

10 años de Jazz en el Conservatorio Superior de Navarra

Presente y futuro de la planificación pedagógica

Máster en Desarrollo de las Capacidades Musicales

Universidad Pública de Navarra

Tutor: Dr. Imanol Aguirre Arriaga

Alumno: Marcelo Escrich Bayón

Año 2012

“Existe una contradicción entre el mundo informal en el que el jazz desarrolló su historia y el mundo formal de la educación superior” Ken Prouty (2002)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 Descripción de la situación	5
1.2 Objetivos	6
1.3 Sujetos que evaluamos	7
1.4 Necesidad e interés del estudio	7
1.5 Límites del estudio	8
1.6 Secuencia de Actividades	8
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 ¿Qué es el jazz?, ¿cuánto jazz es esto?	10
2.2 ¿Cómo se aprende el jazz?	10
2.2.1 Resumen histórico hasta su llegada a la enseñanza formal	11
2.2.1.1 Un ejemplo de aprendizaje informal en la Comunidad Navarra	15
2.2.2 El Jazz en la enseñanza formal como disciplina autónoma.	16
2.2.3 Críticas al proceso de enseñanza formal en el jazz	17
2.2.4.1 La metáfora de jazz y democracia.	21
2.2.4.2 Modelos alternativos en la música popular	26
2.3 Impacto de la LOGSE en el mundo clásico	28
3. ESTUDIO EMPÍRICO	30
3.1 Análisis de documentos oficiales	30
3.2 Definición de las preguntas iniciales del cuestionario	41
3.3 Método	45
3.3.1 La muestra	45
3.3.1.1 Confidencialidad	47
3.3.2 La entrevista	48
3.3.3 Análisis de los datos	49
3.4 Resultados	50
4. CONCLUSIONES	84
FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

INTRODUCCIÓN

En la década del 90 se puso en marcha en España la implantación de un proceso de reforma educativa conocido como LOGSE que, en lo que respecta al último ciclo formativo denominado Grado Superior, entre otras innovaciones establecía la posibilidad de cursar estudios reglados de jazz, relegados hasta entonces al campo del aprendizaje no formal e informal.

En el años 2002 se reanuda la marcha del Conservatorio Superior de Navarra que además de los estudios clásicos instaura la posibilidad de cursar estudios de Jazz, siendo pionero entre los centros públicos nacionales.

Partiendo de que la propia definición y delimitación del género jazz ha provocado y sigue provocando controversias, no parece una obviedad preguntarse: qué orientación académica se debe dar a estos saberes tan jóvenes en nuestra enseñanza formal como difusos en sus fronteras.

Este trabajo intentará recabar la opinión de todos los actores del proceso a través de una muestra significativa de los mismos y contrastarla con la bibliografía y los trabajos de investigación accesibles sobre el tema, tratando de detectar tensiones, contrastes y puntos de encuentro entre todas las opiniones para acometer la planificación del futuro con una información clara y consensuada.

El método del trabajo constará de dos fases. Por un lado la consulta y análisis de documentos oficiales que aluden a la cuestión. Por otro lado, se realizará un estudio con diseño cualitativo exploratorio que intentará conocer la opinión de todas las sensibilidades implicadas a través de unas entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas se realizarán a una muestra previamente seleccionada que sea representativa de las opiniones de: la administración, el cuerpo docente, el alumnado que ha finalizado los estudios y las miradas externas que por razones que se explicarán oportunamente, observan el proceso con atención.

Narrativa personal:

El autor de este trabajo fue en un principio “profesional especialista” que es como se denominó a los primeros profesores sin titulación, para luego pasar a ser alumno, luego titulado y más tarde y hasta hoy: profesor en el departamento de jazz. Protagonizó la primera prueba de acceso que se realizó en el centro de estudios. Colaboró como acompañante en las pruebas de selección de casi todos los profesores que han formado parte del departamento de jazz en estos años. Participó en más de quince conciertos fin de carrera como intérprete. Ya

como docente, formó parte de los tribunales evaluadores de varios conciertos fin de carrera y pruebas de acceso de diferentes instrumentos. Durante los últimos cuatro años ha formado parte del Concejo Escolar del Conservatorio Superior de Navarra. Este es su séptimo año como profesor en el departamento de jazz. Sin intentar esgrimir argumentos de autoridad, sí que debemos reconocer que estamos directamente inmersos en la dinámica del desarrollo del proceso conociendo de primera mano sus pormenores y que en contadas ocasiones a lo largo de este trabajo se revelarán datos sin indicar las fuentes porque se trata de vivencias personales del autor.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hace 10 años, cuando comenzamos a transitar el camino de la educación formal del jazz en el Conservatorio Superior de Navarra, los profesores que al igual que el objeto de enseñanza, éramos recién llegados al mundo académico formal nos hicimos una pregunta: ¿cómo debe ser el proceso enseñanza-aprendizaje del jazz en el conservatorio? Al no haber referentes cercanos puesto que nuestra realidad formativa estaba relacionada o bien con la enseñanza formal de la música clásica o con el aprendizaje informal del jazz, la pregunta se desdobló; por un lado: ¿cómo se aprende jazz? y por el otro: ¿cómo se enseña en el conservatorio?. Creemos que el peso de los acontecimientos hizo que predominase como respuesta general la segunda cuestión en lugar de la primera. Pasados diez años pensamos que es momento de reflexionar y reformular las preguntas cuyas respuestas darán sentido al modelo de aprendizaje que vamos a implementar.

1.1 Descripción de la situación

“La educación musical está cambiando muy rápidamente como resultado del cambio social y tecnológico. ¿Qué debe ser enseñado y aprendido en la escuela? ¿Qué se enseña y se aprende fuera de la escuela? ¿Cuánta atención se debe prestar a la enseñanza instrumental? ¿Qué parte de la música se aprende de manera autodidacta? ¿Cuáles son los nuevos roles de conservatorios, universidades y administración en el aprendizaje de la música? ¿En qué consiste ser músico en la era digital? Todas estas son preguntas cuyas respuestas están cambiando muy rápidamente. Si este es el caso de la educación musical, no es de extrañar que la investigación en educación musical esté cambiando a la misma velocidad.” (Hargreaves, Marshall, & North, 2003)

Iniciamos este apartado con esta cita no sólo por la relevancia de su contenido, sino también porque se trata del primer párrafo de un trabajo publicado en 2003 y creemos que puede haber sido escrito en fechas cercanas al inicio del proceso que intentamos investigar.

La inquietud por analizar dicho proceso, nace como consecuencia de una reflexión personal acerca de la naturaleza de los saberes que impartimos. Es una gran responsabilidad para nosotros ayudar a los alumnos a conseguir las competencias necesarias para su desempeño profesional en varios frentes: interpretativo, compositivo, pedagógico, investigativo, analítico, etc, tal como decretan u ordenan las diferentes administraciones. Si bien a nivel didáctico estamos en permanente reflexión y renovación, a nivel de planificación pedagógica esos cambios se dan de manera menos frecuente por diferentes factores que trataremos de averiguar.

La administración educativa decreta y ordena pero a su vez, se produce una cadena de delegación de responsabilidades en forma de sucesivas transferencias de competencias, en pro de respetar diferentes niveles de autonomía. El ministerio delega en la administración foral, a su vez la administración foral delega en el centro de estudios, este centro en el departamento y el departamento en el docente. Por lo tanto recae en este último la confianza de la administración que a su vez porta una pesada carga en forma de responsabilidad total en la toma de decisiones.

