos más adelante en este capítulo conclusivo.

6.3. Limitaciones de la investigación

Como se ha destacado en el anterior apartado, esta tesis doctoral es potencialmente rica en contribuciones para el conocimiento de la *pedagogía* de profesores instrumentistas. No obstante, nuestra investigación tiene ciertas limitaciones; por ello, explicitamos algunas de ellas a continuación. La primera tiene relación con el contenido de los resultados, dado que, principalmente, está conformado por la información obtenida a partir de exalumnos de la profesora Dorothy DeLay. En este sentido, es bastante probable que tales resultados hubieran sido más ricos y completos si hubiésemos podido tener un contacto personal —a nivel de observaciones y entrevistas— con tal profesora, ahora ya fallecida hace 20 años.

La segunda limitación gira en torno a dos puntos relacionados con el factor *tiempo*. En primer lugar, dado que, en general, hacía ya muchos años que los exalumnos de DeLay con los que logramos contactar habían tenido clases con ella, aunque pudieron compartir con nosotros valiosos recuerdos de sus interacciones con esta profesora, en la hipótesis de que la presente investigación se hubiese realizado cuando estos cursaban sus estudios de violín, nos hubieran podido dar una información claramente más fresca y precisa por tener sus recuerdos más vivos y matizados. En segundo lugar, conviene subrayar el tiempo limitado de disponibilidad por parte de los participantes, lo que influyó en el proceso de recolección de datos a partir de estos. En este sentido, no todos los participantes a quienes “tocamos a su puerta” pudieron contribuir en nuestra investigación: unos porque estaban saturados de tareas relacionadas con sus repletas agendas de actuaciones musicales, y otros porque no siempre fueron tan disponibles a la hora de compartir sus experiencias vividas en su relación con D. DeLay por razones muy propias suyas. En este sentido —quizás en buen grado común a otras investigaciones cualitativas parecidas a la nuestra— hubimos de renunciar a cubrir ciertos interrogantes que nos iban surgiendo durante dicho proceso... quedando aún así ciertos matices de la rica pedagogía de DeLay sin poder ser tenidos en consideración.

Por último, una posible tercera limitación es que, aunque se ha procurado efectuar la presente investigación con rigor metodológico, mi *background* profesional —al ser mi formación de base propiamente instrumental-violinista— pudo quizá influir en este estudio. O, dicho de otro modo, en el supuesto de que —con este mismo planteamiento de la tesis— yo hubiera tenido una base pedagógica inicialmente más sólida, quizás hubiera podido divisar algunos otros puntos de interés y realizar más cumplidamente —si cabe— esta tesis doctoral, en particular en el terreno de las interpretaciones pedagógicas que están presentes en la presentación de los resultados⁵⁶.

6.4. Propuestas de futuras investigaciones por realizarse

Como ya se ha insinuado en algunas ocasiones, creemos que el presente trabajo doctoral constituye una investigación pionera en el ámbito de la enseñanza del violín. Al respecto, quisiéramos recordar que los matices que se han expuesto sobre la pedagogía aplicada a dicha enseñanza, en buena medida, son propios de DeLay. En este sentido, en futuras investigaciones se podría intentar buscar si algunos de esos matices constan como presentes —de algún modo o con otros matices— en la formación-educación que ponen en la práctica algunos otros excelentes profesores de violín o de instrumentos musicales diversos. Todo esto, siempre, con el afán de poder consolidar algunos de esos matices como conceptos propios, actitudes o factores concretos de una teoría específica para la práctica pedagógica de profesores de violín.

Otro filón que nos parece divisar como prometedor y que podría dar estupendos frutos —si es como presentimos— sería disponerse a realizar más investigaciones en una ‘línea paralela’ a la aquí asumida, tomando como referencia algunos otros estudios también focalizados en ejemplos vivos de profesores de violín [u otros instrumentos musicales] que —en principio— practiquen también realmente, aunque sea de forma tácita, la ‘pedagogía’. Hemos dicho “en una línea paralela” porque —tal como ya se ha realizado en otras investigaciones— podría emplearse abiertamente en estos otros estudios el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Max van Manen. Proponemos esto porque,

⁵⁶ Aunque es cierto que, en mi punto de partida en el proceso investigador del presente trabajo, mi formación académica era principalmente musical-instrumental, durante todos estos años de la tesis me he sumergido en el mundo teórico-práctico de la pedagogía tal como la conciben Max van Manen y sus antecesores centro-europeos (Nohl, Bollnow, Spranger, Langeveld, etc.), por considerarla una de las formas más afortunadas de entender la pedagogía, dado que va al núcleo mismo de la tarea educadora, tal como se ha podido ver en el Capítulo 3º del Marco Teórico de la tesis.

según captamos en investigaciones pasadas que han empleado a fondo dicha metodología (Armijos-Yambay & Jordán Sierra, 2020; Errasti-Ibarrondo, 2015; Jordán, 2015; Jordán & Arriagada, 2016; van Manen, 2016), se podría aprehender aún con más riqueza la ‘pedagogía’ presente en esos profesores... que puede permear las relaciones académicas de la enseñanza del violín.

En relación con lo dicho más arriba, quisiéramos explicitar que, para evitar aquella limitación investigadora que hemos experimentado en parte con respecto al hecho de que la profesora estudiada hubiera ya fallecido, sería plausible realizar futuras investigaciones con profesores de violín ‘vivos’ y ‘en ejercicio’ de su docencia. Y para encontrar a profesores de violín que practicaran la pedagogía, de modo similar a como lo hicieron (Jordán Sierra & Alcántara, 2019) en su investigación sobre ‘profesores apasionados’, *a grosso modo* se nos ocurre que se podría pedir que alumnos de violín, tras ser básicamente conscientes de estar formados sobre qué supone tener ‘pedagogía’, escribieran experiencias vividas junto a sus profesores que estuvieran vinculadas con dicha temática.

Avanzando un poco más y aunando todas las propuestas hasta aquí realizadas, se podrían también efectuar investigaciones sobre la pedagogía vivida por profesores de otros instrumentos musicales, porque, ¿acaso no valdría la pena despertar la atención también de dichos profesores hacia la práctica de algo tan nuclear para nuestros niños y jóvenes músicos? Finalmente, pensando a largo plazo y soñando con que en un futuro se pudieran impartir temáticas teórico-prácticas sobre esa genuina «pedagogía» en la mayor cantidad posible de programas de formación de profesores de instrumentos musicales, se podrían hacer, con no menos interés, investigaciones que indagaran los frutos del desarrollo global de jóvenes músicos que han tenido ‘la suerte’ de recibir un impacto pedagógico rico —al menos— por parte de sus profesores de instrumentos musicales. Vislumbrando que los resultados serían positivos y aún luminosos, creemos que entonces, no quedaría lugar a duda que conviene apostar por una enseñanza instrumental-musical sumergida o bañada en un trasfondo de pedagogía.

Referencias

REFERENCIAS

- Aaltio, I., & Heilmann, P. (2010). Case Study as a Methodological Approach. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 66–76). SAGE.
- Abiodun-Oyebanji, O. J. (2017). Research Variables: Types, Uses and Definition of Terms. In A. O. Jaiyeoba, A. O. Ayeni, & A. I. Atanda (Eds.), *Research in Education* (pp. 43–54).
https://www.researchgate.net/publication/342897909_RESEARCH_VARIABLES_TYPES_USES_AND_DEFINITION_OF_TERMS
- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. A. (2017). The Effects of Musical Training on Child Development: a Randomized Trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science, 18*(7), 865–878.
<https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>
- Alumni: Awards - Manhattan School of Music.* (2018).
<https://www.msmnyc.edu/alumni/awards/>
- Applebaum, S., & Applebaum, S. (1950). With the artists: Ivan Galamian, part II. *Violins and Violinists Magazine*, 151–157.
- “autoconcepto”. Real Academia Española. (2020). *Diccionario de La Lengua Española*.
<https://dle.rae.es/autoconcepto>
- Ayala Carabajo, R. (2007). *El Método Fenomenológico-Hermenéutico de Max Van Manen (Trabajo fin de máster no publicado)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ayala Carabajo, R. (2008). LA METODOLOGÍA FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DE M. VAN MANEN EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. POSIBILIDADES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS. *Revista de Investigación Educativa, 26*(2), 409–430.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Ayala, R. (2010). Pedagogical Recognition. *Phenomenology & Practice, 4*(1), 5–29.
<https://doi.org/10.29173/pandpr19825>
- Ayala, R. (2012). Pedagogical hope. *Phenomenology & Practice, 6*(2), 136–152.
<https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19867>

- Bakker, J. I. (Hans). (2008). Interpretivism. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 486–492). SAGE.
- Barone, T. (2008). Audience. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 37–38). SAGE.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bergman Nutley, S., Darki, F., & Klingberg, T. (2014). Music practice is associated with development of working memory during childhood and adolescence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 926. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00926>
- Bollnow, O. F. (1979). Sobre las virtudes del educador. *Educación*, 20, 48–58.
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere: The Perspective of the Educator. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 37–63.
- Bourke, B. (2014). Positionality: Reflecting on the Research Process. *The Qualitative Report*, 19(33). <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss33/3>
- Bugaj, K. (2012). *A Dynamic Instrumental Pedagogy — The Oeuvre of Tadeuz Wroński (Tesis doctoral)* [Indiana University, Jacobs School of Music]. <https://search-proquest-com.are.uab.cat/docview/1316886515?accountid=15292>
- Carroll, C. L. (1997). *A comprehensive overview of violin/viola left-hand technique as it applies to articulation, intonation, shifting, and vibrato* [University of Cincinnati]. <https://search-proquest-com.are.uab.cat/arts/docview/304337026/fulltextPDF/C0BFCD924084450PQ/2?accountid=15292>
- Cattell, R. B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrika*, 12(3), 197–220. <https://doi.org/10.1007/BF02289253>
- Clapp, S., Perlman, I., & Lewis, B. (2017, March 31). *The teaching of Dorothy DeLay - by violinists Itzhak Perlman, Stephen Clapp and Brian Lewis*. The Strad. <https://www.thestrads.com/the-teaching-of-dorothy-delay-by-violinists-itzhak-perlman-stephen-clapp-and-brian-lewis/5549.article>
- Codana, A. (2015). *La influencia del docente apasionado en el desarrollo personal y mejora*

- académica de sus alumnos desde el punto de vista de los segundos (Trabajo fin de máster no publicado)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do Care: Contemporary Lives of Moral Commitment*. The Free Press.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Compton, J. (2018). *Raymond Cerf (1901-1978)*. WikiTree FREE Family Tree. <https://www.wikitree.com/wiki/Cerf-23>
- Connoly, R. (1993). Toned up and well tuned in. *The Strad*, 460–461.
- Conservatorio Superior de Música de Aragón. (2021). *Manuel Guillén*. CSMA. <https://csma.es/profesorado/manuel-guillen/>
- Conway, C., Pellegrino, K., & West, C. (2015). Case Study Research in Music Education. *New Directions in Music Education*, 1(2). <https://www.newdirectionsmsu.org/issue-2/conway-pellegrino-west-case-study-research-in-music-education/>
- Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education*, 83(1), 20–45. <https://doi.org/10.1177/0038040709356565>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Crutchfield, W. (1987, April 28). Violinists Give Teacher, 70, a Party. *The New York Times*, C15. <https://www.nytimes.com/1987/04/28/arts/violinists-give-teacher-70-a-party.html>
- D'Aprile, M. (2017). *Música entre educación y producción, nuevas perspectivas profesionales. (Tesis Doctoral Inédita)* [Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/74283>
- Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30(3), 4–13. http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2009/09/30_3_1CristopherDay.pdf
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar* (5th ed.). Narcea Ediciones.
- Dolejsi, R. (1939). *Modern Viola Technique*. The University of Chicago Press.

