



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Rosabal-Coto, Guillermo
UNA BILLETERA PARA LA ENSEÑANZA MUSICAL INSTRUMENTAL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: UNA REFLEXIÓN DESDE LA SOCIOLOGÍA Y LO TRANSDISCIPLINAR
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 12, núm. 1, 2012, pp. 1-23
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

UNA BILLETERA PARA LA ENSEÑANZA MUSICAL INSTRUMENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REFLEXIÓN DESDE LA SOCIOLOGÍA Y LO TRANSDISCIPLINAR

A WALLET FOR INSTRUMENTAL MUSIC TEACHING
IN HIGHER EDUCATION: A REFLECTION FROM SOCIOLOGY
AND TRANSDISCIPLINARITY

Volumen 12, Número 1
Enero-Abril
pp. 1-23

Este número se publicó el 28 de febrero de 2012

Guillermo Rosabal-Coto

Revista indizada en [REDALYC](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



UNA BILLETERA PARA LA ENSEÑANZA MUSICAL INSTRUMENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REFLEXIÓN DESDE LA SOCIOLOGÍA Y LO TRANSDISCIPLINAR

A WALLET FOR INSTRUMENTAL MUSIC TEACHING
IN HIGHER EDUCATION: A REFLECTION FROM SOCIOLOGY
AND TRANSDISCIPLINARITY

Guillermo Rosabal-Coto¹

Resumen: Este ensayo pretende servir de reflexión en torno a retos específicos que las y los docentes de ejecución de instrumentos musicales en centros de educación superior suelen enfrentar en su práctica educativa, específicamente en relación con los contextos, bagajes, y metas del estudiantado. La reflexión se apoya en conceptos de índole sociológico y propone interrogantes y acciones conducentes a un abordaje transdisciplinario de los retos en cuestión. Está escrita en un estilo coloquial, con el objeto de lograr cercanía con las personas destinatarias, e incluye el planteamiento de un caso específico como anexo.

Palabras clave: EDUCACIÓN MUSICAL, ENSEÑANZA MUSICAL INSTRUMENTAL, EDUCACIÓN SUPERIOR, SOCIOLOGÍA EDUCATIVA, TRANSDISCIPLINARIEDAD

Abstract: This essay is a reflection on specific challenges that instrumental music teachers in higher education face in relation to student contexts, backgrounds and goals. The reflection leans on concepts of sociological nature and proposes actions by teachers, towards a transdisciplinary approach of the challenges at stake. It is written in a colloquial style in order to better approach the target readers, and includes a case for study as an appendix.

Key words: MUSIC EDUCATION, INSTRUMENTAL MUSIC TEACHING, HIGHER EDUCATION, EDUCATIONAL SOCIOLOGY, TRANSDISCIPLINARITY

¹ Director y docente del Departamento de Educación Musical, y Coordinador del "Observatorio de Investigación de Prácticas Educativas en Educación Musical Formal y no Formal" en la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica. Investigador del Proyecto CADRE de la Academia Sibelius (Finlandia).

Dirección electrónica: guillermo.rosabal@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 16 de setiembre, 2011

Aprobado: 26 de enero, 2012

1. Introducción

¿Por qué habría de interesarnos un ensayo en torno a una billetera si enseñamos a tocar e interpretar un instrumento musical en una institución de educación superior? ¿Por qué un ensayo en torno a algo tan trivial, y no una disertación en torno a la música, el arte, los instrumentos musicales, o las obras de los grandes compositores de Occidente?

Porque esa es precisamente la idea. Partir del diseño y la fabricación de un objeto aparentemente ordinario, para reflexionar de manera no ordinaria acerca de algunas actitudes, prácticas y percepciones que a menudo permean la enseñanza de instrumentos musicales.

El ejercicio de abordar retos de una disciplina o profesión mediante este tipo de metáfora, no es algo nuevo. Fue propuesto por los profesores Ozgur Eris y Lawrence Neeley, en un taller sobre pensamiento para el diseño, dirigido a docentes de la Universidad de Costa Rica, en *Olin College of Engineering* (Massachusetts, EEUU) en noviembre de 2010.² El propósito de este taller fue explorar posibles patrones de pensamiento en la resolución de problemas cotidianos en disciplinas específicas (De Bono, 1999). El ejercicio en cuestión sirve de inspiración para el presente ensayo.

Con el fin de enriquecer la idea original, proponemos a lo largo de esta reflexión interacciones entre la música y otras disciplinas de la educación superior –especialmente la sociología—, no como se plantearía desde la multi e interdisciplinariedad, sino desde una perspectiva transdisciplinaria (Fiske, 2008). La transdisciplinariedad involucra métodos que trascienden la estructura académica y profesional convencional. Entre los beneficios más evidentes de la transdisciplinariedad en los ámbitos académico y profesional, podemos mencionar el valor del conocimiento y habilidades que trae cada integrante a un equipo transdisciplinario, la flexibilidad de las fronteras disciplinarias y profesionales, el apoyo informativo e instrumental recíproco, el alto nivel de confianza entre las disciplinas, y la creación de amplias redes de interacción de profesionales (Wall y Shankar, 2008, p. 552). Estos rasgos particulares y potencial colaborativo de la transdisciplinariedad son los que enfatizaremos en este ensayo. No abordaremos los retos ontológicos, epistemológicos, y metodológicos, o problemas relacionados con creencias y cultura entre disciplinas y

² Véase fotografías 3 y 4.

profesiones, ni críticas de retoricismo, irracionalidad –entre otras—, que se han formulado desde diferentes perspectivas, pues escapan al propósito del presente trabajo.

2. Algunos conceptos de la sociología nos preparan para nuestra empresa

Según la educadora, investigadora, y socióloga de la educación musical Hildegard Froehlich (2007), la sociología puede ayudarnos a comprender nuestra propia identidad como músicos, músicas, y docentes. También contribuye a discernir las diferencias sociales y culturales entre nosotros y nosotras, y aquellas personas con las que interactuamos diariamente, sean estudiantes, su círculo familiar, los funcionarios y funcionarias de la administración, colegas de la profesión musical, entre otros agentes sociales. Por su parte, el cantante lírico, educador musical y sociólogo canadiense Brian Roberts (2000) advierte que puede ser peligroso tratar algunos conceptos sociológicos en la educación musical, como “identidad” y “socialización”, sin recurrir al conocimiento experto de la sociología.