Esta confianza a la que aludimos nos supone preparados para abordar la actividad docente, pero el objeto de nuestra docencia no es unívoco como intentaremos demostrar. Hablando con compañeros, con algunos de los cuales compartimos profesión, afición y/o formación además de otros valores, no es extraño que notemos que cada uno tiene en su imaginario ya no una forma diferente de enfocar la cuestión, sino una idea distinta de “cual es la cuestión”. Por otro lado no existen mecanismos de control que garanticen o que puedan probar que estamos haciendo mejor o peor nuestra labor, más allá de la intuición o de los resultados que a su vez medimos con nuestros propios instrumentos.

En los últimos tiempos hemos visto desde el departamento la necesidad de ir unificando criterios pero ¿qué criterios?, ¿los míos o los de mi compañero de tal o cual instrumento?, ¿los del que estudió en Berklee hace 20 años o los del que estudió música clásica? ¿los del que tiene 4 títulos superiores, los del que obtuvo el suyo recientemente o bien los del que posee un bagaje de 30 años como autodidacta?

Cada uno podría esgrimir su argumento de autoridad para hacer valer su imaginario pero creemos que se necesita dar un poco de luz al asunto y este trabajo intentará aportar algo de claridad, tratando de encontrar consensos y disensos en las opiniones de todos y a su vez, investigar cuales son las inquietudes que se desprenden de otros trabajos de investigación relacionados con el problema que plantemos y que puedan darnos algunas ideas útiles.

1.2 Objetivos

Desvelar las intenciones de las administraciones, central y autonómica, al implantar los estudios de jazz en la enseñanza superior a través de la legislación.

Conocer los enfoques actuales en cuanto a la educación de jazz a través de bibliografía y trabajos de investigación. A su vez detectar particularidades del proceso que se dan o se han dado en otros ámbitos para compararlos con la situación en el Conservatorio Superior de Na-

varra y aprovechar la experiencia temprana sobre todo de la educación formal en USA para tratar de emular sus logros y evitar sus errores.

Recoger los diversos puntos de vista que tienen las partes implicadas en el proceso de instauración de la enseñanza formal de jazz en la Comunidad Navarra: autoridades educativas, docentes y estudiantes, en cuanto a qué debe significar un superior de jazz y qué se espera de él. Escuchar las opiniones de otros informantes ajenos al mundo académico pero muy presentes en la vida jazzística de la comunidad como son los medios de comunicación especializados que, nos consta, siguen de cerca el desarrollo de los acontecimientos desde el primer día.*

Recogidos los datos, buscar consensos y tensiones entre todas las opiniones intentando clarificar cómo se entiende el proceso desde diferentes enfoques.

Reflexionar sobre aquellos aspectos en los que se pueden operar cambios en la planificación docente.

Poner en práctica las competencias adquiridas en el Máster en Desarrollo de las Capacidades Musicales.

1.3 Sujetos que evaluamos

Lo que se evalúa es el propio proceso de enseñanza aprendizaje y la idea que acerca de dicho proceso se ha ido conformando en los pensamientos de sus actores.

1.4 Necesidad e interés del estudio

Cuando se cumplen 10 años desde que el Conservatorio Superior de Navarra implantó estudios reglados de Jazz, se considera un momento apropiado y una labor necesaria, articular las acciones oportunas con objeto de intentar mejorar la propuesta educativa. Es preciso que hagamos una reflexión sobre si la forma en que planificamos las enseñanzas es unívoca o si por el contrario es contingente. En este último caso sería conveniente repensar el itinerario formativo con nuevas propuestas, nuevos paradigmas y nuevas metas.

* Consideramos necesario destacar que uno de los programas radiofónicos de jazz de mayor impacto en la red se emite desde la ciudad de Pamplona como también desde esta ciudad, se administra la página web de referencia en el universo del jazz en español.

1.5 Límites del estudio

Con la intención de establecer unos límites que tornen asumibles los objetivos de esta investigación, no se han abordado algunos temas que consideramos de suma importancia tales como: la improvisación, la didáctica, la evaluación, la pertenencia del jazz o no al campo de la música popular o el jazz como fenómeno social en sus vertientes étnicas, raciales o de género por citar algunas. Existen numerosos trabajos abocados al estudio de estos contenidos de manera exclusiva o tangencial.

No se cuenta con los equipos directivos del conservatorio ni se alude a ellos. Dado el grado de contingencia y provisionalidad que implican estos cargos sumado a sus labores de índole administrativa, con poca incidencia e injerencia en temas pedagógicos, se ha descartado escuchar la opinión de los equipos directivos como se había previsto inicialmente.

Los profesores de música clásica están representados únicamente en la figura de los gestores que a su vez son docentes.

No se presenta ni analiza el plan de estudios LOE ya que todavía no hay titulados que hayan egresado bajo dicho plan. La voz de los alumnos será escuchada únicamente a través de los ya titulados en el plan LOGSE. Hemos considerado apropiado obtener reflexiones y datos de quienes han atravesado el itinerario completo porque creemos que pueden ser más claros y desapasionados.

1.6 Secuencia de Actividades

- Elaboración del trabajo presentado en el Anexo I
- Recopilación y análisis de libros, artículos de investigación y tesis doctorales relacionadas con la pedagogía del jazz. Para este fin se recurrió a las bases de datos ProQuest, ISI Web of Knowledge (WOK) y Dialnet. Algunos libros fueron consultados en la biblioteca de la Universidad Pública de Navarra. Se utilizaron datos obtenidos en la base de datos en línea de Google Académico y Google Books.
- Consulta y análisis de los textos legales elaborados por las administraciones educativas en relación con la enseñanza musical a partir de la LOGSE. En primer lugar el Real Decreto de ámbito estatal y a continuación la Orden Foral y el Plan de Estudios.

- Definición de los posibles puntos de interés para la elaboración de las entrevistas. Elaboración del cuestionario inicial. Validación y modificación del cuestionario.
- Elección de los informantes.
- Contacto con los informantes, realización de las entrevistas.
- Transcripción y codificación de las entrevistas.
- Definición de áreas de interés.
- Selección de las respuestas más relevantes y presentación de los resultados.
- Análisis e interpretación de los resultados, elaboración de las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

Este marco teórico se articulará en dos partes principales, intentando responder a sendas preguntas que sentarán las bases del trabajo: Qué es el jazz y cómo se aprende. Incluiremos luego un tercer apartado más breve que se enfocará en relación con la otra pregunta aludida en la presentación del problema: Cómo se enseña en el conservatorio.

En primer lugar se intentará alcanzar un acuerdo acerca de la naturaleza de la materia que impartimos: el jazz. Podemos decir que el jazz es un constructo de difícil definición que pertenece a una categoría abierta con fronteras difusas y que habita como idea hasta cierto punto convergente en la mente de quienes lo practican, enseñan, estudian y critican. Para dar validez a esta afirmación apelaremos a un trabajo con metodología cuantitativa y de menor calado que hemos desarrollado con tal objetivo. En dicho trabajo se incluirán algunas definiciones de jazz aportadas por diferentes autores en distintas épocas. El trabajo lo adjuntaremos en forma de Anexo I.

Para intentar dar respuesta a la segunda pregunta haremos un breve recorrido histórico por la pedagogía del jazz y expondremos algunas de las tendencias por las cuales fluye actualmente.

Con respecto a la tercera cuestión, trataremos el tema de forma tangencial recurriendo a trabajos que intentan determinar el impacto de la LOGSE en el mundo clásico.

2.1 ¿Qué es el jazz?, ¿cuánto jazz es esto?

Ver Anexo I

2.2 ¿Cómo se aprende el jazz?

Dividiremos esta pregunta en dos campos, el del aprendizaje informal y el del aprendizaje formal. El primero se dio de forma preponderante en los inicios del jazz. Debemos aclarar que cuando los historiadores hablan de aprendizaje del jazz no siempre se refieren a las habilidades instrumentales. En el mundo del jazz esas habilidades fueron aprendidas de formas diversas, en la enseñanza formal, en entornos familiares o bien de manera autodidacta. El aprendizaje del jazz era el sistema por el cual se adquirían las competencias necesarias para interpretar esa música en concreto.