- Donmoyer, R. (2008). Paradigm. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 591–595). SAGE.
- Dorothy DeLay. (2018). Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Dorothy_DeLay
- Epstein, H. (1987). *Music talks : conversations with musicians*. McGraw-Hill.
- Evers, J. C., & van Staa, A. (2010). Qualitative Analysis in Case Study. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 749–759). SAGE.
- Fenstermacher, G. . (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 130–151). Jossey-Bass Inc.
- Forcada-Delgado, C. (2014). *Good practice in violin pedagogy: Psychological aspects related to the acquisition of motor skills. (Tesis doctoral)* [Birmingham City University, Birmingham Conservatoire]. <http://www.open-access.bcu.ac.uk/4868/>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. <https://www.casadellibro.com/libro-la-educacion-como-practica-de-la-libertad/9788432314216/1564833>
- Galamian, I., & Green, E. (1985). *Principles of Violin Playing and Teaching*. Pearson College Div.
- Gholson, S. A. (1993). *Proximal positioning: A strategy of practice in expert violin pedagogy (Tesis doctoral)* [University of Cincinnati, College-Conservatory of Music]. <https://search-proquest-com.are.uab.cat/docview/304063749?accountid=15292>
- Gholson, S. A. (1998). Proximal Positioning: A Strategy of Practice in Violin Pedagogy. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 535–545. <https://doi.org/10.2307/3345349>
- Ginnot, H. . (1993). *Teachers and Child*. Collier Books.
- Gitlin, M., & Scott, R. (1994). *The Browning Version*. Paramount Pictures. https://en.wikipedia.org/wiki/The_Browning_Version_%281994_film%29
- Given, L. M., & Saumure, K. (2008). Trustworthiness. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 895–896). SAGE.

- Göktürk Cary, D. (2011). COMPARING TWO CONTEMPORARY VIOLIN TEACHING METHODS: SUZUKI AND ROLLAND. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 401–408.
- Guardian News & Media. (2020). *Berlin Philharmonic | Music | The Guardian*. <https://www.theguardian.com/music/berlin-philharmonic>
- Guba, E. G. (1990). *The Paradigm Dialog* . <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-paradigm-dialog/book3220>
- Gutiérrez, I. (2017). La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Investigación En Discapacidad*, 6(3), 122–127.
- Haavio, M. (1948). *Opettajapersoonallisuus [Teacher personality]*. Gummerus.
- Hall, E. . (1989). *El lenguaje silencioso*. Alianza.
- Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar*. Idea-Books.
- Hargreaves, A. (1999). Sentir-se mestre: les emocions d’ensenyar i el canvi educatiu. *Temps d’Educació*, 22(2), 271–292.
- Hendricks, K. S. (2018). *Compassionate Music Teaching: A Framework for Motivation and Engagement in the 21st Century by Karin S Hendricks*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Henryk Wieniawski Musical Society of Poznan. (2002). *Dorothy DeLay*. http://www.wieniawski.com/delay_dorothy.html
- Hille, A., & Schupp, J. (2015). How learning a musical instrument affects the development of skills. *Economics of Education Review*, 44, 56–82. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.10.007>
- Huebner, D. (1996). Teaching as moral activity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(3), 267–275. <https://search-proquest-com.are.uab.cat/docview/62673839?accountid=15292>
- Huffman, L. (n.d.). *Principal Musicians of the Chicago Symphony Orchestra with brief biographical remarks*. Retrieved June 16, 2018, from http://www.stokowski.org/Principal_Musicians_Chicago_Symphony.htm?#Concertmasters_Index_Point_

- Ihas, D. (2017). SCULPTING MUSICAL ARTISTS : A TRIBUTE TO THE LEGACY OF MISS DOROTHY DELAY. *American String Teacher*, 67(4), 14–17. <https://doi.org/10.1177/0003131317734840>
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- James, N., & Busher, H. (2012). Epistemological Dimensions in Qualitative Research: The Construction of Knowledge Online. In J. Hughes (Ed.), *SAGE Internet Research Methods* (pp. 151–164).
- Jensen, D. (2008a). Confirmability. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 112). SAGE.
- Jensen, D. (2008b). Credibility. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 138–139). SAGE.
- Jensen, D. (2008c). Dependability. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 208–209). SAGE.
- Jensen, D. (2008d). Transferability. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 886). SAGE.
- Jordán, J. A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 153–172. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/224-08.pdf>
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica: Essential dispositions of teachers in the relations with their students from an ethical-pedagogical perspective. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 14(1), 59–87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3433491>
- Jordán, J. A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores : una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 381–396.
- Jordán, J. A. (2020). Reflexiones en torno a la Esperanza Pedagógica. In *Reflexiones teóricas sobre la educación: Homenaje al Profesor Francisco Altarejos* (pp. 275–288). Dykinson.
- Jordán, J. A., & Arriagada, J. (2016). La Responsabilidad Pedagógica de los profesores de Educación Especial: Una investigación desde el método «FH» de Max van Manen.

Teoría de La Educación, 28, 131–157.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281131157>

Kansas Music Educators Association. (n.d.). *Bio Summaries*. Retrieved June 16, 2018, from <http://ksmea.org/hof/bios/>

Kansas Music Educators Association, & Kansas Music Teachers Association. (1980). Kansas Music Review. *Kansas Music Review*, 42–44. <https://books.google.es/books?id=K9DjAAAAMAAJ&q=Markwood+Holmes&dq=Markwood+Holmes&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiDidDs2dLbAhVJQBQKHYYVWBjk4FBD0AQhNMAU>

Kendall, J. (1973). *The Suzuki® Violin Method in American Music Education* (Alfred Music (Ed.)). https://books.google.es/books?id=kYvFjAyg9-cC&dq=violin+teaching+methods&lr=&hl=es&source=gs_navlinks_s

Khazaei, S., Armanmehr, V., Nematollahi, S., Rezaeian, S., & Khazaei, S. (2017). Suicide rate in relation to the Human Development Index and other health related factors: A global ecological study from 91 countries. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(2), 131–134. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2016.12.002>

Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>

Kohl, H. (1984). *Growing Minds: On Becoming a Teacher* (First). Harper & Row.

Koob, J. E. I. (1986). *The Violin Pedagogy of Ivan Galamian (Tesis doctoral)* [University of Illinois, Graduate College]. <https://doi.org/10.16953/deusbed.74839>

Koornhof, P. (2001a). *The Basic Teaching Strategy of Master Violin Teacher Dorothy DeLay (Trabajo fin de máster)* [Potchefstroom University for Christian Higher Education]. https://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/2628/koornhof_piet%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Koornhof, P. (2001b). The secrets of violinist Dorothy DeLay's teaching methods. *The Strad*. <https://www.thestrad.com/the-secrets-of-violinist-dorothy-delays-teaching-methods/5455.article>

- Korczak, J. (2018). *Diario del gueto*. Seix Barral.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kozéki, B. (1985). Motives and motivational styles in education. In *N.J. Entwistle (Comp.) New Directions in Educational Psychology. Learning and Teaching*. Lewes, Falmer Press.
- Kozinn, A. (2002). Dorothy DeLay, Teacher of Many of the World's Leading Violinists, Dies at 84. *The New York Times*. <http://www.nytimes.com/2002/03/26/arts/dorothy-delay-teacher-of-many-of-the-world-s-leading-violinists-dies-at-84.html>
- Lévinas, E. (1991). *Ética e Infinto*. Machado Libros.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro*. Caparrós Editores.
- Lewis, B. (2003). Empowered Violinists: Observations from the studio of Dorothy DeLay. *American String Teacher*, 53(1), 72–77. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/000313130305300113>
- Lewis, J. A. (1998). *The Relationship Between Teaching Success and Jungian Personality Types of Dorothy DeLay and her Students (Trabajo fin de máster)* [University of Southern California, School of Music]. <https://search-proquest-com.are.uab.cat/docview/304457519?accountid=15292>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *NATURALISTIC INQUIRY*. SAGE.
- Lisa Scheller. (2007). *KU NEWS RELEASE*. KU News. <http://archive.news.ku.edu/2007/december/4/arizona.shtml>
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2011). *Pedagogical Love and Good Teacherhood*. 17(2), 29–41.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). PEDAGOGICAL AUTHORITY AND PEDAGOGICAL LOVE—CONNECTED OR INCOMPATIBLE? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.
- Marcel, G. (1954). *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*. Nova.
- Martens, F. H. (1919). *Violin Mastery*. Frederick A. Stokes Company.

- Mason-Bish, H. (2019). The elite delusion: reflexivity, identity and positionality in qualitative research. *Qualitative Research*, 19(3), 263–276. <https://doi.org/10.1177/1468794118770078>
- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews [63 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100387>
- Mèlich, J.-C., Palou, J., Poch, C., & Fons, M. (2001). *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Síntesis-ICE UAB.
- Mèlich, J. . (2001). Responder del otro. *Síntesis-ICE UAB*.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and case study applications in education*. Jossey-Bass Inc.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mihas, P., & Odum Institute. (2019). *Learn to Build a Codebook for a Generic Qualitative Study*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526496058>
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis : A Methods Sourcebook*. SAGE Publications, Inc.
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. 1). SAGE.
- Mio, V. A. (2018). An investigation of postsecondary violin instructors' remedial pedagogy: A case study. *International Journal of Music Education*, 36(2), 297–308. <https://doi.org/10.1177/0255761417731439>
- Modi, S. (1990). The violinist from Georgia. *The Strad*, 900–904.
- Moriceau, J.-L. (2010). Generalizability. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 419–422). SAGE.
- Mozart, L. (1985). *A Treatise on the Fundamental Principles of Violin Playing* (Oxford University Press (Ed.); Vol. 6).
- MUSE. (2012). *About violinists, violins, and the violence that occurs between the two*. [Blog Post]. Prone to Violins. <http://pronetoviols.blogspot.com/2012/01/hans-letz.html>

- Neill Van-Cura, K. (1995). *The Applied Music Studio: A Model of a Master Teacher (Tesis doctoral)* [Baylor University]. <https://search-proquest-com.are.uab.cat/docview/304182402?accountid=15292>
- Nguyen, T. S. T. (2008). Peer Debriefing. In Lisa M Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 2, p. 604). SAGE Publications, Inc.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Octaedro.
- Niles, L. (2017). Heart of the Matter. *The Strad*, 36–44.
- Noonan, J. (2008). Ontology. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 577–581). SAGE.
- Official Quint Channel. (2017a). *Dorothy Delay Centennial Part 1*. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=YHtoeS0aecY>
- Official Quint Channel. (2017b). *Dorothy Delay Centennial Part 2*. [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=17-qcyyl5ng&t=2s>
- Online Computer Library Center. (2010). *Holmes, Markwood 1899-1994*. WorldCat Identities. <http://worldcat.org/identities/lccn-no00084906/>
- Palomero, J. E., Teruel Melero, M. P., & Fernandez Dominguez, M. R. (2009). El poder del optimismo. In *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado* (Vol. 23, Issue 3). <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419066002.pdf>
- Pâris, A. (2015). *Le Nouveau Dictionnaire des interprètes* (Robert Laffont (Ed.); Sixth). Bouquins. https://books.google.es/books?id=bC7BBwAAQBAJ&dq=dictionnaire+des+interpret+es&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Pedroza, L. (2014). Music as Life-Saving Project: Venezuela's El Sistema in American Neo-Idealistic Imagination. *College Music Symposium*, 54. <https://www.jstor.org/stable/26574364>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Pittsburg State University Department of Music. (1994). In Memoriam: Markwood M. Holmes. *Music Notes*, 9(2).