Es muy usual que las personas que nos dedicamos a la docencia de música en una universidad, en particular a la enseñanza del canto o la ejecución de un instrumento musical, hayamos accedido previamente a una formación académica y artística en miras a la interpretación musical, o desarrollado una carrera como intérpretes de un instrumento musical, de manera solista, o en ensambles musicales. De hecho, esto es socialmente aceptado en la profesión musical. A menudo, no solemos vernos como docentes, hasta que alguna circunstancia –usualmente la necesidad de la reproducción de la vida material— nos obliga a asumir tal responsabilidad, o simplemente tenemos el deseo de compartir nuestros conocimientos y amor por el arte con personas que quieren formarse como artistas.

Quizás el reto que más prontamente experimentaremos es el conflicto de identidad que puede surgir entre el ya desarrollado “yo-músico” y el recién asumido “yo-docente”. Estos dos términos los propone Froehlich (2007), basándose en la teoría del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, en la sociología. Se parte de que todas las personas desarrollamos diferentes yoes empíricos o desempeñamos roles sociales en múltiples redes de interacción o círculos de relaciones, donde nos desenvolvemos e interactuamos con otros yoes empíricos.

En el caso que nos ocupa, ambos yoes parecen pensar y actuar de maneras incompatibles. En muchos casos, el primero tratará de dominar al segundo, y a hacerle actuar acorde. Pero las interacciones con estudiantes, personal administrativo, y la

comunidad circundante, enviarán señales de resistencia (Froehlich, 2007), o simplemente le darán la oportunidad de dilucidar el por qué de tal conflicto. Veamos un ejemplo.

La persona ejecutante naturalmente sueña con mantener una carrera exitosa como intérprete musical, y espera que tanto las y los estudiantes, como sus colegas de trabajo en la universidad, vean la música y piensen acerca de esta y la profesión musical como lo hacen las personas ejecutantes profesionales. Al comienzo del nuevo trabajo, podemos no ser conscientes de que el contexto que nos ha moldeado e impulsado hacia la música como arte, y las metas de la interpretación musical como carrera, no siempre corresponderán totalmente con las del estudiantado, o inclusive, con las de la institución para la cual se trabaja (Froehlich, 2007).

De hecho, no siempre las personas que ingresan a estudiar música en una universidad tienen los mismos intereses profesionales que la persona ejecutante profesional/docente. No queremos decir que los intereses del estudiantado sean inferiores a la de sus maestros y maestras, sino cualitativamente diferentes. Mientras que algunas personas querrán dedicarse a la ejecución de un instrumento musical de manera profesional, como solistas o integrantes de ensambles musicales, otras verán en el estudio de la música un medio para alcanzar otros objetivos profesionales. Por ejemplo, habrá quien desee fortalecer su formación musical en función de ejercer con propiedad la docencia musical con poblaciones y grupos etarios diferentes a sus pares en la universidad, y en diversas instituciones educativas: escuelas municipales de música, escuelas primarias y secundarias, y academias de música privadas. Este es el caso de personas que se ven a sí mismas primordialmente como educadores o educadoras, pero no necesariamente se dejan de ver como ejecutantes.

Tenemos también el caso de aquellas personas que desean ejercer una segunda – pero por ello no menos importante— profesión fuera de las artes y la educación, para satisfacción de metas personales o profesionales particulares. En tiempos de globalización económica y cultural, y de desarrollos tecnológicos que facilitan y hacen más eficiente el aprendizaje, esta opción no es desconocida a la educación superior. Pero, ¿es comprendida por quienes se dedican a enseñar a interpretar un instrumento musical? Es importante considerar que las expectativas y opciones vocacionales del estudiantado se relacionan con los “posibles yoes”, que obedecen a la propia historia individual, la motivación, y la autoimagen (Huhtanen, 2009, pp. 8-9).

Este asunto puede resultar problemático para algunas personas docentes. Comenzaremos explicando que es resultado de ciertas interacciones entre diferentes yoes empíricos, permeadas por la diversidad de contextos, bagajes, y metas que en que nos encontramos inmersos(as) o traemos –tanto estudiantes como docentes— al estudio musical instrumental. Aunque aparentan ser dimensiones diferentes de nuestros yoes empíricos, tanto “contexto”, como “bagaje” y “metas”, son aspectos interrelacionados e interdependientes. Veámoslo más en detalle.

El contexto implica no solamente la localización geográfica y nacionalidad, sino también el lugar o lugares que ocupa cada persona en sus interacciones sociales: roles sociales que están en constante flujo, pues están determinados por múltiples relaciones sociales que suceden de manera simultánea. Entre estos, podemos citar los roles de estudiante, docente, músico o música, pareja o cónyuge, amigo o amiga, persona asalariada, ejecutante de orquesta, entre otros.

Es importante enfatizar aquí que el contexto no es un espacio neutral ni ahistórico. Los lugares a los que aquí nos referimos se ven impactados por jerarquías que responden a relaciones donde media el poder económico, político, y de género, de naturaleza desigual, dentro de nuestra sociedad. *“Dichas jerarquías determinarán las condiciones de vida, posibilidades de desarrollo, y el acceso a los recursos materiales y simbólicos de la sociedad”* (Montserrat Sagot, comunicación personal, 19 de agosto, 2011)³. Un ejemplo: Sería muy difícil que una persona cuyo contexto sea de clase social baja, rural, y de minoría étnica o cultural, tenga acceso a “la música de los grandes maestros” durante su infancia y etapa escolar, o desarrolle una empatía “natural” en relación con esta música, en contraste con la realidad de muchas personas ejecutantes/docentes que enseñan en la educación musical superior.

Por su parte, el bagaje comprende toda una historia individual, dependiente de las relaciones con otros individuos y comunidades. El bagaje se refiere también a lo que Pierre Bourdieu ha llamado, en la sociología, “capital social” (Ramírez, 2005). Son parte fundamental del bagaje, la personalidad, el carácter, los patrones de crianza (que a su vez reproducimos en nuestras relaciones), nuestras convicciones e ideologías, nuestra

³ Véase la reseña de Lamb (2010) de estudios sobre relaciones desiguales de poder en procesos de la educación musical, desde la perspectiva de la equidad y la justicia social.

autoimagen y emociones, nuestra relación con la música, nuestros aprendizajes musicales previos, y gustos musicales. También, nuestra manera de hablar y expresarnos, nuestra manera de hacer muchas cosas y resolver problemas de la cotidianidad, y hasta nuestros estilos de aprendizaje (Rosabal-Coto, 2008). Toda una serie de rasgos dinámicos que responden a una historia familiar, social, escolar, cultural, estrechamente vinculadas al contexto. Las jerarquías de poder en un contexto determinan las percepciones de la realidad, y los gustos y preferencias que forman parte del bagaje.