2.2.1 Resumen histórico hasta su llegada a la enseñanza formal

El jazz es abordado tanto en la bibliografía existente como en los trabajos de investigación desde diversas vertientes: histórica, biográfica, discográfica, etnomusicológica, estilística, social, etc. La aceptación de la pedagogía como un apartado válido dentro del universo del jazz ha sido bastante tardía.

La información específica sobre los inicios de la enseñanza y el aprendizaje del jazz es difusa por lo que debemos extraer datos de biografías y entrevistas que se refieren a la formación de los primeros músicos. Por ejemplo unas entrevistas realizadas como parte de un proyecto de historia oral por la Universidad de Tulane. Peretti (1994) habla de esas entrevistas y en concreto las de Jelly Roll Morton, Mary Lou Williams y Milt Hinton, las cuales revelan que los primeros músicos de jazz eran autodidactas, al menos parcialmente. Jelly Roll Morton fue uno de los padres del género, pianista de ragtime, se autodefinía como “creador del jazz”. El historiador Joachim Berendt (1994) dice: “El hecho decisivo para el jazz, de que la personalidad del músico que lo toca es más importante que la del material entregado por el compositor, puede observarse por primera vez con toda claridad en Jelly Roll Morton.” Morton asegura en una de esas entrevistas que “aprendió a tocar en tonalidades raras o no habituales dado que muchas bandas de Nueva Orleans tocaban en esas tonalidades (es decir difíciles para los lectores de partituras) y la razón era que no sabían hacerlo de otra forma” (Peretti, 1994). La pianista Mary Lou Williams, revela que tanto Lester Young como Earl Hines tenían oído absoluto y sacaban las canciones siempre de oído. Peretti también indica que algunas bandas que él denomina “bandas de oído” aprendieron de los músicos criollos más cultos, algunos de ellos universitarios como Bunk Johnson.

Consideramos este dato muy importante, dado que tanto para Peretti como para otros historiadores los criollos pueden haber sido un puente de conocimientos musicales, ya que ellos, a diferencia de los músicos negros descendientes de esclavos, tenían formación musical. Berendt (1994) habla de dos grupos distintos de músicos que convivieron en Nueva Orleans. y cuyas diferencias se manifestaban en la propia música: los negros y los criollos. “El grupo criollo era el más cultivado... había heredado la tradición francesa”. Peretti (1994) afirma que los músicos negros fueron muy hábiles a la hora de tocar jazz a pesar de que carecían de formación. Otros autores coinciden en que durante las décadas del 30 y 40 la forma habitual de aprendizaje era informal y su entorno eran los clubes y las salas de baile, formando parte de alguna de las 25 grandes bandas que en la época dorada actuaban cada noche. Con la decadencia de las bandas y su desaparición progresiva creemos entender de diversas fuentes que

en un principio, los jóvenes inexpertos iban cubriendo las ausencias de músicos consagrados que abandonaban las formaciones grandes por cuestiones comerciales o estilísticas. Así tenían la oportunidad de ser educados y educadores informales cuando una nueva remesa de compañeros volvía a ocupar el lugar de otros que se marchaban por la bajada de sueldos y escasez de lugares donde tocar.

Beale (2004) describe tres percepciones erróneas habituales a propósito del autodidactismo en los músicos de jazz, que pueden conducir a la idea equivocada de que el jazz no puede ni debe ser enseñado. En primer lugar la idea de que todo el jazz antiguo se tocaba "de oído", la referencia que destacamos anteriormente de Peretti (1994) a los criollos como músicos alfabetizados descubre la falacia. En segundo lugar, una percepción aún más combativa o militante y que emerge directamente de la primera: dado que la forma genuina de tocar jazz es "de oído", la única manera de aprenderlo con autenticidad es también a través del oído. En tercer lugar, aunque él lo describe como "circunstancias de etnia" lo diremos claramente, la idea de que para tocar jazz hay que ser negro. Contradiendo este argumento encontramos la siguiente revelación: "En Nueva Orleans, el jazz no era un privilegio de los negros...desde 1891 Papa Jack Laine tenía su banda y se le considera el padre del jazz blanco... Desde el principio se formó un estilo especial de los blancos... menos expresivo pero con mayores recursos técnicos." (Berendt, 1994)

Varios autores coinciden en destacar la existencia de grandes comunidades de aprendizaje informal: "La historia nos ofrece la evidencia de que los músicos de jazz no aprendieron como individuos aislados, sino como miembros de grandes comunidades de aprendizaje informal". (Berliner, 1994; Prouty, 2002)

Los aspirantes a músicos de jazz desarrollaban sus habilidades como improvisadores en ese ambiente informal. "Tradicionalmente, los músicos jóvenes aprendían de los más viejos en los propios escenarios donde se interpretaba la música: bares, discotecas, salones de baile. Los músicos más experimentados aprendían unos de otros a través de una red de pares musicales" (Dobbins, 1988).

Hay muchos ejemplos en la literatura, a través de anécdotas y relatos que nos dejan entrever de qué manera se producía y enriquecía el conocimiento tanto entre iguales como entre músicos experimentados y novatos. Relatos similares los hemos oído de los precursores en nuestra comunidad como Javier Garayalde o Javier Colina. (Narrativa personal)

En su libro "Thinking in jazz: The infinite art of jazz" (1994), Paul Berliner cuenta las experiencias del legendario trombonista Fuller Curtis. Fuller vivía en el Upper West Side de Manhattan, a poca distancia de la casa de John Coltrane. Solía quedar con el bajista Paul Chambers para reunirse en casa de Coltrane, allí tocaban informalmente, comían, escuchaban discos o simplemente pasaban el rato y además elaboraban ideas musicales conjuntas. Fuller lo explica de primera mano:

"Coltrane decía "Curtis, intenta reproducir esto en el trombón," yo lo intentaba una y otra vez y él me decía: "Lo estás consiguiendo" - y así sucesivamente. Paul Chambers vivía en Brooklyn y hubiera concierto o no, él venía en metro a ensayar con el contrabajo. Conseguí una partitura de Koussevitsky, la Polonesa en re menor, y él decía "Hey Curtis vamos a tocar esto." No fue escrito para dúo, pero nosotros lo tocábamos juntos durante tres o cuatro horas. Un par de días después, nos juntábamos a tocar de nuevo. Todo era tan hermoso, había camaradería."

Este ejemplo ilustra de qué modo se articulaba el aprendizaje informal de los jóvenes músicos. La interacción, que Berliner describe, constituye una prueba de que a pesar de la naturaleza casual de los encuentros en casa de Coltrane, tenía lugar un aprendizaje no intencional, pero lo más importante es que era de naturaleza social, abierto, curioso, fomentado por los intereses de los propios músicos que participaban.

El principal sistema educativo eran las comunidades jazzísticas informales. "Eran también las responsables de producir, conservar y transmitir el conocimiento" (Berliner, 1994). La transmisión de conocimientos y el aprendizaje en estas comunidades abiertas se llevó a cabo a través de dos formatos distintos: la interacción entre compañeros y la tutoría de los más experimentados hacia los más jóvenes. "La instrucción no se basaba en conceptos teóricos, al menos de forma consciente sino que se guiaba intuitivamente siguiendo los intereses y necesidades comunes de los músicos implicados y estaban siempre presentes los principios democráticos de asociación, experiencia compartida e improvisación" (Renick, 2012)

Introducimos aquí una idea que luego desarrollaremos más extensamente y se refiere al paralelismo entre dos conceptos: jazz y democracia.