- https://music.pittstate.edu/_files/documents/newsletter/1994-fl-music-notes-v9,n2.pdf
- Poch, A. (2008). *¿Crees que tus maestros, tus maestras, te han querido?* (pp. 12–15). Senderi.
- Raphael Bronstein, 93, Noted Violin Teacher. (1988). *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/1988/11/05/obituaries/raphael-bronstein-93-noted-violin-teacher.html?pagewanted=1>
- Rassam, J. (1979). Le professeur et les élèves. *Revue Thomiste*, 76(1), 59–76.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (Quinta). McGraw-Hill.
- Roulston, K. J. (2008). Open-Ended Question. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 582). SAGE.
- Rush, M. (2014). *Playing the Violin* (Routledge (Ed.)). Taylor and Francis.
https://books.google.es/books?id=c0HtAgAAQBAJ&dq=ping+vibrato&source=gbs_navlinks_s
- Sadie, S., & Tyrrell, J. (2015). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Oxford University Press.
<https://archive.org/details/TheNewGroveDictionaryOfMusicMusicians>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (Second Edi). SAGE Publications.
- Saleski, G. (1927). *Famous Musicians of a Wandering Race Biographical Sketches of Outstanding Figures of Jewish Origin in the Musical World*. Bloch Publishing Company.
- Sand, B. L. (1988). Dorothy DeLay: teaching genius. *Musical America*, 47, 26–28.
- Sand, B. L. (2000). *Teaching Genius: Dorothy DeLay and the making of a musician*. Amadeus Press.
- Sand, B. L. (2001). Educator of the Year 2001 Dorothy DeLay. *Musical America*.
<https://www.musicalamerica.com/features/?fid=70&fyear=2001>
- Sandín-Esteban, M. P. (2018). Estudios de casos theory driven: inmigración y éxito escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 11(22), 57–74.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-22.ectd>

- Saunders, J. (2005). The Case Study as a Method for Exploring Expert Music Teaching. *Brock Education Journal*, 15(1), 32–42. <https://doi.org/10.26522/brocked.v15i1.62>
- Scheler, M. (1973). *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values* (M. Frings & R. Funk, Trans. (Eds.)). Northwestern UP.
- Schumann, J. (1981). In every pupil I saw a challenge. *Virtuoso & Keyboard Classics*, 2(2), 48–51.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 189–213). SAGE.
- Schwarz, B. (1977). The Russian school transplanted to America. *Journal of the Violins Society of America*, 3(1), 27–33.
- Schwarz, B. (1983). *Great masters of the violin*. Simon & Schuster.
- Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. (2021). *El Sistema Musical para Todos*. El Sistema. <https://elsistema.org.ve/que-es-el-sistema/>
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Editorial Kapelusz.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stanlis, P., & Stanlis, E. (1981). Galamian and the mystique of Meadowmount: Truth, legend, prophecy. *American String Teacher*, 31(3), 28–33.
- Stowell, R. (1990). *Violin Technique and Performance Practice in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*. Cambridge University Press. https://books.google.es/books?id=bqmRIIdqZ4yYC&dq=Leopold Mozart&hl=es&lr&source=gbs_similarbooks
- Timmers, R., & Desain, P. (2000). Vibrato : questions and answers from musicians and science. *Proceedings of the Sixth ICMPC*.
- Tsung, N. H.-H. (1993). *An Investigation Into The Realms of Violin Technique: Conversations with Dorothy DeLay*. Juilliard School of Music.
- Uy, M. (2012). Venezuela's National Music Education Program El Sistema: Its Interactions with Society and Its Participants' Engagement in Praxis. *Music & Arts in Action*, 4(1), 5–21. <http://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/elsistema>

- van Manen, M. (1982). Phenomenological Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283–299. <https://doi.org/10.1080/03626784.1982.11075844>
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- van Manen, M. (1994). *We Need to Show How Our Human Science Practice is a Relation of Pedagogy. I*.
- van Manen, M. (1998). *El Tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica* (E. S. Aisa (Ed.); Primera Ed). Paidós Iberica Ediciones S a (16 de octubre de 1998). http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el_tacto_en_la_enseñanza.pdf
- van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 315–327. <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2000-Moral-language-and-pedagogical-experience.pdf>
- van Manen, M. (2002). Care-as-Worry, or “Don’t Worry, Be Happy.” *Qualitative Health Research*, 12(2), 262–278. <http://journals.sagepub.com.ares.uab.cat/doi/pdf/10.1177/104973202129119784>
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: El lenguaje en la pedagogía*. Paidós Iberica.
- van Manen, M. (2008). *El tono en la enseñanza* (2nd ed.). Paidós.
- van Manen, M. (2012). The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 8–34. <http://www.phandpr.org/index.php/pandp/article/download/110/174>
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don’t Know What to Do*. Left Coast Press Inc.
- van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action*

- Sensitive Pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Van Manen, M. (1983). On Pedagogic Hope. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(2), 1–3.
- Van Manen, M. (2002). Care-as-worry, or “don’t worry, be happy.” *Qualitative Health Research*, 12(2), 262–278. <https://doi.org/10.1177/104973202129119784>
- Ventura, G. (2017). Neus Sanmartí: És impossible que un alumne sigui dolent en tot. *Catorze: Cultura Viva*. <http://www.catorze.cat/noticia/7549/neus/sanmarti/es/impossible/alumne/sigui/dolent/tot>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- von Hentig, H. (1991, September 19). Der neue Eid [The new vow]. *Die Zeit*, 76.
- von Wright, M. (2009). The shunned essentials of pedagogy: authority, love and mystery. *Nordic Philosophy of Education Network NERA Annual Meeting*. <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:212954>
- Watkins, C., & Scott, L. (2012). *From the stage to the studio: How fine musicians become great teachers*.
- Wen, E. (1984). Delaying tactics. *The Strad*, 517–518.
- Wineberg, T.W. (2006). *Loving Students for Who They Are as Persons. Enacting an Ethic of Pedagogical Vocation* (pp. 133–143).
- Wineberg, Timothy. W. (2006). *ENACTING AN ETHIC OF PEDAGOGICAL VOCATION: PURSUING MORAL FORMATION IN RESPONDING TO THE CALL OF SACRIFICE, MEMBERSHIP, CRAFT, MEMORY, & IMAGINATION* [Simon Fraser University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/56366533.pdf>
- Witkowski, C. (2016). *El Sistema: Music for Social Change*. https://books.google.es/books?id=hgYxCwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=El+Sistema:+Music+for+Social+Change&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=El+Sistema%3AMusic+for+Social+Change&f=false
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research : Design and Methods* (4th ed.). Sage Publications.
- YouTube Symphony Orchestra 2011. (2010). *Concert Violinist Philippe Quint tells a story*

about Dorothy DeLay. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=tNA0-P0ii9o&t=1s>

Anexos

ANEXOS

Anexo A. Plantilla de DeLay para el seguimiento del estudio de sus alumnos⁵⁷

Oct 23, 1988

NAME: Brian Lewis

WORK: Bach 6 minor partita

Allemanda ^I Corrente ^{II} Sarabanda ^{III} Gavotte ^{IV}

1. Notes						
2. Rhythms						
3. Fingerings						
4. Bowings						
5. Memory						
6. Intonation						
1. History						
2. Score						
3. Structure/Character						
4. Dynamics/Balance						
5. Pacing/Ensemble						
1. Strokes						
2. Vibrato						
3. Shifting						
4. Articulation						
5. Coordination						
6. Violin Sound						
1. Stance						
2. Violin position						
3. Bow Grip and Arm						
4. Left Hand position						
5. Head						
6. Face and Breathing						

⁵⁷ Esta plantilla ha sido extraída del artículo del exalumno de DeLay Brian Lewis (2003).

Anexo B. Diversos tipos de escritos publicados mientras DeLay vivía

- Interview with Dorothy DeLay: thoughts on pedagogy and more from the famed teacher of violin virtuosos (Brandfonbrener, A. 1997: Medical problems of performing artists)
- Delayed learning (Chadwick, E. 1995: The Strad, March)
- Toned up and well tuned in (Connoly, R. 1993: The Strad, May)
- Violinists give teacher, 70, a party (Crutchfield, W. 1987: The New York Times)
- She teaches violin the American way (Deicth, J. 1990: The New York Times)
- Random thoughts about teaching (DeLay, D. 1989: The instrumentalist)
- Response and responsibility (Duchen, J. 1990: The Strad, Feb)
- Setting the stage: how Dorothy DeLay turns pupils into performers (Eisler, E. 1995: Strings, May/June)
- The lively arts: Dorothy Delay is a teacher of genius – and geniuses (Jepson, B. 1988: Connoisseur, July)
- Dorothy DeLay: a student's tribute (McDuffie, R. 1997: American record guide, July/Aug)
- The gift of greatness (Oksenhorn, S. 2000: The Aspen Times)
- Tres artículos de Sand, B. (Publicados en Musical America, The Strad y The Strad en 1988, 1990 y 1992 respectivamente)
- Dorothy DeLay discusses teaching (Stockholm, G. 1975: The instrumentalist, Dec)
- Delaying tactics (Wen, E. 1984: The Strad, Nov)

Anexo C. Guía de preguntas

El Amor Pedagógico

Amor por quien el alumno es

- 1) ¿Podría mencionar un ejemplo concreto en que DeLay pusiera en activo detalles y/o actitudes [gestos faciales, un abrazo, palabras cálidas-complementos, invitarla a charlar fuera de clase, etc.] de afecto-amor por usted?

Amor por quien el alumno puede llegar a ser

- 2) ¿Podría comentar, por favor, alguna situación o ejemplo en donde usted percibiera que Miss DeLay ponía en activo un “*apoyo cariñoso*” y, a la vez, sin ser abrupta, también una cierta exigencia, pensando siempre –al querer su bien– en sacar lo mejor de usted?

Amor por quién eres y por quién puedes llegar a ser

- 3) ¿Podría mencionar breves situaciones en las que DeLay, de alguna manera, le comunicara un trato afectivo y exigente, simultáneamente, buscando su mayor bien personal y académico?

Conectividad Afectiva con los alumnos

- 4) ¿Recuerda y podría mencionar alguna situación en concreto en que DeLay le hiciera percibir lo maternal que era en la relación con usted, tan joven entonces?
- 5) ¿Cómo influyó a nivel de su aprendizaje-práctica del violín (y la música) aquella conexión afectiva que Miss DeLay estableció con usted?

Por ejemplo, quizás, en virtud de esa conexión afectiva (en la relación profesora-estudiante) entre usted y Miss DeLay, usted deseaba complacerla con su interpretación del violín en clases por lo que preparaba muy bien el repertorio con el fin de agradarla.

- 6) ¿Cómo influyó a nivel personal la conexión afectiva que Miss DeLay estableció con usted?

Por ejemplo, ese trato afectuoso por parte de la profesora (DeLay), una vez, otra vez, como una lluvia fina pero constante... podría hacer que usted —entonces más sensible todavía por su joven edad— deseara mucho más que antes “ir al conservatorio”... no solo para aprender violín, sino —aun siendo quizá inconscientemente— para encontrarse con la “persona” de su profesora, que tanto afecto le daba a través de muchos detalles sencillos, pero que le proporcionaban una sensación interna muy positiva.