Retomando nuestro ejemplo anterior, la manera de aprender, y de aprehender o sentir la música, o relacionarse con ella, puede ser dramáticamente diferente entre la joven de clase baja, rural, de una minoría étnica y cultural, y la de quien decide emprender la docencia de un instrumento musical.

Y en tercer lugar, tenemos las metas y objetivos de cada persona, forjadas en relación con el contexto y bagaje. Estas tienen que ver más específicamente con las expectativas, intereses, necesidades, y proyectos inmediatos o a mayor plazo, de cada persona. Claramente, el límite entre estas tres dimensiones es flexible. En este sentido, quizás las metas personales y profesionales de nuestra joven no tengan relación alguna con el arte, --al menos como lo concibe la tradición y socialización de la persona artista-docente--, por no haber sido una parte natural, ni esencial de su contexto y su bagaje. ¡Vaya diversidad que implican estos aspectos en la población estudiantil que estudia música! ¿Estamos las personas docentes de un instrumento musical preparadas para asumir esta realidad?

De acuerdo con todo lo anterior, no necesariamente el supuesto conflicto que ahora nos ocupa sucede porque “nuestros y nuestras estudiantes no tomen en serio la carrera musical” o porque “sean irresponsables, porque quieren estudiar más de una carrera” o “no tienen todas las condiciones o talento para la ejecución”, o “tienen problemas para la música”. Si ubicamos este conflicto dentro la óptica sociológica, la aparente incompatibilidad de contextos y metas individuales entre estudiante y docente, tiene su origen en la complejidad y diversidad de los procesos de socialización, tanto de artistas, docentes, como de estudiantes.

Veamos otro ejemplo, el caso de una ejecutante profesional proveniente de una clase social solvente y un entorno urbano, a la cual un período de prosperidad económica y una socialización educativa particular, en su país centroamericano, le permitió estar becada e inmersa en conservatorios o escuelas de música en Estados Unidos y Europa, desde muy

joven. Ella ha socializado en contextos económicos y socioculturales donde la ejecución de un instrumento musical se ha afianzado como una profesión socialmente relevante, prestigiosa, y lucrativa, a raíz de una tradición musical y artística más antigua y consolidada que la de Centroamérica. Para ella, los objetivos del estudio musical instrumental en ese contexto cultural, como por ejemplo, “hacer una carrera de solista de música clásica”, es muy natural. Esta persona ha sido socializada por las instituciones educativas correspondientes, y las costumbres y prácticas de su profesión, con protocolos tales como una disciplina de estudio individual del instrumento de varias horas al día, y valores como “solamente la música clásica es buena música”. Finalmente, ha interiorizado ideas y conceptos como “afinación”, “buen sonido” (al tocar el instrumento), y “alto nivel” (gran dificultad técnica o interpretativa de la música que puede ejecutar), que espera que una persona que estudie un instrumento musical entienda y materialice de la misma manera como ella lo pudo lograr en su momento.

Esta artista, al asumir el papel de docente, no necesariamente está capacitada para comprender, aceptar, o potenciar el bagaje, así como las expectativas y objetivos de personas de generaciones, clases sociales, y comunidades culturales con otros códigos de comunicación y valores. Tal vez, esta calificada ejecutante no siempre sea sensible a las posibilidades o limitaciones materiales de –por ejemplo- nuestra estudiante de estrato social bajo, que vive en una zona rural, que desde muy joven ha tenido que combinar estudio y trabajo para poder contribuir a la economía familiar, y viaja a diario una distancia y tiempo considerable para llegar a su escuela de música. No tendrá quizás sentido para la artista, que su estudiante tenga que priorizar una actividad de subsistencia material fuera del estudio musical. “¿Por qué? En mi caso, yo estudiaba mi instrumento siempre que podía y ponía mi carrera de primero”, son palabras nada ajenas a docentes que se encuentran a diario con estas situaciones.

Para ayudarnos a abordar los retos que implican este conflicto, desde un punto de vista más práctico, realicemos ahora el ejercicio de leer un breve caso de un estudiante en particular⁴, y reflexionar con la guía de unas interrogantes. Y luego... ¡al diseño y fabricación de la billetera!

⁴ Véase el anexo al final del ensayo.

3. De las personas destinatarias de nuestra billetera

No seremos profesionales del diseño de billeteras para estudiantes de instrumento en tanto no tengamos en mente para quién es la billetera, quién la usará, y de qué manera (Papanek, 1977). ¡Exacto! Se trata de tomar en cuenta el contexto, bagaje y metas de nuestro estudiantado, que explicamos anteriormente. Y ¿qué mejor manera que emprender esta empresa que conocer más profundamente a nuestros “clientes” y “clientas”? Aunque a priori esta parece una trillada premisa de la mercadotecnia, puede ser una actitud que requiere cierta sensibilidad sociológica. Además, asumir esta actitud contribuye a potenciar nuestra creatividad como docentes, un valor que si bien es inherente a la disciplina artística, no siempre es ejercido en todo lo que hacemos en nuestras relaciones interpersonales, fuera de tocar música en el escenario.

Vale la pena, entonces, plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Qué tanto sabemos de quiénes son nuestros y nuestras estudiantes? ¿De las personas y acontecimientos que han marcado y determinan su manera de ser y aprender? ¿Sabemos por qué están aquí, y qué esperan de sus docentes? ¿Valoramos quiénes son ellos y ellas y lo que piensan, aspiran a ser, y lo que pueden aportar a la profesión, a sus pares, la sociedad, y a nosotros y nosotras como docentes? ¿Cuánto influencia nuestro “yo-maestro(a)” al “yo-artista en ciernes” del estudiantado? ¿De qué manera esta red de interacción moldea positivamente y permite seguridad, independencia, creatividad, y madurez al “yo-estudiante”, o no?

Un aspecto al que vale la pena referirse más en detalle en este apartado, es la relación de cada persona con la música, como elemento fundamental y distintivo de su bagaje individual. ¿Cuál es la historia de nuestros y nuestras estudiantes *con la música*? ¿Cuáles son sus gustos musicales? ¿Cuáles significados encarna la música para ellos y ellas? (Rodríguez, 2007 y Aguilar, Freyan y Monge, 2005)⁵. ¿Les ha marcado más profundamente la música popular que la música clásica? (Green, 2002). ¿Cuáles son sus aprendizajes musicales previos y cómo ocurrieron? (Lebler, Burt-Perkins y Carey, 2009). ¿Quiénes y cómo son estas personas cuando hacen música o se relacionan con la música? ¿Cómo se puede capitalizar sus aprendizajes musicales y maneras de relacionarse con la música, en su desarrollo como estudiantes de un instrumento musical? (Higgins y Campbell, 2010). Su historia musical, ¿ha sido igual a la nuestra, sus docentes? ¿De qué manera su forma de

⁵ Véase el caso de comunidades de jóvenes costarricenses.

pensar, moverse, hablar, cantar, comunicarse, y desenvolverse socialmente influye en su aprendizaje y ejecución musical?