Las investigaciones más recientes indican que a pesar de que las oportunidades para educarse formalmente en el jazz se incrementaron notablemente desde la década del 50, ambos tipos de aprendizaje, formal e informal han convivido desde entonces hasta la actualidad. Es de conocimiento público que Miles Davis comenzó a tocar y aprender trompeta en el insti-

tuto de St. Louis a los 12 años y continuó su formación en la Juilliard School de Nueva York mientras que Dizzy Gillespie y Thelonious Monk fueron principalmente autodidactas. Charlie Parker constituye un ejemplo intermedio, en un principio aprendió el saxo alto de manera autodidacta pero pronto vio la necesidad de mejorar su técnica tomando clases.

En la actualidad el debate continúa y algunos músicos autodidactas como Ronnie Scott han admitido en entrevistas que habrían preferido ir a la universidad o al conservatorio para ampliar sus conocimientos. El contrabajista danés Niels Henning Oster Pedersen, para algunos considerado el mejor de la historia o al menos el mejor europeo, declaró en una entrevista en televisión que si bien el aprendizaje obtenido de su experiencia de tocar casi a diario con los más grandes desde muy temprana edad (a los 14 años debutó con Bud Powell) era importantísimo, habría deseado ir a Berklee o a alguna escuela reglada en USA. Recordemos que él se había formado en contrabajo clásico si bien era autodidacta en jazz. (Jazz entre amigos, programa emitido el 24 de abril de 1987)

A finales de la década del 40 se produjo un cambio que muchos historiadores definen como uno de los más importantes en la historia del jazz, tal vez el que más. Se pasó de interpretar canciones populares de un repertorio más o menos conocido por todos a una música formada por canciones originales, alejada de la experiencia personal del público que las escuchaba.

Faulkner y Becker (2009) analizaron el alcance de esta transformación afirmando que se manifestó de forma simultánea en tres campos relacionados entre sí: El primero fue el ámbito de las actuaciones, se pasó de tocar en bares, clubes nocturnos y salas de bailes a hacerlo en clubes de jazz y salas de concierto. El segundo se relaciona con la modificación que se operó en el público que por un lado dejó de bailar y se sentó a escuchar, por otro lado aparecieron nuevos tipos de público para una música renovada. El tercer campo es el que más relación tiene con este trabajo: al tener la nueva música mayor complejidad, un mayor número de músicos se inclinaron por la enseñanza formal en detrimento de la informal.

En consonancia con esta afirmación, Beale (2004) observa que la principal variación en la educación del jazz desde 1950 ha sido el desarrollo de un marco contextual formal para ampliar el aprendizaje. Sin duda este cambio es una consecuencia directa del que le ocurrió a la música, la nueva música necesita nuevos escenarios, nuevos públicos, nuevos aprendizajes y nuevos marcos para sistematizar los contenidos de esos nuevos aprendizajes.

2.2.1.1 Un ejemplo de aprendizaje informal en la Comunidad Navarra

Describiremos un ejemplo de aprendizaje informal o al menos no formal que se dio en nuestra comunidad y que creemos merecería un estudio en profundidad. Se trata de los talleres organizados por el músico austríaco Reinhard Valeruz, residente en la comunidad autónoma vasca desde el año 1971 hasta su fallecimiento en 2003. Reinhard apodado Renato cariñosamente por quienes lo recuerdan, recorría varias localidades llevando su contrabajo y su buena voluntad, Bilbao, Rentería, Logroño, etc. Los lunes le tocaba a Pamplona.

“Renato venía los lunes a eso de las 4 de la tarde y nos juntábamos todos en una bajera. Su método era un poco caótico porque tocábamos todos juntos, algunos sabían tocar algo, otros nada, algunos ya tocaban muy bien... unos leían y otros iban de oído, pero a pesar del caos la cosa funcionaba... las clases duraban hasta las 2 o las 3 de la mañana. Todo se basaba en tocar unos arreglos que él iba haciendo sobre la marcha en función de los niveles...formábamos una big band. Recuerdo que alguna vez estábamos en el escenario con el público esperando y Renato estaba con un lápiz corrigiendo notas de las partituras... en las clases, por llamarlas de alguna manera, él estaba todo el tiempo con el contrabajo. Tocábamos unos diseños rítmicos que repetíamos bastante y sobre todo la cosa era improvisar e improvisar... Creo que todos lo recordamos con cariño y agradecimiento”. (Fermín Goñi, confidencia personal)

Otro testimonio recuerda su casa de Rentería como un centro de reunión donde además de tocar, los alumnos y amigos de Renato se juntaban a escuchar música, tomar café y pasar la tarde. Hay una anécdota muy elocuente que nos relata otro de sus alumnos agradecidos quien a la sazón, luego cursó estudios formales de jazz en el conservatorio.

“Renato venía los lunes a Pamplona, los martes iba a Logroño, los miércoles a Bilbao etc y así iba formando esos grupos singulares como sólo él sabía hacerlo. Un día a un colega mío de Durango le regalaron un banjo por su cumpleaños, reclutó entre su cuadrilla, sus cuñados y alguna hermana unos cuantos potenciales candidatos a tocar dixie. Llamaron a Renato y quedaron en un bar. Le informaron que no sólo no tenían ni idea de música sino que no tenían instrumentos excepto el banjo, claro. Renato miró a uno a los ojos y le dijo: tú vas a tocar el trombón, a otro le dijo: tú la tuba, y a otro: tú la trompeta, así fue convenciéndoles para que se comprasen instrumentos. A partir de ese momento empezaron a ensayar en el almacén de una fábrica una vez

por semana desde las 11 de la noche hasta las tantas de la mañana. De esto hace 20 años, la agrupación todavía existe y sigue en activo tocando dixieland” (Jon Celestino, confidencia personal). Esta anécdota es muy clarificadora del poder del aprendizaje informal. “Yo empecé con 10 años y él me cantaba las cosas para tocar con la trompeta, nunca le escuché hablar de teoría” continúa Jon para descubrir un poco más las claves del proceso.

Leemos en el currículum de otro grupo de dixieland, esta vez de Logroño:

“... lo primero que necesitábamos eran los instrumentos. Una vez resuelto este problema, hubo que afrontar el siguiente: ¿Qué hacer con ellos?. Como somos hombres de fe, no cundió la desesperanza y enseguida Dios mandó a su emisario del swing: “Reinhard Valeruz” que con arduo esfuerzo y paciencia consiguió que un puñado de sordos como nosotros nos juntáramos y formásemos “DIXIEMULANDO”.

2.2.2 El Jazz en la enseñanza formal como disciplina autónoma.

Los primeros cursos de jazz a nivel universitario aparecieron en clínicas de iniciación y campamentos de verano en la Universidad de North Texas, Denton y el Berklee College of Music en la década de 1950 y 60. Un estudio estadístico de Helland (1995, citado en Beale, 2004) identifica más de 100 programas de grado a lo largo de USA con centros de excelencia en Berklee y North Texas. También menciona los cursos de historia del jazz en la Universidad de California, UCLA.

De forma paralela a la rápida expansión en las universidades americanas, la presencia de la educación del jazz, al igual que la propia música, se ha convertido en un fenómeno a nivel mundial, sobre todo a nivel universitario. En enero de 2001 la conferencia de la Asociación Internacional de Educadores de Jazz en Nueva York tenía más de 8000 delegados. Alrededor del 90% eran de los EEUU, pero el 10% restante provenía de todas partes del mundo: Japón, Sudáfrica, Reino Unido, etc. En 1970 ya había un grado en jazz de cuatro años de duración en la Academia de Música de Katowice, Polonia. Hay universidades que imparten estudios de jazz en lugares como Sudáfrica , Nueva Zelanda, Australia, Japón, etc.