La Responsabilidad Pedagógica

Desvivirse para vivir en y para el alumno

- 1) ¿Podría, por favor, hablarme de algún recuerdo acerca de alguna experiencia suya en la que Miss DeLay le diera su ayuda concreta —quizá, más allá de lo común— en algún aspecto técnico-musical de la interpretación violín o de algo relacionado con el violín [algún concurso, recital, etc.]?
- 2) ¿Cree usted que ella también —aunque le costara— se sobreponía a algún factor interno que le resultara un tanto adverso (bajón anímico, fatiga, etc.) con tal de continuar respondiendo a lo que un alumno suyo necesitaba?

Sensibilidad

- 3) ¿Podría usted mencionar una situación en la que Miss DeLay —aunque no se lo pidiera verbalmente— diera respuesta a algo que usted necesitaba a nivel personal [mejorar su estado anímico dándole alguna muestra de apoyo, transmitiéndole serenidad, calmando sus nervios, etc.]?

Cuidado como preocupación

- 4) ¿Podría mencionar una experiencia en la que Miss DeLay, buscando su bien, le aconsejara, advirtiera y/o hiciera algo concreto respecto a algo que ella consideraba un tanto inconveniente para usted en un momento dado; algo de lo que quizá usted no era [del todo] consciente en aquel momento?
- 5) ¿Podría mencionar una o más situaciones en las que Miss DeLay se mostraba cuidadosa al hacerle ciertas correcciones y/o sugerencias para su mejora en algo concreto del violín?

Por ejemplo, puede ser que ella le corrigiera sobre su afinación, pero sin desanimarle respecto a su habilidad de poder tocar afinadamente.

La Esperanza Pedagógica

Primera convicción

- 1) ¿Acaso potenció Miss DeLay su confianza al trabajar habilidades actitudinales y/o capacidades musicales que eran desconocidas y/o apenas tomadas en cuenta por usted?

- 2) Quizá, usted ya tenía un pensamiento positivo de sí misma, pero ella lo potenció todavía más y la llevó a tener una confianza plena en sí misma. En este sentido, ¿podría mencionar una experiencia suya en la que Miss DeLay contribuyera a que esto sucediera?

Segunda convicción

- 3) Mientras Miss DeLay esperaba a que usted mejorase en algún aspecto concreto del violín, ¿con qué actitudes (alguna manera específica de tratarla), acciones y/o palabras le manifestó su profesora una gran confianza en que la influencia de todo lo que ella hacía-decía daría resultados muy positivos?

Le agradecería que mencionase experiencias (relacionadas o no con su aprendizaje del violín) en donde se pudiera apreciar ese permanecer con esperanza junto a usted por parte de DeLay tanto en lo personal como en lo académico.

- 4) ¿Podría comentarme alguna experiencia en la que, mediante palabras-frases y todo tipo de acciones concretas, Miss DeLay le ayudó a confiar en que usted podría hacer algo muy bien... o mucho mejor?
- 5) ¿Recuerda... y podría mencionar alguna situación en la que DeLay consiguiera cambiar un parecer suyo más bien negativo o desconfiado sobre sus capacidades como violinista, por uno más positivo?

Anexo D. Modelo de correo electrónico para invitar a los participantes

Estimado/a Profesor/a [nombre],

Soy Paul Armijos, un violinista de 28 años de edad. Actualmente me encuentro cursando un Doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en Bellaterra, Barcelona, España. El título de mi investigación es: *“Dorothy DeLay: An excellent violin teacher thanks to the essential educative attitudes that she lived in the relationship with her students.”*

En mi tesis doctoral busco sacar a la luz unas cualidades que Miss Dorothy DeLay probablemente poseía y ponía en activo: me refiero a tres disposiciones esenciales de todo auténtico educador. De acuerdo con Max van Manen, reconocido pedagogo-educador holandés-canadiense, dichas actitudes son: amor pedagógico, responsabilidad pedagógica, y esperanza pedagógica.

El hecho de dar a conocer todo ello puede realzar en gran medida la figura de la muy reconocida profesora y violinista Dorothy DeLay. Por tanto, sería para mí un honor contar con su participación en la presente investigación.

Para simplificar la forma en que puede compartir conmigo detalles importantes relacionados con el tema de esta investigación, he desarrollado un documento con su correspondiente introducción y explicación; documento que le adjunto junto a este correo electrónico. Respecto a este documento, le propongo respetuosamente dos opciones a través de las que podría contribuir con mi investigación. Estos son:

1) Escribir sus respuestas en un “formato de borrador” y enviármelas por correo (paularmijos91@gmail.com). A partir de sus respuestas, si a usted buenamente le parece, podríamos hablar con fluidez en una breve entrevista por medio de videoconferencia.

2) Leer atentamente el documento. Luego, pensar en sus experiencias y opiniones relacionadas con la actitud educativa expuesta en el documento. Posteriormente, mencionar esas experiencias y opiniones en una entrevista por medio de videoconferencia.

Respecto a la primera opción, una vez tenga los borradores de sus respuestas, la videoconferencia (quizás, vía Skype o Facebook Messenger) sería más fluida y la podríamos

optimizar. Yo reflexionaría sus respuestas escritas y pensaría en posibles preguntas que necesitaría que respondiera. Así, en la videoconferencia hablaríamos de más detalles y matices sobre sus respuestas inicialmente escritas; respuestas que estoy seguro serán muy interesantes.

A continuación, uno o dos días después de que me haya enviado los borradores de sus respuestas, le pediré respetuosamente que me indique dos posibilidades acerca de los días y horas más convenientes para realizar la videoconferencia. Podría adaptarme a sus necesidades de tiempo sin ningún problema.

No obstante, siéntase libre de participar en esta investigación de la manera que le resulte más conveniente y cómoda.

Al final de la [posible] primera videoconferencia, acordaríamos si podemos seguir el proceso elegido por usted con las dos actitudes restantes en conjunto (responsabilidad pedagógica y esperanza pedagógica).

Además, en cuanto al proceso de respuesta-a-preguntas, si así lo desea, puede estar seguro de que su nombre no aparecerá en las respuestas de carácter más personal-íntimo que pudiera compartir conmigo, o en otras de sus respuestas-memorias que podrían utilizarse para los fines de esta investigación. En su lugar, escribiría: “un alumno de la señorita DeLay dice-dijo...”.

Por favor, avíseme si tiene alguna pregunta o duda, ya que con gusto le responderé. Además, estoy abierto a considerar cualquier requisito que desee plantear con respecto a su contribución a mi investigación.

Sinceramente, estoy muy agradecido por su atención, así como por la ayuda tan interesante que puede implicar su contribución a esta investigación. En cuanto la finalice, compartiré con usted los resultados más relevantes de este estudio.

Quedo en espera positiva de su respuesta.

Saludos cordiales,

Paúl Armijos

Anexo E. Instrumento para la solicitud de relatos anecdóticos escritos (dejando libertad para su empleo en una entrevista)



DEPARTAMENTO DE MUSICOLOGÍA E HISTORIA DEL ARTE

ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

Estimado/a Profesor/a Nombre:

¡Muchas gracias por participar en la presente investigación!

A continuación, le presento un fragmento debidamente contextualizado. Después, usted podrá visualizar la noción básica de la actitud esencial de Miss DeLay que se aprecia claramente en dicho fragmento. Por último, como se indicó también previamente, usted podrá ver unas preguntas a las que puede responder por escrito. Así, en la entrevista se hablaría sobre sus respuestas. **O bien**, estas preguntas le pueden ayudar a pensar en respuestas posibles a lo que se tratará en una entrevista. Entre otras cosas, de manera general, dichas preguntas le invitan a pensar en lo siguiente:

¿Cómo vivió usted una experiencia de enseñanza-aprendizaje similar a la expuesta? ¿Cómo se sentía usted? ¿Qué hizo Miss DeLay? ¿Qué le dijo Miss DeLay? ¿Cuál fue su reacción ante todo ello? ¿Qué fue lo que más le impactó? ¿Qué influencia tuvo lo que hizo Miss DeLay en usted como aprendiz de violín y/o en lo personal? ¿Podría poner unos ejemplos concretos sobre eso que recuerda?

Así pues, quizá, el fragmento adjuntado resulte ser un punto de partida para que usted pueda recordar experiencias personales suyas, así como formular opiniones y proporcionar información vinculada con la actitud educativa esencial manifestada por Miss DeLay que aquí se investiga.

Sin embargo, usted podría sentirse identificado/a de una manera diferente con las actitudes educativas que se abordan en este documento. Respecto a dicha realidad, puede que sus recuerdos y sensaciones coincidan con otro/s aspecto/s de cada actitud educativa. Por tanto, siéntase libre de contestar las preguntas con naturalidad y con la extensión que usted considerara conveniente. Esto quiere decir que usted puede escribir de otros puntos temáticos y detalles de la esperanza pedagógica que estuvieran más relacionados con las experiencias que usted vivió en su singular relación profesora-alumna con Miss DeLay.

Atentamente,

Eduardo Paúl Armijos Yambay
Doctorando de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Barcelona

FRAGMENTO

Contextualización: En una comunicación con la Dra. Hendricks citada en el libro “Compassionate Teaching”, usted expresó que ‘confiar en sí misma’ era una de las cosas que usted había aprendido en sus años de estudio con DeLay. A modo de pista, por si a usted le ayuda a evocar experiencias relacionadas con ese tema, puede apreciar a continuación un recuerdo de un exalumno de DeLay en el que él comenta cómo le influyó ella a ser capaz de tocar el violín como él deseaba.

“Una vez, los organizadores de un festival de música de verano me habían invitado a tocar el Scherzo y Tarantella de Wieniawsky. Le expresé mi preocupación a Miss DeLay, puesto que nunca había estudiado esta obra. Además, le mencioné que no creía que podría tocarla lo suficientemente rápido. Ella era consciente de que no era tan hábil como Gil Shaham. Sin embargo, de manera confiada, ella me dijo: ‘Yo creo que podrías tocarla lo suficientemente rápido para el festival. En todo caso, ¡averigüémoslo! ¿Qué tan rápido te gustaría tocar?’. Entonces, le expresé lo que deseaba: «Me gustaría tocar tan rápido como Itzhak Perlman. ¡Pero, jamás podría lograrlo! [No creía que podría: desconfianza]». Sin embargo, Miss DeLay y yo calculamos la velocidad a la que Perlman tocaba a partir de una grabación suya. Hecho esto, mi profesora me puso a trabajar la obra con todas las herramientas técnicas posibles que conocía. Yo me fui dando cuenta de que cada vez podía tocar más rápido y después de unos minutos le comenté: “sabe, ahora creo que podría tocar muy bien esto”. Ella, muy motivada, me alentó: ‘Continuemos trabajando un poco más’. En fin, tres cuartos de hora después de haberla trabajado intensamente, DeLay me preguntó, «¿Quieres ver la velocidad a la que estás tocando?». Entonces, ella me mostró el metrónomo. ¡Lo había conseguido! ¡Era la misma velocidad de Perlman”! Finalmente, confié en mí mismo.

LA ESPERANZA PEDAGÓGICA en DOROTHY DELAY

NOCIÓN BÁSICA

La “*esperanza pedagógica*” es una actitud que, basada en la convencida confianza de que todos y cada uno de los alumnos “puede llegar a ser más y mejores” en todo sentido posible. Esta confianza está basada en dos convicciones fundamentales:

- 1) Cada alumno posee unas potencialidades inmensas de desarrollo, muchas de ellas escondidas, esperando ser descubiertas y potenciadas.
- 2) Tarde o temprano, la influencia de diversas palabras y acciones positivas llevadas a cabo por el educador tendrán un impacto significativo en el desarrollo global del estudiante.