Como numerosos estudios y disciplinas dentro y fuera de la música han demostrado, diferentes individuos y comunidades ejecutan, escuchan, cantan, bailan, componen, o se relacionan con sonidos, prácticas, y obras sonoras reconocidas como música, y lo hacen por diferentes motivaciones e intenciones, tan relativas, y a veces tan únicas, como el contexto, bagaje y metas de la persona y las comunidades o grupos sociales a los que se pertenece (Finnegan, 1989; Mans, 2009 y Stålhämmar, 2006). La mayoría de las personas de hecho *musican* con lo mejor de su capacidad, como lo propuso Christopher Small (1989), cuando su concepto “musicar” revolucionó el pensamiento musical occidental a partir de los ochenta. El *musicar* es un acto inherentemente humano, donde lo primordial no son los sonidos, sino las relaciones que surgen entre estos, las personas y todos los agentes y elementos participantes en el acto musical (Small, 1999). Adentrarnos en los significados y dimensiones del musicar nos permite comprender que “música” no es algo al alcance de unas pocas personas, o solamente algo que crea un compositor para una audiencia, sino una práctica esencialmente humana (Elliott, 1995). No es casualidad que el antropólogo John Blacking (1976) enunciara algo que ha transformado la educación musical: que todos los niños y todas las niñas son musicales.

Y como la relación de las personas con la música está permeada por los procesos de socialización y las redes de interacción de yoes empíricos, adentrarnos en el musicar de nuestro estudiantado será un camino interesante y útil para conocer, un poco más sociológicamente, a nuestra “clientela” (Rosaba-Coto, en prensa).

Al hacer todos los planteamientos anteriores, sería útil recordar que nosotros y nosotras, a su edad, y como estudiantes, seguramente teníamos necesidades, expectativas, opiniones, ideas, y deseábamos expresarlas y que se nos escuchara. También nos ayudará saber que en estudios educativos se ha determinado que la mayor influencia positiva o negativa en la formación universitaria, en general, puede proceder de lo que una persona docente ha hecho o dejado de hacer con su estudiantado (Bain, 2004). ¿Reproducimos nosotros lo positivo que hicieron docentes de nuestro pasado? ¿O más bien lo negativo?

Una vez emprendido el proceso gradual de conocimiento del estudiantado, podría ser enriquecedor y productivo involucrar a nuestros y nuestras estudiantes en este proceso de diseño y fabricación. Asignarles, por ejemplo, que el próximo semestre haremos un proyecto

que consistirá en diseñar una billetera, para ellos y ellas, o para otros u otras estudiantes. Esta billetera será, en realidad, el programa de un curso, un plan de lección, una actividad académica, el diseño y selección de repertorio de un concierto, o simplemente un problema inherente a la profesión musical.

4. De los materiales

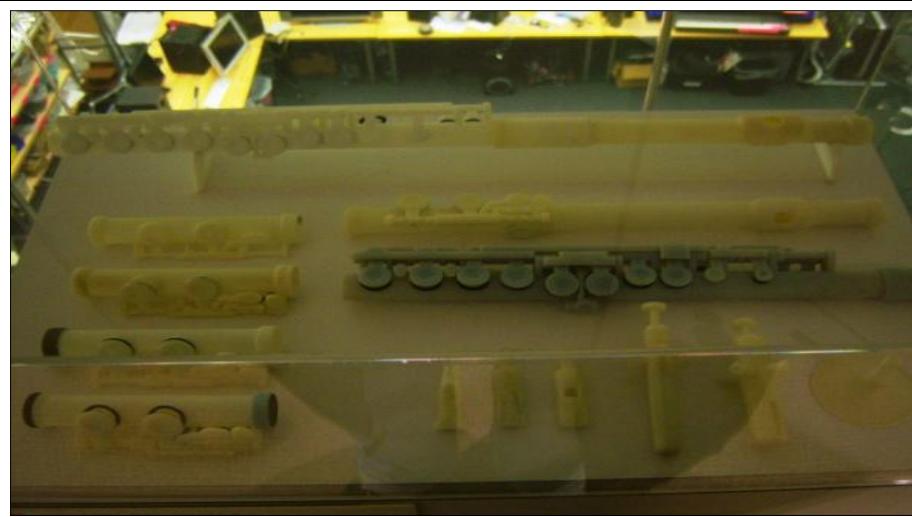
En cuanto a la búsqueda de materiales de la billetera, quizás podríamos pensar como lo harían la ingeniería, la física (Stolik, 2005)⁶, el diseño, y la matemática. Tenemos que explorar la composición y utilidad de diferentes materias primas para la billetera, que nos ayuden a bajar costos de fabricación y a lograr un mayor desempeño. ¿No es de manera similar que pasamos del disco de acetato al disco compacto? ¿O como se mejoraron los instrumentos musicales a partir de los desarrollos en la metalurgia y la investigación científica a partir de la Revolución Industrial en Europa?

Ya sea que toquemos piano, instrumentos de cuerda, viento metal o madera, o de percusión, por nuestra profesión tenemos familiaridad e interactuamos con materiales artesanales –algunos muy bellos y de valor inapreciable, sin duda— pero convencionales y muy delicados. Por otra parte, la mecánica de muchos instrumentos –el diapasón de los instrumentos de cuerda, las llaves de los instrumentos de viento, por ejemplo— es asombrosamente compleja. De hecho nuestros instrumentos musicales requieren muchos cuidados de limpieza y mantenimiento, así como protección de agentes ambientales y corporales adversos, como los cambios repentinos o extremos de temperatura, el sudor, la saliva, y el polvo, para su óptimo funcionamiento. ¿Y si pensamos para nuestra billetera en un material para nada artesanal, que requiera cuidados mínimos, para no tener que cuidarla como a nuestros costosos instrumentos musicales?

Por otra parte, tomando en cuenta el bagaje de las personas destinatarias, ¿cuáles materiales, composiciones, grosores, texturas y combinaciones podrían de alguna manera contribuir a solventar alguna necesidad física a la hora de tocar, o estimular sensaciones en torno a los sonidos y la música, para un aprendizaje más rico?