Actualmente en Europa se pueden cursar estudios superiores de jazz en casi todos los países, desde el Conservatorio de Amsterdam que fue el primero en implantarlo y actualmente ofrece un posgrado en jazz, pasando por Helsinki, en cuyo conservatorio también se ofrecen

estudios superiores de música pop, varios conservatorios de Portugal donde se ofertan cursos de maestría y doctorado, en Reino Unido donde el alumno puede especializarse en historia, sociología del jazz, musicología de jazz, Alemania, Bélgica, Suiza, Francia, Italia y en todos los países nórdicos hasta llegar a España. Como hemos dicho, en el año 2002 se comenzó a impartir jazz en la Escuela Superior de Música de Catalunya (ESMUC), en el Conservatorio El Liceo de Barcelona, en el Conservatorio Superior del País Vasco (Musikene) y también en el Conservatorio Superior de Navarra. En años posteriores el Conservatorio Superior da Coruña en Galicia y el Conservatorio Superior de Valencia han sumado el jazz a su oferta educativa.

Tal como veremos en el análisis de la legislación, el Real Decreto permite un único itinerario formativo bajo el escueto título de “Jazz”, contrastando con la alta diversificación presente en otras latitudes. Además de eso, la educación de jazz tanto en USA como en Reino Unido se inicia a edades tempranas y está presente en la educación secundaria y en los conservatorios medios. En España tenemos constancia de que el Conservatorio Profesional de Donostia, el de Tenerife y los Conservatorios de Igualada y Lérida ofertan estudios de grado medio de jazz así como instrumentos eléctricos: bajo y guitarra. Otras escuelas de iniciativa privada están implantando estos estudios, cubriendo la carencia de la administración como son El Taller de Musics de Barcelona y la Escuela Creativa en Madrid.

La literatura nos permite ver que si bien el contexto formal del aprendizaje de jazz se ha incrementado, la enseñanza del jazz ha existido desde siempre y que aún hoy el aprendizaje informal se sigue produciendo, aunque el equilibrio obviamente ha cambiado como denota Ake: “En los últimos 40 años, el aprendizaje del jazz se ha ido trasladando progresivamente del mundo informal e indirecto de la calle al mundo formal, de la educación superior” (Ake, 2002)

2.2.3 Críticas al proceso de enseñanza formal en el jazz

“Numerosos autores, críticos, educadores y músicos de jazz han destacado los efectos, en algunos casos incompletos cuando no nocivos, de la pedagogía contemporánea del jazz en la música resultante del proceso educativo” (Ake, 2002). Los ejes centrales del debate se refieren al fracaso de los programas de jazz para desarrollar la voz propia de los estudiantes, la codificación pedagógica y canonización, la contradicción entre el mundo informal en la que se desarrolló históricamente el jazz y el mundo formal de la educación superior y también en la naturaleza estática del desarrollo de la pedagogía del jazz “incapaz de abordar de manera adecuada enfoques pedagógicos alternativos” (Prouty, 2002). Apelando a ese fracaso parcial,

algunos han visto la necesidad de plantear un cambio de dirección adoptando soluciones alternativas.

Desde su creación, introducción y aceptación en el mundo de la educación superior, el jazz sigue siendo considerado como un hermano menor en la escala académica, “esto puede atribuirse a un fallo de los educadores de jazz a la hora de discutir, debatir y difundir, a través de medios orales o escritos sus respectivas filosofías pedagógicas y educativas” (Renick, 2012). Algunos investigadores como David Ake (2002), Stuart Nicholson (2005) y Kenneth Prouty (2002) han insistido en la necesidad de la elaboración y aplicación de modelos alternativos de educación para el actual paradigma en la educación del jazz, de forma autónoma y separada del camino por el que transcurre el paradigma eurocéntrico actual. Se conoce como paradigma eurocéntrico a la tendencia a colocar la enseñanza de la música clásica europea como patrón o ejemplo a seguir.

El histórico baterista Jo-Jones, hablando del swing, expresa lo siguiente: “En la música europea la relación con la música es “científica”. El músico toca lo que le colocan en el atril... en cambio para poder tocar jazz no basta con tener musicalidad ni haber estudiado el tiempo necesario. Este es el problema que se encuentran todas las facultades y conservatorios que enseñan jazz. Indudablemente se puede aprender mucho en ellas... pero lo decisivo no puede aprenderse: El Swing. Ni siquiera puede decirse lo que es.” (Berendt, 1994)

“Para obtener su legitimación en la educación superior en USA y formar parte de pleno derecho del sistema educativo del Conservatorio, los educadores de jazz se vieron abocados a crear una definición de jazz finita, única y con fronteras más o menos claras. Si el jazz es el objeto a enseñar, entonces tiene que ser claramente definible. En consecuencia, por razones tanto prácticas como acreditativas, los educadores de jazz han ido desarrollando poco a poco un sistema pedagógico explícito para la enseñanza y la evaluación” (Nicholson, 2005).

Al hilo de esto, Caswell y Smith (2000) nos hablan de algunas estrategias de legitimación articulada por los defensores de la llegada del jazz a la universidad en sus comienzos, que ellos datan a partir de 1945. Citan algunos ejemplos como la composición de la Rapsodia en Blue de Gershwin con paradigmas propios de la música clásica en un intento de asociar ambos géneros; la definición del bebop como “el momento en que el jazz se convirtió en música culta” por parte de músicos e historiadores; o los esfuerzos de Stan Kenton en la universidad de North Texas para que la agrupación que dirigía se llamase Orquesta de Jazz y no simplemente banda.

Explica David Ake (2002) que el prestigio ocupa un lugar importante en la forma de abordar la enseñanza de una nueva disciplina. Para asegurarse de que el jazz recibe el respeto académico y el apoyo financiero necesario, muchos educadores y autores por igual han promovido abiertamente la idea de que "el jazz tiene todo lo que tiene la música clásica". "Aunque esta ideología sirvió para fortalecer la entrada del jazz al mundo académico, al mismo tiempo ignoró o ninguneó muchas de las características únicas del jazz que contradicen las normas del conservatorio, sobre todo la tradición oral de la cultura afro-americana y su carácter evolutivo" (Ake, 2002).

"Teniendo en cuenta que la partitura escrita es el material predominante con el que la mayoría de los profesores de conservatorio están más familiarizados, el sistema conocido como "escala-acorde", basado en la notación de cifrados armónicos sobre notas, ha ocupado un lugar preponderante en la pedagogía del jazz en la educación superior, sustituyendo las formas de tradición oral que se utilizaban en el aprendizaje informal". (Ake, 2002; Nicholson, 2005). "Si bien este método es adecuado para entornos de aprendizaje formales, debido a su facilidad de notación ya sea en libros de texto, pizarra o papel, su desarrollo ha conducido en cierto modo a la estandarización y codificación de la pedagogía del jazz" (Nicholson, 2005).

El jazz ha pagado un precio por entrar en la academia y es que la pedagogía adoptada y desarrollada para su enseñanza se ha desconectado de las tradiciones de la cultura oral y los principios democráticos que esta cultura poseía. "Hoy en día, la pedagogía aplicada a la enseñanza del jazz sigue estando basada en el paradigma clásico, muy lejos de sus raíces históricas" (Ake, 2002).

"Durante los últimos años, los educadores de jazz, músicos y críticos han hecho un llamamiento a reflexionar y a repensar la pedagogía del jazz en la educación superior, la necesidad de elaborar un nuevo camino se encuentra en la sensación de estandarización y codificación que experimenta la pedagogía, incluyendo su negligencia a la hora de generar músicos con identidades musicales diversas y su incapacidad para abordar de manera adecuada los enfoques pedagógicos alternativos al sistema escala-acorde" (Dobbins, 1988)

Esa necesidad de reflexión y replanteamiento creemos que ha llegado también a las aulas del Conservatorio Superior de Navarra. Y si todavía no ha llegado es muy probable que llegue dentro de poco tiempo. La tendencia presente en USA es la de acercarse a las raíces históricas de la música y alejarse del modelo cerrado y jerárquico que los americanos llaman "eurocentrista".