En este sentido, la esperanza pedagógica le da al educador la fuerza animosa necesaria para reiniciar, mantener o incrementar su entrega en la enseñanza y en el buen trato en la relación con sus alumnos.

Parafraseo clave: A través de sus principales convicciones, esta actitud lleva al educador a confiar en que puede sacar lo mejor de sus estudiantes. Por lo tanto, con paciencia y constancia, los estimula de diferentes maneras para transmitirles una sólida confianza de que siempre pueden superarse cada vez más hasta alcanzar grandes objetivos íntegramente: como profesionales y como personas. De esta manera, el educador esperanzado ejerce un gran impacto en la autoconfianza y la seguridad de sí mismo en el alumno.

Preguntas:

- 1) ¿Podría comentarme sobre qué acciones y/o palabras-frases de Miss DeLay le ayudaron a aprender a confiar cada vez más en sí mismo/a?
- 2) ¿Recuerda... y podría mencionar alguna situación [parecida a la mostrada más arriba] en la que DeLay consiguiera cambiar un parecer suyo más bien negativo o desconfiado de sus capacidades como violinista, por otro más positivo?
- 3) O, quizá, usted ya tenía un pensamiento positivo de sí misma, pero ella lo potenció todavía más y la ayudó a tener una confianza plena en sí misma. En este sentido, ¿podría mencionar una experiencia suya en la que Miss DeLay contribuyera a que esto sucediera?
- 4) ¿Qué cree usted que impulsó a Miss DeLay a infundirle esa confianza en sí misma cada vez más positiva?

Anexo F. Extracto del guion para la entrevista con la profesora Angella Ahn⁵⁸

Introducción

Bueno Profesora Angella Ahn... buenos días; finalmente podemos conocernos.

En primer lugar, *me gustaría agradecerle por concederme estos minutos de su valioso tiempo. Para mí es una gran alegría, un gran placer y un honor al mismo tiempo poder contactar con una violinista y profesora tan destacada como usted.*

Preguntas y corto diálogo para crear un ambiente de cercanía

¿El clima ya es más cálido allí en Montana... o todavía hace mucho frío? (silencio para su respuesta). Aquí, también estamos en primavera. Pero, como en Barcelona estamos cerca de la costa, el clima ya es agradable. Ahora, la mayor parte del tiempo solo necesito ponerme un jersey temprano por la mañana, y luego, de noche.

Transición para empezar con las preguntas sobre DeLay

Bueno... *permítame decirle una vez más que realmente aprecio lo que compartió conmigo en sus respuestas. ¡La calidad del contenido es muy bueno! Me alegro de estar aprendiendo más sobre la profesora DeLay a través de usted...* y también lo que se necesita para enseñar violín, además de conocer muy bien los aspectos técnico-musicales del instrumento. (silencio por si responde). *Posible respuesta mía: Sí, de verdad.* (hacer muy breve silencio). Entonces, como *estaba deseoso de escucharle esos recuerdos estupendos que seguramente compartirá conmigo hoy...* ¿puedo empezar con la primera pregunta? (silencio para su respuesta) ¡Gracias!

Entonces, con respecto a esos “*constantemente ánimo y fe*” a través de los que Miss DeLay le mostró claramente que *esperaba* que usted podía ser una violinista mucho mejor...

- 1) ¿Podría compartir conmigo una experiencia en la que Vd. manifestara una cierta falta de confianza en su capacidad para tocar algo [o quizá poder mejorarlo más hasta llegar a hacerlo lo mejor posible] y Miss DeLay cambió positivamente esa percepción negativa de usted misma?

⁵⁸ Se ha utilizado letra de color azul para destacar aquellas intervenciones del investigador que muestran que procura crear un buen ambiente con el/la entrevistado/a.

Posible valoración a la intervención: Lo que me acaba de decir es muy interesante.
Ciertamente, la señorita DeLay puso en práctica su esperanza esa vez.

Bien. Continuando: *Para mí ha sido revelador* el hecho de que Miss DeLay le enseñara a defender alguna postura suya por sí misma. Ciertamente, según usted escribió, al hacer eso, su profesora potenció su confianza en usted misma. En este sentido,

- 2) ¿Podría compartir conmigo una experiencia en particular —dentro o fuera de las clases de violín— en la que Miss DeLay le enseñara a ser respetuosa con los demás, pero de todos modos tener sus propias ideas... a encontrar y tener su ‘voz propia’ como persona?

Ha sido agradable escuchar esto que me acaba de contar. Muchas gracias por compartir conmigo este recuerdo. Bueno, estamos a la mitad de la entrevista y felizmente *hemos comentado algunos puntos muy importantes.* Solo nos quedan 2 preguntas más. *¿Puedo continuar con la siguiente?* (silencio para su respuesta). *Gracias profesora Ahn.*

[continuación de la entrevista]

Anexo G. Registro de impresiones de una de las entrevistas

Antes de la entrevista:

Aunque me siento mejor preparado, de todos modos, estoy un poco nervioso ya que Cho-Liang es un violinista famoso. Con todo, vamos a ver qué tal va. Eso sí, me da tranquilidad que lo conocí en Madrid en persona y, al hablar con él, se mostró amable conmigo, aun siendo yo, en el fondo, un desconocido para él. Además, en los correos electrónicos que hemos intercambiado también se ha mostrado muy atento. Creo que va a salir muy bien todo y que aportará experiencias muy interesantes.

Después de la entrevista:

He terminado con una buena sensación de la entrevista. Hemos podido cubrir todas las preguntas acerca de la esperanza pedagógica del documento que le envié. La conversación ha sido bastante fluida, con buena disposición por su parte. Incluso, en un momento, nos reímos juntos mientras me contaba una anécdota. Estoy satisfecho de que él me haya contado 2 o 3 anécdotas muy importantes que seguramente me ayudarán, tras el análisis, a sumar matices importantes en la descripción de la pedagogía que DeLay vivía. En general, todo muy bien.

Anexo H. Extracto de la transcripción de la entrevista con la profesora Angella Ahn⁵⁹

Tras contextualizar sus inicios como violinista, la Participante 4 continúa con lo siguiente, respondiendo a la primera pregunta planificada [véase Anexo L: “Extracto del guion...”]:

Participante 4 [1:13] Cuando llegué a la Juilliard y conocí a mis compañeros de clase, comparándome con ellos, yo me sentía más insegura y no tenía confianza en mí misma como violinista. Entonces, para mí, Miss DeLay cambió ese sentimiento con refuerzos positivos constantes, por ejemplo, diciendo... mmm: “¡Oh, cariño, eso ha estado genial!” ¿Sabes? O bien: “Eso ha sonado muy bonito”. Y, a todos, ella nos trataba de “cariño”, “caramelito”, “dulzura” y, sabes, como... y eso simplemente [Pausa]

[1:53]: Yo creo que hay dos diferentes tipos de profesores. Pienso que hay profesores que constantemente, en cierto modo, menosprecian al alumno para hacer que rinda más en el estudio y se sienta mal; y, por otro lado, hay profesores que constantemente te hacen cumplidos, y eso te hace... *[Aquí es muy interesante que, sin habérselo preguntado ni planteado en el documento que le envié previo a la entrevista, la participante hablara espontáneamente de la motivación afectiva para rendir más en los estudios que puede activar un profesor gracias a su trato afectivo-cercano con el alumno]:* cuando escuchas una y otra vez que lo estás haciendo muy bien y tienes tal relación con tu profesora, quieres complacerla, quieres rendir mejor [en tu estudio], para conseguir así que ella esté más contenta... para poder recibir más cumplidos... obtener más refuerzos positivos relacionado con lo bien lo estás haciendo con el violín. Y, para mí, ella fue una especie de “mago” al conseguir que eso sucediera así.

Investigador [2: 35]: ¡Oh! Ya veo, ya veo... ¡qué bien! Eso que me cuenta es muy interesante porque... Y, a partir de todo ello puedo captar que, ella [DeLay], al ser afectiva en el trato con Vd., también le transmitió confianza en Vd. misma, y le ayudó a sobreponerse a esa cierta inseguridad que Vd. tenía en aquel entonces.

⁵⁹ Lo que figura señalado con *letra color azul y cursiva* sirve para contextualizar al lector en qué momento de la entrevista nos encontramos, así como para indicar sobre instancias espontáneas que tuvieron lugar dentro de la entrevista. Además, dado que hemos realizado ‘recortes’ a la transcripción en el presente extracto, también señalan los ‘saltos’ de una parte de la entrevista a otra más adelante. Por otro lado, el primer número dentro del corchete representa los minutos, y, los que se encuentran después de los “dos puntos”, los segundos.

P4 [3:03]: Así es. Yo creo que... sabes —incluso con mis estudiantes en la Universidad Estatal de Montana— lo que yo veo que más ralentiza su progreso es el hecho de no creer en sí mismos, sabes, y no sentirte capaces de conseguir algún objetivo. Por tanto, cuando tienen a tu lado a un profesor que *cree* en él y que, *constantemente* le comunica: “¡Tú puedes hacerlo! ¡Tú puedes hacerlo! ¡Tú puedes hacerlo!” ... ellos empiezan a tener confianza en sí mismos. Y, para mí, esa era una de las actitudes más significativas que Miss DeLay poseía.

[Avanzando un poco más, la participante —tras aportar en la presente entrevista una respuesta similar a algo que ya había respondido por escrito antes de esta entrevista— comentó lo siguiente]

P4 [5:59]: Entonces Paúl, quiero decir que han pasado más de 20 años desde que tuve mi última clase con Miss DeLay. Por tanto, para mí es muy difícil recordar realmente clases muy, muy específicas [¿?]

I: Oh, ya veo, ya veo.

P4: ¿Sabes?

I: Sí, sí.

P4: Pero, sí que recuerdo más... la clase de sensación que experimentaba en clases junto a Miss DeLay... Y, ah, recuerdo más las... ideas que ella me sugería, y hacer que fuera más exitoso todo lo que yo quería hacer al tocar el violín.

I: Oh, ok. Sí, sí... entiendo.

P4: Entonces, no creo que realmente recuerde cosas específicas. Simplemente, se trata más de detalles generales sobre mis clases con ella.

I: No, pero sí. Generales, sí; pero, ah, de todos modos, me ayudan a... Bueno, a describir más estas cualidades pedagógicas en ella.

[Tras responder brevemente a la segunda pregunta (planificada) de la entrevista, la participante comparte libremente información con respecto a la tercera pregunta (planificada, pero sin habérsela planteado)]:

P4 [10:49]: Pero, el otro punto que para mí es muy importante sobre cómo era ella tiene que ver con sus habilidades comunicativas. Por ejemplo, cuando Miss DeLay me corregía, me decía: ‘Oh, bombón, este ritmo que acabas de tocar es incorrecto’. Y, además, ella lo hacía con una sonrisa y con amabilidad... [12:10] En este sentido, el decirle absolutamente cualquier cosa al alumno con la mayor amabilidad y educación posibles, así como una sonrisa, fue algo que yo aprendí realmente de Miss DeLay.