⁶ Véase aportes de personas expertas en la física.

Fotografía No.1



El proyecto de una flauta travesa fabricada digitalmente, con tecnología de impresión 3D, que ofrece alternativas para solventar retos acústicos y ergonómicos en la ejecución de instrumentos acústicos tradicionales. Este trabajo es reflejo de pensamiento transdisciplinario. Se puede accesar considerable información más detallada de proyectos similares, involucrando música, ejecución musical y tecnología, en el *Media Lab*, en el sitio web referenciado al final de este trabajo. (Fotografía tomada por el autor en el *Media Lab* del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) en 2010).

Fotografía No.2



Docentes de canto, piano, y cursos teóricos para estudiantes de instrumento y educación musical desempeñan un juego de roles, representando los puntos de vista de estudiantes, docentes, la administración y la comunidad, en relación la importancia que puede o no tener la enseñanza musical instrumental para diferentes agentes sociales. (Fotografía tomada por el autor, en el taller: “*De musicar, a enseñar música, a enseñar a los jóvenes*,” presentado por la socióloga de la educación musical Hildegard Froehlich, en la Universidad de Costa Rica, febrero de 2009).

5. De los colores, forma, y diseños

Las personas ejecutantes de música de los grandes compositores de Occidente (la que usualmente se enseña en las instituciones de educación superior), tradicionalmente vestimos de riguroso negro cuando tocamos en agrupaciones de música de cámara o en orquestas. Esto se justifica con la visión decimonónica de la música como arte para ser contemplado, pues un grupo o masa de ejecutantes de negro no distraerá la atención de los sonidos que se tocan para una audiencia. Esta vestimenta da cohesión visual y hasta anonimato individual dentro de una masa humana que es controlada por un director o una directora, cuya misión es recrear la partitura para provocar emociones en quienes escuchan.

¿Por qué –para efectos de la billetera—no dejar de lado el negro, y buscar colores que sí llamen la atención o causen otro tipo de efecto ante la audiencia. Por ejemplo, si somos habitantes del Trópico, ¿no tenemos a nuestro alrededor toda una gama de colores presente en la flora y la fauna, de la cual podemos escoger? ¿No ha sido precisamente la naturaleza la fuente de inspiración del diseño y creación de infinidad de artistas? ¡Lo fue para los poetas, pintores, y compositores del Romanticismo! Para ello, quizás la perspectiva de la biología, en conjunto con las artes visuales, nos sea de mucha ayuda. ¿Y si a los colores, las formas, y diseños les añadimos movimiento? ¿Y si intentamos explicar esos movimientos mediante la biomecánica, para entender mejor los principios de la tensión y el reposo de las frases musicales?

También se podría tomar como modelo las longitudes que la física asocia a las notas musicales (Manuel Ortega, comunicación personal, 7 de agosto, 2011). Es más, podemos basarnos en cómo la física ha explicado las características, producción y efectos de los sonidos cotidianos que tocamos y usamos para expresarnos musicalmente (Johnston, 2009 y Rossing et al., 2001).

De esta manera, los colores, forma y diseños, pueden obedecer al carácter que nos sugiere una obra musical, diferentes gestos musicales, tonalidades, tempi, ritmos, melodías, y tipos de armonía. Así, cada sección de un ensamble o cada instrumentista tendría una billetera que despliegue un contrapunto visual sin igual. Esto nos ayudaría a no sólo visualizar escenas o imágenes cuando estudiamos o tocamos la música, sino a sentirla y experimentarla de manera diferente. Por ejemplo, ¿qué tal si exploramos relaciones entre los sentidos del olfato, vista, gusto, olfato, y estas escenas e imágenes que nos sugiere la música?

Otra posibilidad es incorporar colores y diseños que reflejen la personalidad o algún rasgo cultural, o vivencias de la persona destinataria. Estaríamos de alguna manera pensando ahora desde la psicología y los estudios culturales.

Podría usarse un equipo de proyección visual en un concierto mientras se toca la música, conectado a la billetera, para compartir estas experiencias más directamente con una audiencia. Por cierto, hay algún software informático que emula estas ideas de una manera muy simple, como el *Real Player* que tenemos en el computador personal y que pasa inadvertido. ¡Cuánto podemos aprender de herramientas informáticas y electrónicas aparentemente sencillas o triviales, para enriquecer nuestro trabajo artístico!

Si decidimos arriesgarnos todavía más, sería posible permitirnos modificar nuestra propia imagen externa, vistiendo atuendos acordes a los colores de la billetera. En este caso, la imagen de la persona ejecutante sería asunto de la disciplina del diseño. Esta es también una manera metafórica de decir que podemos ponernos diferentes trajes, usar diferentes lentes para ver las cosas que damos por sentado en nuestra actividad como músicos, músicas, y docentes. ¿Cuáles trajes y apariencias preferiría nuestro estudiantado?

Fotografía No.3



Fotografía No.4



Algunos y algunas docentes de Ciencias, Artes y Letras, de la Universidad de Costa Rica en sesiones sobre trabajo y diseño colaborativo para la resolución de problemas, en Olin College (Massachusetts, 2010). En la sesión de la foto superior, una práctica de diseño interdisciplinario, con la guía de un ingeniero y un historiador. El autor de este artículo, como parte de los retos propuestos en la sesión, explica cómo un casco para ciclistas ha evolucionado desde sus orígenes, y cómo podría ser mejorado en su diseño y fabricación. (Fotografía propiedad de LASPAU) En de la fotografía inferior, se culminó diseñando una billetera hipotética para algún(a) colega. Como se indicó al inicio de este ensayo, este ejercicio sirvió de mucha inspiración para el presente ensayo. (Fotografía propiedad del autor.)

6. De los accesorios y el contenido

Naturalmente, por ser personas con múltiples compromisos artísticos y sociales, nuestra clientela necesitará tener en la billetera una pequeña agenda donde lleve cuenta de sus deberes, ensayos, reuniones, clases, y conciertos. ¿Qué les parece si para poder estar en contacto con lo que sucede en el mundo, y con sus colegas, le programamos acceso a internet y con él, vínculos a medios de información y medios de comunicación? Sí claro, *Facebook*® y *Twitter*® deben estar allí, además de su correo especial para sus estudiantes, si es que las personas destinatarias de la billetera ya trabajan como docentes. Recordemos que la red internet hoy en día es vital para la interacción de yoes empíricos por medio de la música (Partti y Karlsen, 2010).