Todos coinciden en que el lugar de aprendizaje del aspirante a músico de jazz actual es el aula y que el aprendizaje informal en la calle es cosa del pasado, en parte debido a diversos factores económicos que han alterado radicalmente el mundo comercial de jazz. “La disminución constante de comercialidad del jazz y la escasez cada vez mayor de lugares donde tocar profesionalmente sumado a la casi desaparición de las jam session ha hecho casi desaparecer el llamado modelo histórico” (Ake, 2010; Nicholson, 2005). Esto es aplicable 100% a nuestra comunidad, con la diferencia de que afortunadamente todavía existen algunas jam sessions. En Pamplona en concreto hay un mínimo de dos por semana.

Como resultado de esta transición histórica, las futuras direcciones que adopte el jazz como hecho artístico estarán estrechamente vinculadas a los métodos pedagógicos que se imparten. Esto sugiere una necesidad mayor de esfuerzos en enfocar el problema por parte de los docentes porque la situación acarrea una gran responsabilidad.

“Mientras que numerosos autores discuten la situación de la educación de jazz y muchos han esbozado sus propios enfoques para reconceptualizarla, ninguno ha avanzado en una filosofía de la educación más progresista, centrada en el estudiante, para servir de guía a los educadores en el desarrollo de alternativas pedagógicas” (Dobbins, 1988). Es decir que si queremos avanzar en la planificación debemos adoptar nuestras propias soluciones en base a nuestra propia experiencia.

En los últimos años, a medida que el aprendizaje del jazz ha ido adoptando una posición sólida en el mundo de la educación superior, los conceptos pedagógicos informales y los principios democráticos se han ido erosionando. Estamos hablando del modelo institucionalizado de conservatorio al que Nettl (1995) califica como: un sistema cerrado y jerárquico que hace hincapié en una relación de subordinación entre el profesor y el alumno.

También hay críticas en otro sentido. La de quienes no entienden porqué el jazz ha llegado a la enseñanza formal y no lo han hecho otras músicas populares tan merecedoras como el jazz de esas prebendas. En primer lugar veamos lo que opina el investigador colombiano Juan Sebastián Ochoa acerca de la implantación del jazz en un conservatorio de su país, en un proceso análogo al ocurrido en nuestra comunidad.

“Si bien se podría hacer una crítica a los programas de música (en educación superior) por dedicarse casi exclusivamente a la enseñanza de la música “clásica” europea, también cabe plantearse la pregunta de por qué se ha validado la enseñanza del jazz; ¿por qué, frente a la gran diversidad de músicas que tienen presencia significativa en nuestro entorno cultural, se

ha privilegiado al jazz como una alternativa diferente al estudio del repertorio “clásico” europeo? ¿Cuáles son las justificaciones o argumentaciones para validar al jazz por encima de otras músicas como podrían ser el rock, la salsa, la cumbia, el tango, la ranchera, etc.? ¿Qué valoraciones positivas se le otorgan al jazz (así como a la música “clásica”) que lo diferencia de otras músicas?” (Sebastián Ochoa, 2010)

Como podemos ver, hay miradas que no consideran la llegada del jazz al conservatorio como la puerta de acceso de las músicas populares a la enseñanza superior formal, sino como un alejamiento del jazz hacia lo culto, con un portazo en las narices a las músicas populares.

Otro ejemplo extraído del artículo de Josep M. Vilar sobre música tradicional en la educación superior:

“Lentamente otras músicas como el jazz se introdujeron en los conservatorios y facultades de música, mientras la música tradicional continuaba siendo enseñada y aprendida de manera no formal e informal... la presencia del jazz y de los estilos derivados ha propiciado incluso la aparición del lobby que pretende ser la Pop and Jazz Platform dentro de la Asociación Europea de Conservatorios. Pero la música tradicional continúa olvidada en muchos conservatorios.” (Vilar i Torrens, 2006)

Si bien no es una crítica frontal, Vilar deja entrever que el jazz ha obtenido unos privilegios y lo coloca en una posición de enfrentamiento con la música tradicional.

2.2.4 Otros enfoques pedagógicos

En este apartado comentaremos algunas de las nuevas corrientes pedagógicas que hemos encontrado tanto en el jazz como en la música popular.

2.2.4.1 La metáfora de jazz y democracia.

El concepto de jazz como un arte democrático fue advertido por el contrabajista Kabir Sehgal mientras acompañaba a Wynton Marsalis en una gira por USA. Sehgal es un músico de jazz atípico, ya que además es economista, asesor político y escritor. Está graduado en Dartmouth y la Escuela de Economía de Londres. Ha realizado giras con Wynton Marsalis y trabajó para el senador Max Cleland en la campaña presidencial de John Kerry en 2004. “Su idea de “Jazzocracia” como la llama, ha obtenido elogios en todos los ámbitos, incluso en las altas esferas: Douglas Brinkley, intelectual reconocido escribió el prólogo de *Jazzocracy*; Jimmy Carter aprobó un presupuesto para la cubierta frontal de la publicación”. (Adler, 2008)

Sehgal (2008) establece una serie de metáforas para demostrar que el jazz en cierto modo es una forma de democracia. Habla de “legisladores de jazz”, describe el ritmo como una “declaración de derechos que deben ser respetados”, explica cómo “el poder del groove descansa sobre los cuatro tiempos iguales (4 negras en un 4/4)”, lo mismo que en una democracia se reparte equitativamente el poder entre los órganos constituyentes.

Actualmente la idea de “Jazzocracia” o la idea de jazz asociada a la idea de democracia es aceptada ampliamente por críticos e investigadores sin embargo algunos opinan que no ha llegado con fuerza suficiente al mundo de la enseñanza formal.

Para situar la relación que los conceptos de jazz y democracia tienen con el presente estudio veremos de que modo Steven Renick, educador de la Universidad de Columbia describe de alguna forma la situación vivenciada en el entorno de dicha universidad de manera análoga a algunas de las reflexiones que motivaron el presente trabajo, dice: “Es necesario explorar los principios democráticos de la música llamada jazz, con el fin de que los educadores comencemos a repensar y reevaluar cómo enseñar esta música, alejándonos, cuando sea necesario, de paradigmas heredados de la enseñanza de la música culta en el conservatorio y a la vez trabajar hacia nuevos enfoques pedagógicos que sitúen el concepto de democracia inherente al jazz en el centro de la cuestión”. (Renick, 2012).

En el presente trabajo estamos intentando, humildemente y sin sobrevalorar nuestras posibilidades, articular las acciones oportunas para fijar las bases de la democratización del proceso enseñanza aprendizaje del jazz en el que estamos inmersos. Cuando hablamos de democratizar queremos decir entre otras cosas: conseguir una sintonía entre todas las sensibilidades que intervienen en él: la administración, los educadores, los alumnos y la sociedad que da cobijo a este proceso.

Renick utiliza la definición de democracia de John Dewey y elabora una definición similar del significado del jazz, con el objetivo de relacionar ambos conceptos.

“Para Dewey, la democracia es algo más que una forma de gobierno, es una forma de vida personal individual, con una fuerte presencia de valores tales como la asociación, la experiencia conjunta y la interacción con otras personas. (Hickman, 1985 citado en Renick, 2012) “Al centrarse en las características humanas de democracia, Dewey dirige su mirada hacia una forma de vida que surge a través de la expansión de un ethos particular incrustado en tales conceptos, tales como la comunicación, la experiencia compartida, la equidad y la propensión a interactuar con los demás en lugar de evitarlos” (Hansen, 2007).