I [12:43]: ¡Oh! Eso que me acaba de comentar es muy interesante porque, de hecho, justamente también le iba a preguntar sobre ello; acerca de... justamente, eso que acaba de comentar está relacionado con el Amor Pedagógico, actitud con la cual, ahmm... —y esto lo digo también a partir de lo que otros exalumnos de DeLay me han comentado en esta investigación— es como que ella era muy amable y cálida en la forma con que trataba a sus alumnos; pero, al mismo tiempo, requería lo mejor de ustedes porque ella realmente les tenía un gran aprecio y también quería sacar lo mejor de ustedes como violinistas y como personas. Entonces, esto que me acaba de decir, justamente, también responde esa pregunta [P4 ríe levemente] para mí [El investigador corresponde riendo levemente también]... porque... sí... mmm. [*Pregunta improvisada*]: Tan solo una cosa, al respecto, mmm, ¿quizá recuerda Vd. un cumplido concreto que ella le dijera y que a Vd. le gustara... que le hiciera sentirse realmente muy bien... y que usted atesoró [todos estos años]?

P4 [*Responde complementando su respuesta anterior en lugar de responder a la pregunta planteada 13:52*]:

Sí, pienso que parte de lo que hizo fue... creo que esto era su, ahm, su cierto éxito fue... sin importar de qué se tratara, sabes... Ella [DeLay] te hablaría de dos, tres o cuatro cosas que quería que mejoraras en tu interpretación de un pasaje concreto de una obra musical... pero ella nunca te señalaba esos puntos sin antes resaltarte al menos una cosa que habías hecho bien.

I: Ya veo, ya veo.

P4: Entonces, ella nunca te diría: “Oh, cariño, esto estuvo mal, y esto otro, y aquello, y esto también estuvo mal”. Al contrario, ella siempre diría: “¡Esto lo estás haciendo muy

bien! Pero, ahora trabajemos en estos otros puntos”. ¿Sabes? Por tanto, creo que esa forma de hablar, en cierto modo, engañaba tu mente.

I: Claro.

P4: En el sentido de que te hacía pensar: “¡Oh! Estoy haciendo esto muy bien. Entonces, estas otras cosas también las puedo hacer muy bien”. ¿Sabes? ... En lugar de quedarte pensando: “Oh... todo lo que estoy haciendo está mal” [14:54].

[Tras pocos segundos, la participante empieza a hablar de lo exigente que DeLay era en detalles de la interpretación del violín, por lo que el doctorando debió reconducirla hacia aquella pregunta improvisada que no constaba en el guion de la entrevista y que le había planteado previamente]

I [16:13]: Ya veo, ya veo, ya veo. Bueno pues... y acerca de esos cumplidos que usted estaba hablando anteriormente, ¿quizás recuerda Vd. alguno que fuera uno de los más atesorados en su memoria?

P4 [16:25]: Creo que está relacionado con mi brazo derecho... mmm... algo que tenía que ver con el sonido que yo proyectaba con mi violín... Algo así como el hecho de que proyectaba un sonido potente, y eso a ella le gustaba. Siempre me hacía cumplidos en ese aspecto; más que a mi mano izquierda (P4 ríe)... Mi mano izquierda... trabajamos mucho en ella (P4 ríe).

I: ¿Qué le decía ella cuando le hacía esos cumplidos?

P4: ¿Qué me decía?

I: Sí...

P4: No lo recuerdo. Lo que sí sé es que seguro tuvo algo que ver con: “Dulzura, o cariño... o...” [Reímos juntos].

I: Oh, ya veo, ya veo. Pero, sí... eso está bien, está bien. [17:07]

Anexo I. Lista de personas de las fuentes secundarias de quienes hemos conseguido datos

Autores de documentos	Exalumnos de DeLay		Gente importante
Barbara Sand	Angella Ahn	Nadja Salerno-Sonnenberg	Dorothy DeLay
	Brian Lewis	Peter Oundjian	
Helen Epstein	Cho Liang Lin	Philippe Quint	Zubin Mehta
	David Kim	Robert McDuffie	
Piet Koornhof	Itzhak Perlman	Sarah Chang	Robert Harth
	Toby Perlman	Chee Yun	
Sylvia Gholson	Mark Peskanov	Kurt Sassmannshaus	Tom Gallant
	Midori Goto	Kurt Nikkanen	

Anexo J. Extracto del Libro de Códigos (inicial) del Amor Pedagógico

1) Amor por quién eres (T = 6 códigos con 6 sub-códigos)

¿Cómo DeLay expresa el Amor Pedagógico a sus alumnos?

1. Expresión de Amabilidad: *incluye todo lo que sea una manifestación de amabilidad-afecto (verbal, gestual, etc.)*
 - a. Amor con el habla: *se aplica a todo tipo de frases o palabras afectivas.*
 - b. Calidez con Gestos: *mostrar afecto mediante gestos*

¿Qué implica por parte de DeLay?

2. Valorar la persona del alumno: *querer al alumno (sencillamente) por el hecho de ser persona (por su gran valor intrínseco).*
 - a. Persona por encima de fallos: *cualquier punto de signo negativo del alumno (por ejemplo, a nivel conductual o académico) es relegado a un segundo plano, manteniendo el «AP» a su persona.*
3. Sensibilidad a la singularidad de cada alumno: *se trata de una sensibilidad para percatarse de aspectos personales y académicos únicos del alumno (por prestarles atención finamente).*
4. Adentrarse en la singularidad alumno: *se aplica cuando se aprecia una actitud de profundizar en el conocimiento del alumno.*

¿Qué efectos produce en el alumno el AP de DeLay?

5. Suscita bienestar personal: *se aplica a todas las ocasiones en que el estado de ánimo del alumno es afectado positivamente; o bien, cuando se impide que se sienta mal.*

Nota: *A veces, este código es “un efecto” de “amabilidad”. Y esto, porque todos los subcódigos de I suscitan este bienestar. Por tanto, está vinculado con I. Además, guarda vínculo con “exigencia afable” porque esa exigencia suscita este bienestar. Lo mismo ocurre con el subcódigo “transmitir compañía maternal” (en ambas ocasiones).*

¿Con qué recursos DeLay “suscita bienestar personal?”

- a. Utilizar sentido del humor: *se aplica cuando DeLay cuenta un chiste y/o cuando dice algo con intención de hacer reír, a modo de broma. En alguna ocasión, también puede servir paralelamente para ayudar a crecer-mejorar en algún aspecto del aprendizaje.*
 - b. Reconocer lo positivo del alumno: *implica, de algún modo (gestos, palabras, etc.), valorar algo bueno que hace o tiene el alumno (a nivel académico o personal).*
6. Sentirse envuelto en amor: *tiene que ver con aquellas ocasiones en que el alumno se da cuenta de que es muy querido, apreciado por DeLay.*

2) Exigencia (T = 4 códigos con 4 sub-códigos)

¿Cómo DeLay exigía?

1. Exigencia con tacto: *implica mostrarse exigente en algún aspecto del alumno interviniendo de manera oportuna, empleando el carácter adecuado para la situación, o bien con la forma en que se transmite verbalmente esa exigencia: evitando el 'yo' al hablar, transmitiendo astucia, espontaneidad al hablar, etc. Casi siempre se emplea en los subcódigos aquí apuntados.*
 - a. Mostrarse oportunamente estricta: *DeLay es estricta cuando la situación lo requiere resaltando una lección (de cambio o mejora) con el fin de que sea aprendida y/o tomada en cuenta.*
 - b. Exigencia sutil: *DeLay exige sin que el alumno lo note.*
 - b.1: Invita a automejora: *con esa exigencia sutil, DeLay busca "mover" al alumno a mejorar en algo (actitud o aprendizaje) por su cuenta.*
2. Exigencia detallista: *demandar mejora y/o lo mejor hasta en el más mínimo detalle (por ahora, se aplica en aspectos académicos)*

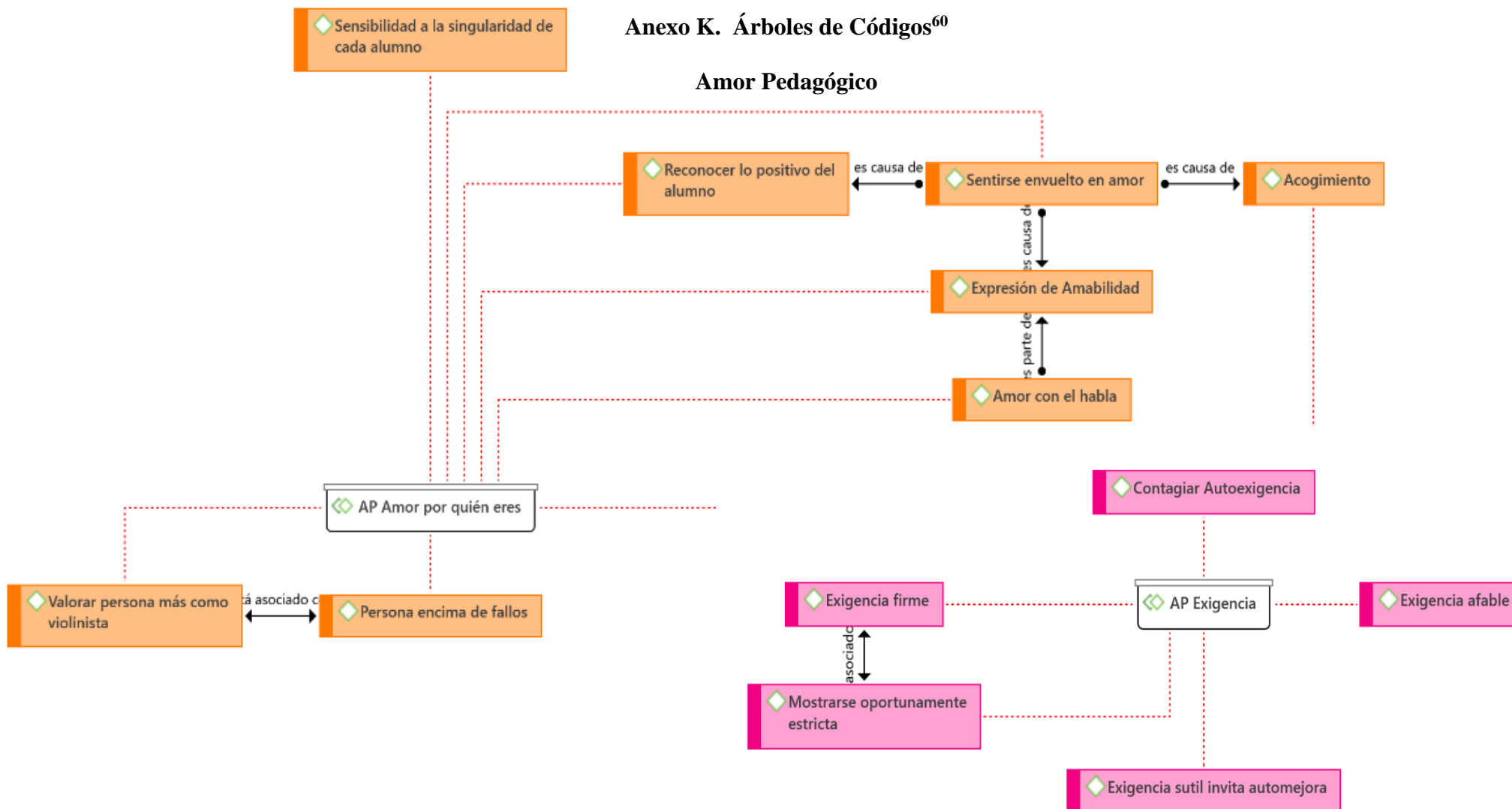
- a. Orientando a mayor perfección: *con esa exigencia detallista, DeLay busca “mover” al alumno a mejorar musicalmente lo mejor posible.*
3. Exigencia afable: *demandar mejora y/o lo mejor paralelamente con amabilidad, calidez (también: no abruptamente... o cuando lo hace con un tono calmado).*

¿Qué efecto quería conseguir cuando exigía?