Es más, le podemos colocar un dispositivo —que vibre sin hacer ruido, claro está, para que no perturbe los ensayos y conciertos— para que le alerte de acontecimientos en el

medio musical y cultural, así como de mensajes de colegas que necesitan comunicarse. Algo así como “alertas”. Cuánto podría aportarnos, de nuevo, la visión de la informática...

Pero, ¡qué monótono sería sólo recibir, transmitir, guardar, amontonar, y por supuesto, olvidar la información poco tiempo después! ¿De qué nos sirve la información si no abordamos críticamente lo que nos llega, lo que nos sucede y tenemos alrededor nuestro? ¿Qué tal si para prevenir esta recepción pasiva, incluimos un diminuto dispositivo con un auricular, que nos “dirá” todos los días un pensamiento en torno a nuestra disciplina y a la enseñanza en nuestra profesión, para instar a la reflexión? Puede ser un reto de la disciplina o el ejercicio de la misma, para resolver cada día. Un problema que puede recibir nuestro estudiantado en sus billeteras ciberneticas antes de sus clases. Problemas que ellos y ellas pueden identificar o que una red de colegas y amigos o amigas pueden enviarle y sobre los cuales se pueda realizar un foro. Pueden ser problemas cuya solución se enfoque como un juego, o un rompecabezas. Lo importante, en términos de aprendizaje, será que cada uno y una reflexionen antes de clase y se discutan los escenarios y posibles soluciones en conjunto. Construir conocimiento colectivamente.

Y qué útil sería que el conocimiento generado en el aula pudiera ser difundido entre la comunidad estudiantil, docente, profesional... ¿Publicar un blog? ¿Publicar panfletos y repartirlos? ¿Unos microprogramas para radio por el internet? ¿Sitios de internet interactivos? Las posibilidades son muchas, gracias a la perspectiva de las tecnologías de información y comunicación como apoyo a los procesos educativos...

Y para que no parezca que nos alejamos de la música y los sonidos: Un dispositivo similar que nos recuerde y reproduzca la música, algo así como un *IPod®*, con el repertorio musical que se está estudiando en clase de instrumento, con muestras auditivas que hemos programado para repasar en la mente la música que con tanto esfuerzo estudiamos y practicamos. Podríamos, por medio de la red virtual a la que tiene acceso la billetera, intercambiar diferentes versiones de la música con colegas y estudiantes. Hasta el estudiantado podría compartir o socializar grabaciones de sus ensayos. Sería además interesante ponernos como meta incluir músicas nuevas o desconocidas.

Todo lo anterior nos invita a salir de la comodidad de la música de nuestros instrumentos musicales, nuestra especialidad, estilo musical, o ensamble o intérprete preferido. ¡Que nuestros y nuestras estudiantes tengan acceso a muchas músicas! ¡Que las personas docentes tengamos acceso a las músicas de nuestro estudiantado! Que

escuchemos nuestro mundo con diferentes oídos, en diferentes tonalidades, con diferentes colores instrumentales, como nunca antes habíamos sospechado hacerlo, que interactuemos fuera de nuestra zona de confort. Que podamos salir de lo local, y adentrarnos en lo global...

Fotografía No.5



Fotografía No.6



Estudiantes del curso de Licenciatura “Metodología para la Enseñanza del Instrumento”, de la Universidad de Costa Rica, reciben un taller sobre técnicas lúdicas para desarrollar destrezas auditivas, emocionales y sociales en niños y niñas que estudian ejecución de un instrumento de cuerda, con la instructora costarricense de Método Suzuki, Elizabeth Lobo, en octubre de 2010. El método Suzuki toma en cuenta las capacidades cognitivas y necesidades físicas y socioafectivas de las y los estudiantes a quienes está dirigido. Para mayor información acerca de la filosofía y pedagogía Suzuki, consultese el vínculo referenciado al final de este trabajo (Fotografías propiedad del autor).

De la tecnología, la apariencia y todo lo que falta...

Hay otros aspectos de nuestro producto, como el tamaño, las dimensiones, y un contexto hipotético (un bolsillo, por ejemplo), que podemos mencionar. Si concebimos nuestra billetera como el entorno físico o recinto donde se ejecutará la música, sería de gran provecho conocer los parámetros que utilizan las personas expertas en física, ingeniería, y arquitectura para diseñar los auditorios y salas de concierto (Manuel Ortega, comunicación personal, 7 de agosto, 2011). Naturalmente, quedan pendientes más aspectos de la fabricación y diseño de una billetera, como por ejemplo, las implicaciones éticas. También hay disciplinas y áreas de conocimiento que no hemos incluido en nuestra discusión. Pero como el propósito de este ensayo es provocar la reflexión, y ofrecer un ejemplo de la misma, el autor asume que otras personas docentes querrán desarrollar su propia experiencia, desde otras perspectivas y redes de interacción, y la personalizarán en función de rasgos, estilos de aprendizaje, necesidades, y otros aspectos importantes de la vida de sus estudiantes.

7. Reflexión final

En este ensayo hemos reflexionado de manera transdisciplinar acerca de la educación musical instrumental, el trabajo de las y los colegas artistas y docentes, las relaciones sociales, y lo más importante, sobre nosotros y nosotras, y nuestro estudiantado. El pensamiento y acciones que hemos propuesto pueden impactar nuestras nociones y desempeño como docentes de manera muy positiva y radical, al trascender las perspectivas tradicionales y entrar en redes de interacción de otros yoes empíricos para la resolución de retos cotidianos.

A la luz de nuestra reflexión, tenemos la oportunidad de impactar positivamente la formación profesional y personal del estudiantado, y quizá nuestro estudiantado termine transformándonos. Nos asombrará constatar que docentes y estudiantes podemos llegar a compartir puntos de vista, vivencias y realidades personales, a pesar de nuestras diferencias en cuanto a contexto, bagaje, y metas (Pérez, 2007). Tal vez tengamos más cosas en común de lo que nos atrevemos a pensar...

Puede que actualmente formemos parte de contextos culturales o institucionales donde sea incómodo hacer algo diferente o nuevo, que interroguen la realidad o busque transformarla (Thomas, 2007), como es diseñar y elaborar una billetera de la manera como lo

hemos propuesto. ¡Animémonos! Cuestionar y poner en duda las nociones, prejuicios y pensamientos de lo que hacemos como profesionales es una oportunidad riquísima para hacer filosofía sobre la práctica docente. Hacer filosofía nos puede llevar a comprender, validar, mantener o enmendar lo que hacemos. A estar siempre “de camino”, en movimiento, y no en un estancamiento de rutinas y preconcepciones. Y hacerlo de manera sociológica y transdisciplinar potencia las respuestas y las soluciones.