Hansen (2007) además proporciona ejemplos de cómo se alimentan y desarrollan estas interacciones sociales democráticas. Nos recuerda que todos somos personas con proyectos que requieren la participación de otras personas, como el obrero de la construcción aprendiendo a comunicarse con sus pares, el taxista intercambiando experiencias con sus pasajeros y a su vez con sus compañeros, o el maestro que está dispuesto a escuchar el punto de vista de un estudiante. Aún clarifica más la importancia de la noción de Dewey de democracia cuando afirma que la gente no inicia estas interacciones con el propósito de fomentar la democracia, sino más bien en relación a sus objetivos directos como el crecimiento personal, el cumplimiento de trabajo, compartir experiencias y el apoyo mutuo. Indirectamente, esta voluntad de interactuar auténticamente con los demás "infunde el ethos social" dotándolo de significado.

El desarrollo de una definición de jazz válida puede ser una tarea tan problemática como el replanteamiento del concepto de democracia, tal como argumentamos en el Anexo I. Así como la idea de democracia puede oscurecerse en cierto modo entre las nociones de gobierno, leyes e ideología política, lo mismo le puede ocurrir la idea de jazz cuando nos acercamos a él a través de determinadas características musicales tales como la forma, el ritmo, armonía, etc puesto que estos conceptos crean parámetros restrictivos en cuanto a la interpretación de la música. Renick (2012) prefiere aproximarse a la idea de jazz, centrándose en las características humanas fundamentales y comunes a todos sus estilos divergentes, independientemente de las etiquetas. "El jazz", nos dice en un intento de equiparar el enunciado a la definición de democracia de Dewey, "es fundamentalmente un modo de asociación y de experiencia compartida promulgada a través de la interacción musical improvisada independientemente del estilo, ya sea Cool, Dixieland, Bebop, Hard Bop, Fusion o Free, todos constituyen prácticas musicales que comparten unos principios democráticos comunes de interacción, comunicación y sobre todo de improvisación".

Tomando los ejemplos de Hansen vistos anteriormente acerca de lo que él denomina interacciones democráticas de personas, podemos decir que ocurre lo mismo a nivel musical en el escenario o en el local de ensayo entre el saxofonista y el pianista o el baterista con el bajista cuando se está improvisando. Se podría afirmar que esto pasa en todos los tipos de música pero la improvisación marca la diferencia y el jazz está muy ligado a la improvisación, más que cualquier otro estilo.

En el jazz el esfuerzo de unos y otros repercute en el resultado tanto grupal como individual, es decir que mientras un saxofonista improvisa, el esfuerzo del bajista por proveerle

una base sólida incide no sólo en el sonido de la música en conjunto sino en valores que experimenta el propio improvisador tales como inspiración, autosatisfacción, equilibrio y bienestar.

“Creo que el jazz es tan radical como la democracia, dado que en el acto de hacer la música de jazz se promueven y promulgan valores como la igualdad y el individualismo. El Jazz, se basa en una fe en la naturaleza humana común. Esta naturaleza humana común es la interacción social”. (Renick, 2012)

Podemos afirmar que jazz y democracia comparten características humanas fundamentales similares. Ambos se pueden definir como un grupo de personas interactuando con otras hacia un fin común. Ambos transcurren a tiempo real por lo tanto no hay conceptos abstractos que sólo existan a nivel teórico sin una constancia física o material. Ambos se canalizan a través de unos determinados procesos sociales a través de los cuales los seres humanos deben entrar en contacto directo unos con otros: compartir ideas. Puntos de encuentro y diferencias o tensiones se comunican por igual en un esfuerzo por alcanzar no sólo una mayor comprensión de sí mismos, sino de conocimiento mutuo y recíproco. A su vez ambos se rigen por unas reglas acordadas de antemano, en un caso en forma de leyes explícitas promulgadas por el propio proceso y en el otro por leyes no explícitas pero conocidas por los participantes. Así ha ocurrido por ejemplo en la sala El Subsuelo de Pamplona dónde se han juntado sobre el escenario músicos de distintas procedencias, nacionalidades e idiomas y han llevado a buen puerto sus experiencias musicales conjuntas por el hecho de conocer y aceptar esas reglas no escritas pero comunes a todos los intérpretes.

Nuevamente vamos a la tesis de Renick que nos aporta su visión sobre la habilidad de Dewey para ayudar a los educadores a tener en cuenta la importancia de los entornos sociales que crean y las funciones que desempeñan dentro de ellos, mientras trabajan encaminándose hacia modelos más democráticos en la educación.

Dewey advierte que en el deseo de crear ambientes sociales, hay que tener en cuenta dos extremos. En primer lugar, no es viable edificar desde cero la idea que tenemos en mente acerca de lo que debería ser una sociedad ideal. Más bien, debemos construir nuevas concepciones transformadoras de las sociedades que ya existen. En segundo lugar, también debemos procurar que cualquier nuevo concepto no se limite a repetir o reproducir antiguos paradigmas en todo o en parte. El desafío es "extraer los rasgos deseables de las formas de vida de la comunidad que realmente funcionan, y emplearlos para criticar las características indeseables y sugerir otras nuevas". Teniendo esto en mente, es perfectamente realista imaginar que de

alguna manera el modelo jerárquico de los métodos de enseñanza que existen actualmente en la educación de jazz se puede perfectamente desmontar y construir otros modelos. **“A propósito de esto, los educadores de jazz deben examinar tanto las estructuras sociales como los métodos pedagógicos que existen en las instituciones en las que trabajan de forma crítica para detectar las características no deseadas y sugerir las mejoras oportunas”.** (Renick, 2012). Hemos resaltado el párrafo en negrita para destacar una justificación más al presente trabajo.

Validando la metáfora de jazz y democracia, el desafío que se presenta a los educadores estadounidenses y creemos que también a nosotros es encontrar la forma de articular los cambios oportunos para conectar los nuevos conceptos pedagógicos con esos principios democráticos que se encontraban en el aprendizaje informal de los inicios. Planteamos otra pregunta, ¿es necesario volver atrás o es más conveniente buscar una tercera vía que aproveche lo mejor de las dos corrientes?

El sistema jerárquico del conservatorio en parte ha erosionado los principios democráticos, una erosión que ha llevado a la canonización (dogmatización) y codificación de un tipo específico de pedagogía. Dicha pedagogía puede ser útil para administrar conceptos y que los estudiantes logren unas competencias pero ha llegado el momento de encontrar unas vías que a su vez fomenten la independencia creativa del alumno, sin imponerle direcciones únicas para circular. Esto redundará en beneficio del jazz en su conjunto.

Hemos citado en este apartado tal vez en exceso el trabajo de Dr. Renick en primer lugar debido a su actualidad, su tesis fue publicada en mayo de 2012. En segundo lugar por la similitud de los procesos que describe con los que tratamos en este estudio. En tercer lugar porque constituye una de las pocas experiencias innovadoras que hemos encontrado dentro del jazz en la enseñanza formal. Sólo nos resta explicar brevemente el enfoque de su investigación: Renick y su colega Víctor Lin reflexionaron acerca de la necesidad de activar una renovación pedagógica en el departamento de jazz de la Universidad de Columbia. Uno de esos temas de reflexión también ha sido motivo de controversia en nuestro entorno: ¿cual es el rol de las agrupaciones?, ¿núcleos de aprendizaje o escaparate de los centros? Renick y Lin pusieron en marcha un workshop para acoger a algunos alumnos que eran rechazados en las pruebas de selección a los grupos y crearon un ambiente de aprendizaje colaborativo, democrático, donde las voces de los estudiantes fueran escuchadas, integradas y respetadas como eje central del proceso; en resumen, un ambiente de trabajo con valores opuestos al sistema jerarquizado que creían ver en dichas agrupaciones. Alumnos y tutores trabajaron a lo largo de un

trimestre en una relación de pares, tocando juntos, improvisando, aprendiendo y enseñando unos a otros de manera casi informal. “Sin una intención concreta, habíamos creado una comunidad de aprendizaje. Después de escuchar los progresos de los estudiantes involucrados, el director del departamento de jazz de Columbia decidió que al año siguiente no se rechazaría a ningún alumno que hiciera las pruebas de selección. El experimento había tenido éxito” (Renick, 2012)

2.2.4.2 Modelos alternativos en la música popular

Sin entrar en el debate de si el jazz es o no música popular, consideramos importante exponer algunas formas alternativas de aprendizaje que se dan en otras músicas, simplemente para denotar que hay otras realidades diferentes a las del llamado paradigma eurocentrista.