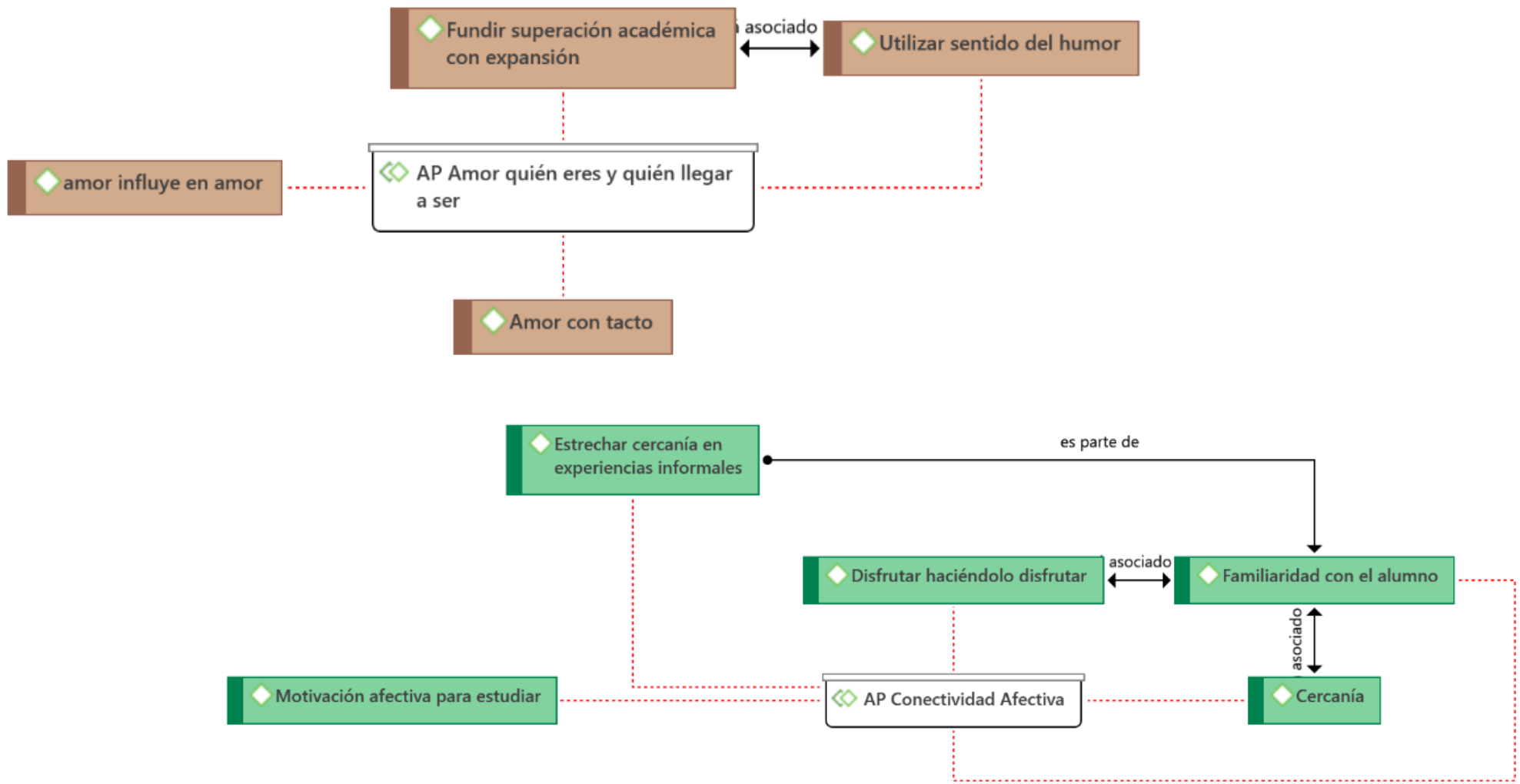
4. Contagiar autoexigencia: *se aplica cuando DeLay le busca transmitir al alumno que se exija a sí mismo sin concederse nada.*

Anexo K. Árboles de Códigos⁶⁰

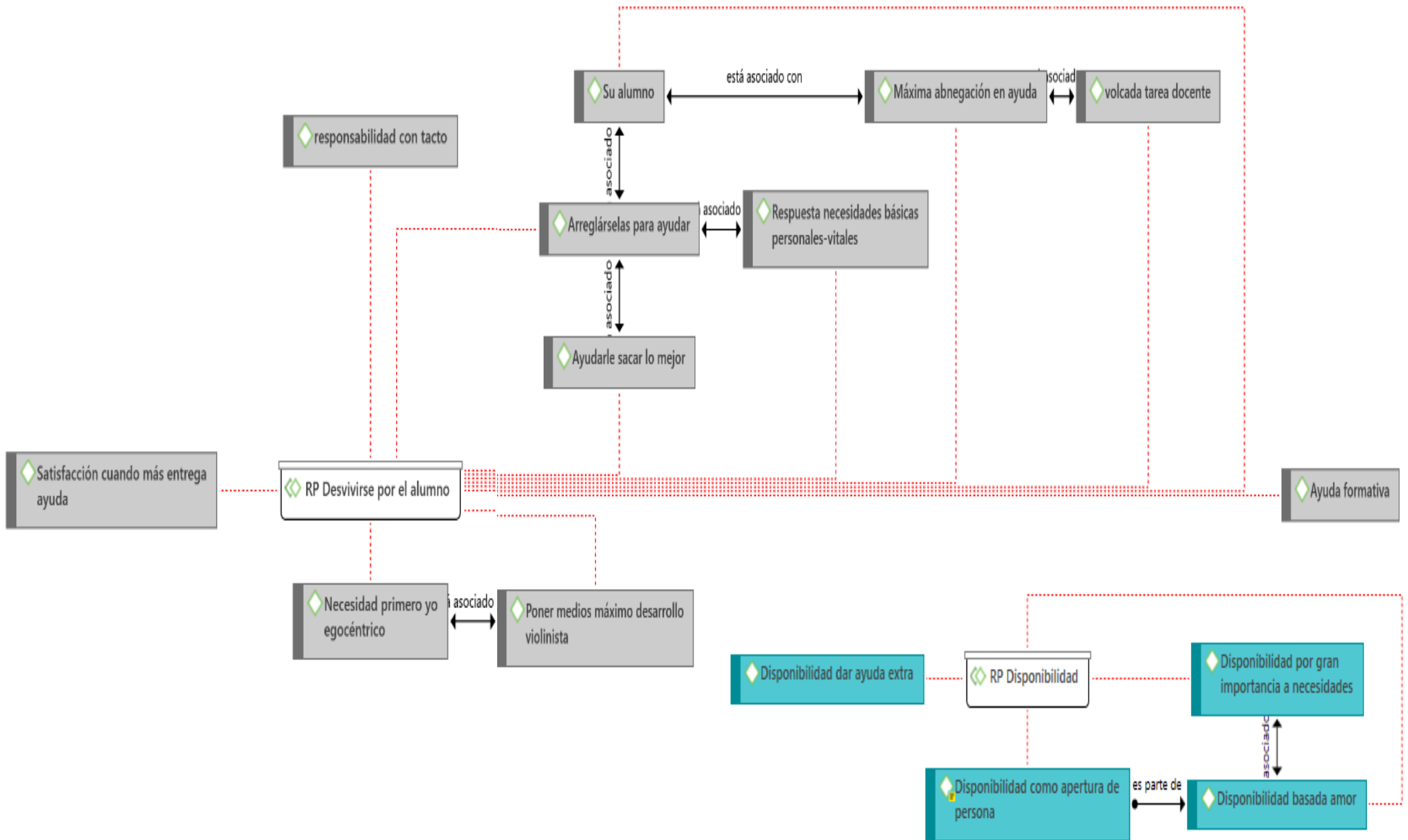
Amor Pedagógico

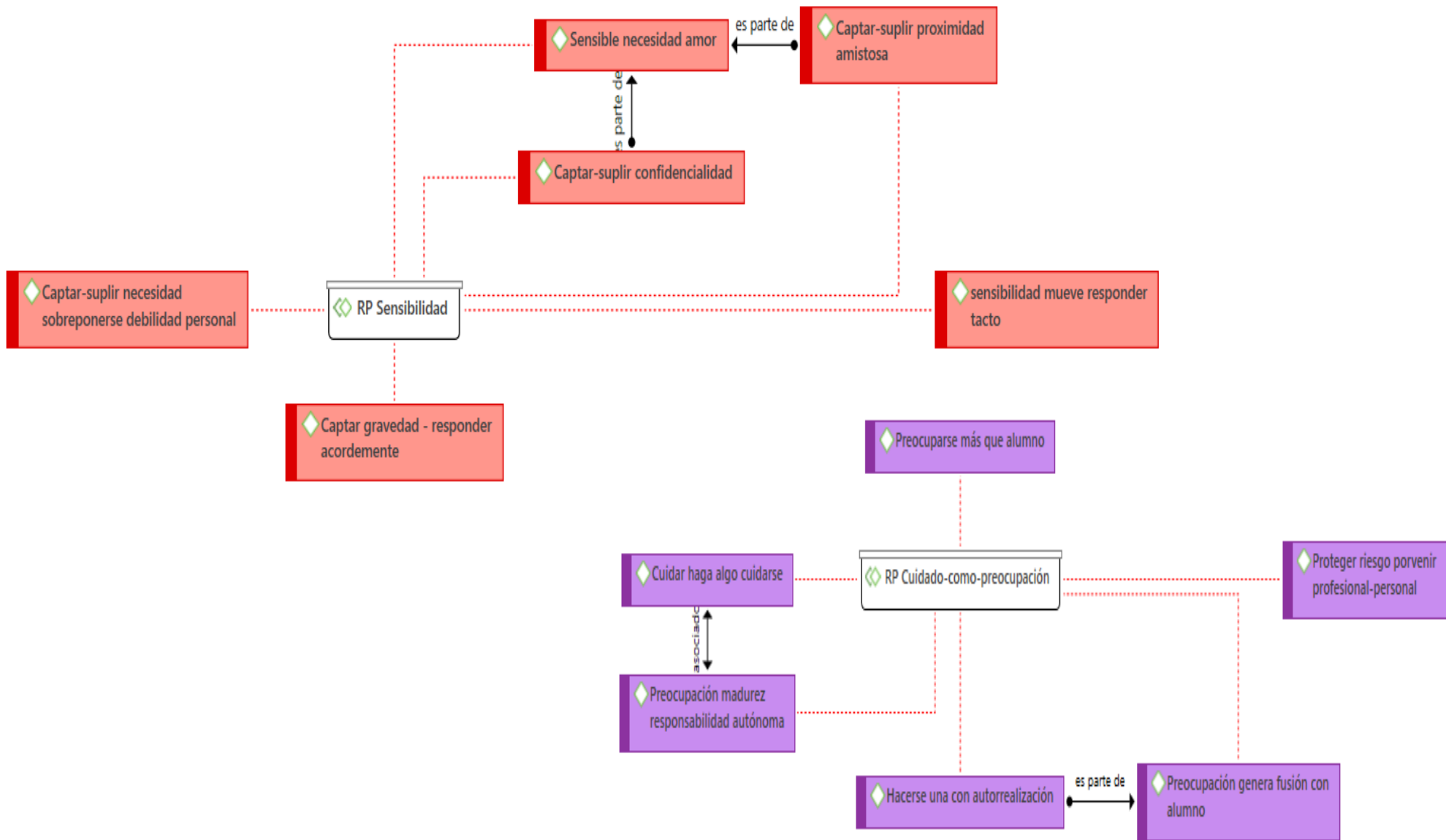


⁶⁰ Tal como se indicó en el paso 10 del análisis de datos, incluimos aquí los árboles de códigos del Amor, Responsabilidad, y Esperanza Pedagógica para que se puedan apreciar diversos aspectos de la pedagogía practicada por DeLay que no constaban como conceptos en la teoría. Además, aquí también figuran todos los códigos escogidos que fueron expuestos en la presentación de resultados.