Es hora de salir del cubículo de estudio, o el aula, o el salón de ensayos, y comenzar a trabajar en la billeteira. No debemos olvidar conocer y probar las billeteiras de otras personas en el proceso, billeteiras de aquí y de allá, del pasado y del presente, de diferentes idiomas y culturas, estilos, músicas, de muchas personas... Lo más probable es que quien escribe aún se encuentre en el itinerario cuando ustedes, lectores y lectoras, estén comenzando, y al terminarlo, regrese otra vez a él. Así que seremos varias personas en esta tarea. ¡Nos vemos en el camino!

8. Agradecimientos

El autor dedica este ensayo a decenas de estudiantes y docentes que le han inspirado a lo largo de más de dos décadas para enfocar los retos aquí planteados. También, agradece a las y los docentes de educación superior en las áreas de educación, enseñanza musical instrumental, artes visuales, psicología, sociología, y física que leyeron el manuscrito y realizaron valiosas sugerencias para enriquecerlo.

Referencias

Aguilar Freyan, Wendy y Monge López, David. (2005). **La configuración de la identidad juvenil frente a fenómenos de globalización cultural: Un estudio sobre la participación de jóvenes de sectores urbanos en fiestas de música electrónica.** Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Bain, Kenneth. (2004, 9 de abril). What makes great teachers great? **The Chronicle of Higher Education.** Recuperado el 27 de julio de 2011 de <http://chronicle.com/article/What-Makes-Great-Teachers/31277>

Blacking, John. (1976). **How musical is man?** Seattle, Washington: University of Washington Press.

De Bono, Edward. (1999). **Seis sombreros para pensar.** España: Granica.

Elliott, David. (1995). **Music matters: A new philosophy of music education.** Nueva York: Oxford University Press.

Finnegan, Ruth. (1989). **The hidden musicians. Music-making in an English town** (reimp. 2007). Connecticut: Wesleyan University Press.

Fiske, Harold. (2008). **Understanding musical understanding: The philosophy, psychology, and sociology of the musical experience.** Nueva York: Edwin Mellen Press.

Froehlich, Hildegard. (2007). **Sociology for music teachers. Perspectives for practice.** Nueva York: Prentice-Hall, Inc.

Green, Lucy. (2002). (reimpresión 2010). **How popular musicians learn. A way ahead of music education.** Aldershot: Ashgate.

Higgins, Lee y Campbell, Patricia Shehan. (2010). **Free to me musical. Group improvisation in music.** Nueva York: Rowman and Littlefield Education.

Huhtanen, Kaija. (2009). **Music teachers constructing teacher identity.** Manuscrito inédito. Lahti, Finlandia: Lahden Ammattikorkeakoulu.

Johnston, Ian. (2009). **Measured tones: The interplay of physics and music** (3a. ed.). Londres, Reino Unido: Institute of Physics Publishing.

Lamb, Roberta. (2010). Music as a sociocultural phenomenon: Interactions with music education. En Abeles, Harold & Custodero, Lori A. (eds.), **Critical issues in music education: contemporary theory and practice** (pp. 23-38). Nueva York: Oxford University Press.

Lebler, Don, Burt-Perkins, Rosey y Carey, Gemma. (2009). What the students bring: examining the attributes of commencing conservatoire students. **International Journal of Music Education**, (27), 232-249.

Mans, Minette. (2009). **Living in worlds of music.** Nueva York: Springer.

MIT Media Lab. **Research groups and projects.** Recuperado el 27 de julio de 2011 de <http://www.media.mit.edu/research/groups-projects>

Papanek, Victor. (1977). **Diseño para el mundo real: Ecología humana y cambio social.** Madrid: Blume.

Partti, Heidi y Karlsen, Sidsel. (2010). Reconceptualising musical learning: new media, identity and community in music education. **Music Education Research**, 12(4), 369-382.

Pérez Mora, Yamileth. (2007). Análisis crítico del quehacer docente de los músicos. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, 7(1), 1-20. Recuperado el 27 de julio de 2011 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2007/archivos/musicos.pdf>

Ramírez Plascencia, Jorge. (2005). Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. **Revista Acta Republicana Política y Sociedad**, 4(4), 21-36.

Roberts, Brian A. (2000). The sociologist's snare: identity construction and socialization in music. **International Journal of Music Education**, 35, 54-58.

Rodríguez Ramírez, Maralí. (2007). **El papel psicosocial de la música en el desarrollo adolescente: un estudio exploratorio en un colegio privado del cantón de La Unión de la provincia de Cartago**. Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Rosabal-Coto, Guillermo. (en prensa). The song is you! En Craig, Jeniffer. **Integrating writing strategies in ESL/EFL university contexts: A writing-across-the-curriculum approach**. Nueva York: Routledge.

Rosabal-Coto, Guillermo. (2008). Estilos de aprendizaje y educación instrumental. **La Retreta**, 1(2). Recuperado el 27 de julio de 2011 de <http://www.laretreta.net/0102/articulos/estilosdeaprendizaje.html>

Rossing, Thomas D., Moore, Richard F. y Wheeler, Paul A. (2001). **The science of sound** (3a. ed.). Estados Unidos de América: Addison-Wesley Publishing Company.

Small, Christopher. (1999). Musicar: Un ritual en el espacio social. Conferencia pronunciada en el Tercer Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. **Revista Transcultural de Música**, (4). Recuperado el 27 de julio de 2010 de <http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>

Small, Christopher. (1989). **Música, sociedad, y educación**. Madrid: Alianza Editorial.

Stålhammar, Börje. (2006). **Musical identities and musical education**. Achen: Shaker Verlag.

Stolik, Daniel. (2005). El aporte de los físicos al desarrollo de la música. **Revista Cubana de Física**, 22(2), 164-172.

Suzuki International Association. Recuperado el 27 de julio de 2011 de <http://internationalsuzuki.org/>

Thomas Claudet, Pierre. (2007). **La cultura del pobrecito**. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

Wall, Sarah y Shankar, Irene. (2008). Adventures in transdisciplinary learning. **Studies in Higher Education**, 33(5), 551–565.

Anexo

CASO PARA REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN

Este caso es un insumo elaborado por el autor para el curso de licenciatura “Metodología para la enseñanza del instrumento,” en la Universidad de Costa Rica. El texto contiene lenguaje y modismos propios de Costa Rica, y hace alusión a contextos geográficos y culturales de ese país. Los nombres de lugares, instituciones y personas se basan en discusiones y experiencias de socialización en torno a la música y la docencia, de los y las estudiantes del curso mencionado, en un semestre específico. La persona lectora podrá adecuar este caso a su contexto nacional, cultural, o institucional específico, o proponer casos nuevos.