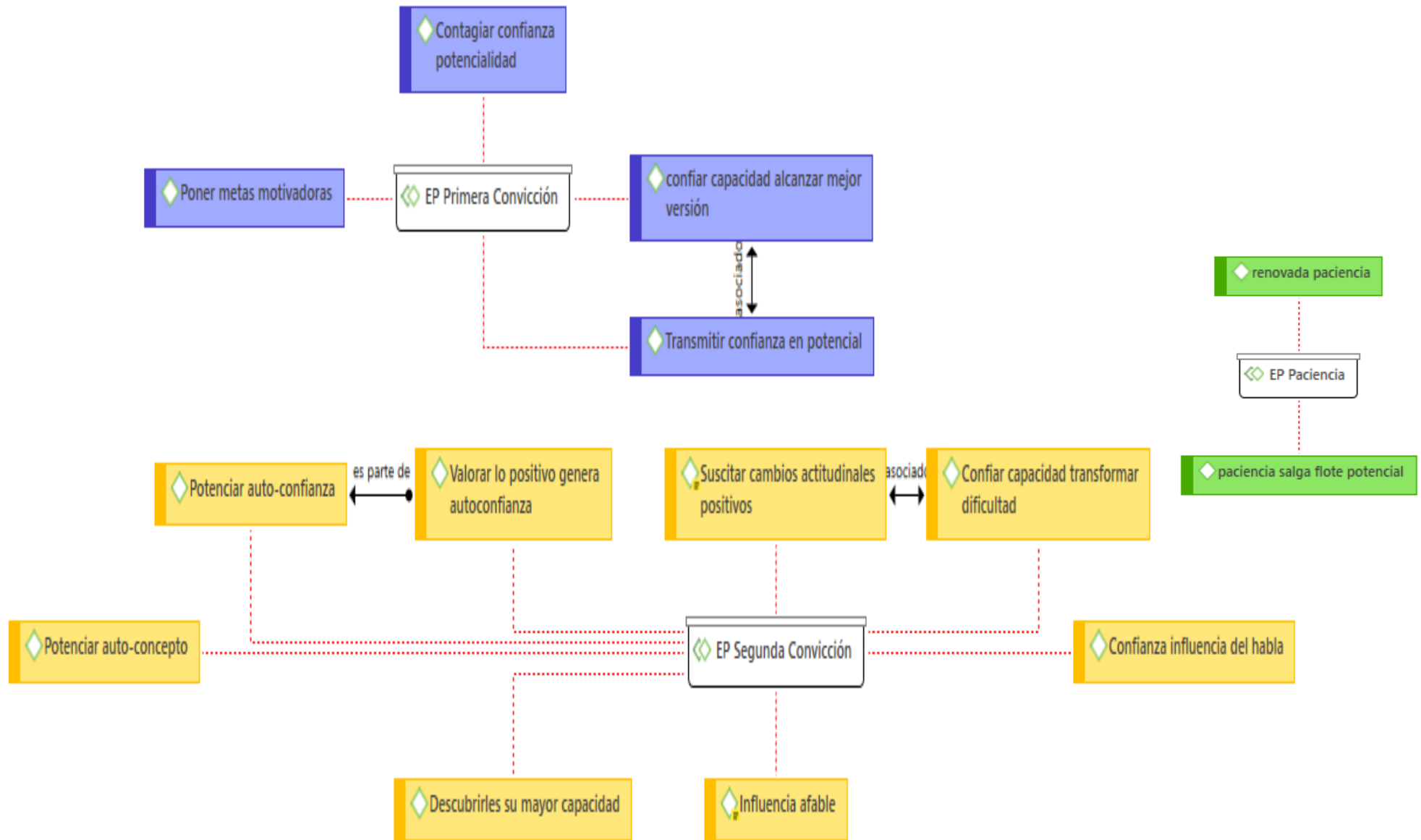


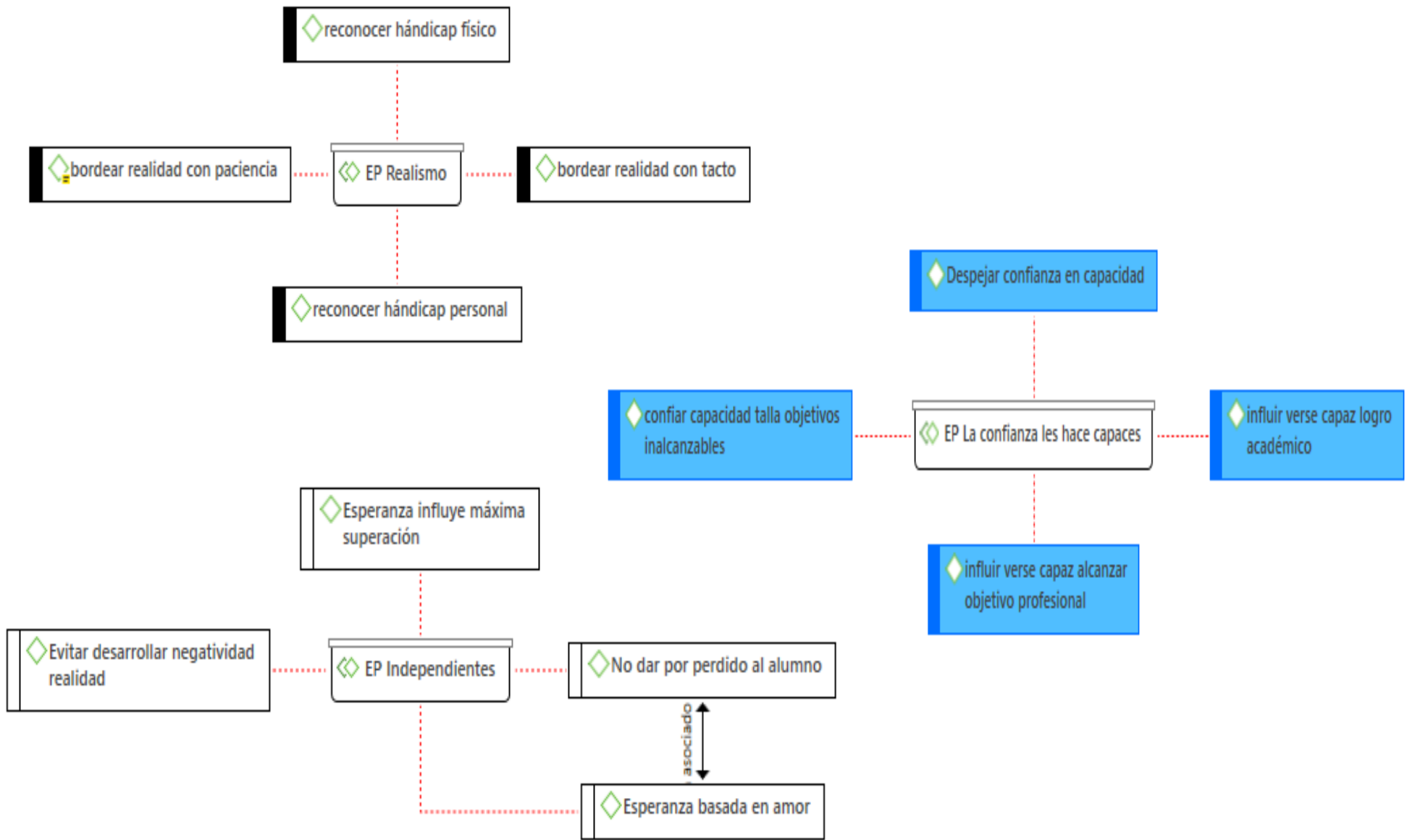
Responsabilidad Pedagógica





Esperanza Pedagógica





Anexo L. Códigos descartados⁶¹

Amor Pedagógico

Tema 1: Amor por quién eres
adentrarse singularidad alumno (2) amor deja libre (3) amor la destaca (3) amor mueve echar buena parte (1) calidez con gestos (9) suscita bienestar personal (4) afecto mejora autoconcepto (1)
Tema 2: Exigencia
exigencia con tacto (10) exigencia detallista (6)
Tema 3: Amor por quién eres y por quien puedes llegar a ser
activar-potenciar aspectos positivos (2) amor hace capaz (1) amor animoso (2) ánimo conservar estabilidad progreso (3) amor forma en el amor (2)
Tema 4: Conectividad afectiva
clima cálido favorece compenetración (1) conectar con interés en su persona global (8) sensación de confidencialidad (7) deseo de encontrarse con la profesora (4) cercanía fuera de la relación académica (3)

⁶¹ (para esta tabla y las dos siguientes): Los números entre paréntesis (#) indican el número de veces que se repitió el código. Independientemente de ello, como ya dijimos en el análisis de datos, no los hemos utilizado por contar con códigos significativos suficientes para exponer en la presentación de resultados.

Códigos descartados de la Responsabilidad Pedagógica⁶²

Tema 1: Desvivirse por el alumno
Colmar necesidad autonomía (11) Predilección por más necesitados (1) Ayuda académica gratuita (1) Ayuda detallista (10) Autoexigencia ayuda global objetivo (2) Polifacética en la ayuda (19) Ayuda formativa (15) Entrega despierta entrega (2)
Tema 2: Disponibilidad
Disponibilidad atender necesidad acompañamiento (4) Disponibilidad encima necesidad personal (4) Disponibilidad fuera relación académica (2)
Tema 3: Sensibilidad
Captar-suplir superar experiencia negativa (4)
Tema 4: Cuidado-como-Preocupación
Hacerse una con necesidades más vitales (3) Hacerse una con aspiración-proyectos (7)
Códigos Independientes
Aconsejar por su bien (27) Influencia de su RP (3) Saber contar con su ayuda (7) Saberse ayudado (14)

⁶² (para esta tabla y la siguiente): Los “códigos independientes” son aquellas pequeñas actitudes que forman parte de la actitud pedagógica en sí misma y que, por lo general, pueden aparecer manifestadas dentro de relatos anecdóticos que pertenecen a los temas consolidados; es decir, pueden apreciarse dentro de casi todos los temas.

Códigos descartados de la Esperanza Pedagógica

Tema 1: Primera Convicción
(Se han utilizado todos los códigos)
Tema 2: Segunda Convicción
Influir ánimo crecimiento violinista (4) Confianza influencia gestos corporales (1) Influencia todo suma (1) Influencia oportuna genera autoconfianza (1)
Tema 3: Paciencia
Constante en la espera (2) Paciencia activa (4)
Tema 4: Realismo
Reconocer violín no elemento (1) Reconocer no saldrá inmediato (1) Reconocer hándicap académico (1)
Tema 5: La confianza los hace capaces
(Se han utilizado todos los códigos)
Códigos Independientes
Mantener esperanza frente realidad negativa (2)