Es una típica tarde de mayo en una montañosa y verde área del Valle Central, y Paul es una de tantas personas que se apretuja contra otros peatones bajo los aleros de la terminal de autobuses, frente al Mercado Municipal, mientras está de camino a la Escuela Municipal de Música. Mientras realiza la proeza de correr de un alero al otro apenas escampa un poco, Paul saluda cortés, pero fugazmente, a algunas personas en su camino, que tienen la suerte de protegerse bajo un paraguas o una sombrilla. Estas personas conocen a Paul como un muchacho que participa en actividades de la comunidad, como la banda municipal, el coro de la iglesia, el grupo pastoral juvenil de la parroquia, y la organización de cuanta feria, o fiesta cívica o religiosa se lleve a cabo en el cantón, y les causa gracia que siempre ande corriendo. No es casualidad que a sus veintitrés, algunos ya dicen que Tatica Dios lo tiene predestinado para ser el primer diputado de esa comunidad, obispo, o hasta Presidente de la República. Al fin y al cabo, San Rafael de los Pozos es una comunidad con muchas necesidades de desarrollo, y bastante aislada debido a la pobre infraestructura vial, y no le vendría nada mal un fuerte líder comunal que a tenga vínculos con la ciudad capital, para solucionar todos sus males. Pero la novia de Paul en realidad quiere que él se encargue del negocio familiar que heredará de sus padres, claro está, cuando se casen.

Con tan solo las muestras de estima de sus coterráneos, Paul se olvida de que se ha mojado en los charcos de la calle y que se le ha caído el libro de Elementos de Estadística en el que realizaba anotaciones en el bus y que sería bueno ponerlo a secar durante su clase semanal de saxofón, en la cocina de la Escuela. En fin, al llegar a la Escuela –una vieja casa de madera que alquila la municipalidad de San Rafael—, Paul arma rápidamente su saxofón en un baño (“¡Es una suerte ser el último estudiante del día, pues ya se han ido los chiquillos de la clase de piano que corren y alborotan frente a los baños mientras esperan su clase!”), alista cuidadosamente sus partituras, pero se da cuenta que ya no tiene tiempo para hacer

ejercicios de calentamiento, con la calma y seriedad que suele hacerlos cuando estudia saxofón, los fines de semana. Ojalá llegue pronto el domingo: Después cantar con el coro juvenil en la de misa de mediodía, y el suculento almuerzo familiar que comparte con sus padres, abuelos, tíos y tías, y seis hermanos más, Paul se retira al cuartito de estudio que ha acondicionado con su papá en el patio de atrás, y estudia sus partituras, y escucha las grabaciones que ha podido comprar de su música favorita –mucha de Paquito D’Rivera, y hasta Kenny G—, con el dinerito que se gana dando las clases particulares de música que le da a las dos hijas del regidor municipal. Tal vez si se pensiona aquel señor de la Banda de Alajuela que le dijo aquel chavalo -¿se llamaba Lenín?- pueda conseguir un empleo fijo como músico para ganar más platita. O tal vez podría entrar a la orquesta de la Universidad de Costa Rica, donde toca aquel violinista (“¿Se llamaba Cristian?”), pero quién sabe si pagan...

Por cierto, mientras ordena el libro del método de saxofón y las partituras del repertorio, inicia un pequeño concierto en su estómago. Piensa Paul: “¡Nada que ver las *slice* de pizza y fresco que me hice tragadas, hoy a mediodía, en la universidad con David, Rebeca y Héctor! ¡Qué dichosos esos maes, que cursan esa nueva licenciatura en enseñanza de instrumento de esa universidad! ¡Quizás es lo que necesito para ser el mejor maestro de sax del país, mejor aún que Javier Valerio, el profesor titular de saxofón, a quien mandaron a sacar un doctorado en saxofón en los Estados Unidos! Por cierto, ojalá Valerio me responda al e-mail en el que le mandé mi arreglo para quinteto de saxofón, del popurrí de Los Beatles, que compuse durante las vacaciones, cuando papá me regaló aquel álbum tan chiva para Navidad.”

Los pensamientos de Paul son interrumpidos por don Farabundo, quien le ha estado esperando impacientemente en el aula para su clase, quizás con la misma impaciencia que espera pasen los seis meses que le faltan para su pensión, el gran logro de su carrera, que inició como músico militar y maestro de capilla, y maestro de música en la escuela primaria pública local. “¡Idiay, muchacho! ¿Otra vez llega tarde! ¡Qué chiquito este!”, le dice muy irritado. Se cierra la puerta y la profesora de piano, Karla, quien despidió al último chiquito –de esos que alborotan frente a los baños—, escucha por un momento una discusión, pero no se entiende qué dicen. Luego, un silencio, con un poco de garúa de fondo.

A los pocos minutos, sale Paul con una seriedad que nadie le ha visto antes, con el sax desarmado dentro del estuche, como ausente. No se ha dado cuenta que anda la caña de la

boquilla en la boca, y la correa del sax al cuello. La otra profesora de piano, Nelly, le pasa al lado y le sonríe, como de costumbre, pero Paul parece ignorarla. Y pensar que hacía exactamente una semana habían quedado en hablar de un concierto que planearían para recaudar fondos para arreglar los baños de la Escuela. Las dos profesoras de piano se miran preguntándose qué le sucede al muchacho más popular de esa comunidad, que se aleja pausadamente por la puerta principal de la Escuela. No parece ser él mismo...

Reflexión para la persona docente

Imagine al menos dos escenarios diferentes para el final de esta historia. Ayúdese de las siguientes preguntas: ¿Qué pudo suceder entre Paul y su profesor de saxofón? Imagine las palabras, el lenguaje corporal, la totalidad de la interacción. Luego responda:

- ¿Por qué Paul reaccionó como lo hizo?
- ¿Qué hará Paul a continuación? ¿Tomará alguna decisión crucial para su futuro?
- ¿Cuáles consecuencias tendría cualquier decisión de Paul en cuanto a los yoes empíricos con que se relaciona en su contexto?
- ¿Qué haría usted si fuera Paul?
- ¿Qué haría usted si fuera el profesor de saxofón?

Comente el caso y sus hipótesis con otros y otras colegas y sus estudiantes.

Cuando haya concluido la lectura del presente ensayo, proponga el diseño y la fabricación de una billetera para Paul.