En su libro *Heartland Excurtions*, Bruno Nettl nos ilustra acerca de la secuenciación de contenidos en el aprendizaje musical de otras culturas:

“Ciertos aborígenes australianos necesitan aprender ciertas canciones cuando son jóvenes y otras a avanzada edad. En la música persa hay un repertorio de unas 300 canciones que deben ser aprendidas en una secuencia precisa. En India en cambio no es importante el orden de los conceptos pero cada maestro tiene un método inalterable por lo cual el estudiante percibe un orden en su propia carrera. Comienza con el título informal de “discípulo”, acompañando al maestro en sus viajes y conciertos, y luego se va transformando en un solista. En su progresión, el maestro monitoriza cuidadosamente la adquisición de su sistema musical. El maestro decide cuando está preparado para tocar en público, no antes de la adolescencia. Los músicos se identifican por sus maestros y éstos por su genealogía musical”. (Nettl, 1995)

Las investigadoras argentinas Mónica Lucero y Alejandra Meier en un trabajo de campo realizado para entender cómo se aprende música tradicional en cierta provincia argentina, definen algunas características encontradas: “Referido a los procesos de enseñanza-aprendizaje de música tradicional es importante destacar: El vínculo afectivo como móvil determinante en la adquisición, circulación y vigencia del repertorio. Los aprendizajes por empatía. Aprendizajes por observación e imitación, en el marco de un aprendizaje social. Imitación de grabaciones con un desarrollo permanente de la memoria auditiva que queda evidenciado también en el proceso de adquisición del repertorio. El autoaprendizaje como modalidad frecuente, etc”. (Lucero & Meier, 2001). Como conclusión agregan: “Se considera importante aproximarse a los mecanismos de enseñanza aprendizaje de la música tradicional para comprender y valorar su riqueza, ya que los mismos generalmente no tienen lugar en los modelos

o parámetros institucionales”. (Lucero & Meier, 2001)

Dice el músico e investigador australiano Don Lebler (2008): “La inclusión de la música popular como parte de la educación musical no es infrecuente. El estudio de la música popular está bien establecido en la educación superior, e incluso la práctica de la música popular es cada vez más común en la educación secundaria. Sin embargo, cuando esto ocurre, es frecuente que se enseñe de la misma manera que otras áreas más establecidas, como la música clásica o el jazz, con los maestros controlando el proceso, el plan de estudios, y la evaluación”. Interesante revelación, la música clásica y el jazz juntos, cuya estructura pedagógica se utiliza como ejemplo no adecuado para la enseñanza de la música popular.

Continúa: “...la música popular suele ser aprendida en general como una actividad autodirigida, en interacción con los compañeros y a través de actividades grupales, pero rara vez bajo la dirección de un mentor experto o maestro”(Lebler, 2008).

Luego nos habla de un innovador proyecto desarrollado por un conservatorio australiano dentro de su programa de Licenciatura en Música Popular: “Se ha adoptado la pedagogía de la música popular a través de la creación de un entorno de aprendizaje autodirigido”

El sistema abre un camino en el contexto de la enseñanza formal porque se han adoptado los enfoques de aprendizaje informal propios de la música popular pero ajenos a los entornos educativos oficiales. Luego de un estudio empírico en el cual examina el proceso, Lebler nos aclara que no se trata de desplazar al profesor sino de redefinir su rol. Se produce una transferencia de responsabilidades hacia el estudiante en campos como la autoevaluación o la elección de las estrategias más adecuadas para el aprendizaje. Finalmente vemos que la trascendencia del proceso, que identifica a los estudiantes como los pertenecientes a las nuevas generaciones “net” y “video-gamer” podría ser mayor de lo que creemos: “Es importante destacar que a ellos les gusta participar en actividades que están "literalmente bajo su control desde el principio” y tienen preferencia por el aprendizaje conocido como ensayo y error”. Otros investigadores afirman: “Este nuevo grupo de estudiantes está "redefiniendo el panorama de la educación superior tal vez más allá del conservatorio” (Hartman, Moskal y Dziuban, 2005; citados en Lebler, 2008)

2.3 Impacto de la LOGSE en el mundo clásico

Podríamos decir que al menos a nivel teórico, la llegada de la LOGSE fomenta y alienta una serie de modelos orientados hacia el constructivismo y alejados de los viejos paradigmas, pero a su vez debemos advertir que esas intenciones no siempre se llevan a la práctica como vemos en las siguientes afirmaciones extraídas de artículos recientes.

“Nuestra legislación curricular es afín a las propuestas realizadas en los últimos años desde la investigación musical. En efecto, se apuesta por un modelo de profesor constructivo... ahora bien...¿qué ocurre realmente hoy día en las aulas de los conservatorios?, ¿hasta qué punto se han asumido estos nuevos planteamientos?. Sin duda, quienes viven diariamente en esas aulas o en su entorno saben que estos cambios distan mucho de haberse producido. Por el contrario, la herencia de la tradición aún sigue estando muy presente, pues en términos generales los profesores y los alumnos de conservatorio siguen enseñando y aprendiendo música como hace décadas.” (Pozo, Bautista, & Torrado, 2008)

“En estos momentos (en el conservatorio Pablo Sarasate de Navarra) hay al menos dos tipos de posicionamientos diferentes en cuanto al enfoque de la formación musical. Uno de ellos adaptado, o en proceso de adaptación y que ve con ilusión las reformas que introduce la LOGSE y otro que no sólo no asume estas reformas, sino que no muestra interés por hacerlo...Por otro lado, vemos a profesores que, aceptando la necesidad de cambios en el Sistema Educativo Musical, no confían en este proceso y son escépticos e incluso contrarios a muchos de los cambios introducidos”. (Goldaracena Asa & Jimeno Gracia, 2008)

Por último vamos a citar a Lucy Green porque alude directamente al tema que tratamos en este trabajo:

“La llegada de la música popular, así como el jazz y otras músicas del mundo a los planes de estudio del conservatorio representa la adición de un contenido educativo nuevo, pero no ha sido necesariamente acompañado por un cambio real en las estrategias educativas” (Green, 2002)

Enlazando con esta idea, vamos a echar un vistazo al artículo de Torrado, Pozo y Bautista (2008) en el cual nos presentan las tendencias habituales que se dan en la enseñanza formal. Afirman que los profesores de música mantienen de forma implícita diferentes concepciones sobre el aprendizaje de sus alumnos. Ellos identifican tres teorías implícitas que clasifican en cuanto a la forma en que se relacionan el alumno, el maestro y el material de aprendizaje (método, partitura, etc).

La primera sería la de teoría directa, es la más simple y constituye lo que ellos denominan conductismo ingenuo. Reduce el aprendizaje a la adquisición de ciertos resultados o productos musicales definidos como “buen sonido”. “Para los profesores que actúan bajo esta concepción, ejecutar las obras constituye un fin en si mismo.” (Pozo et al., 2008)

A la segunda la denominan teoría o concepción interpretativa. La meta inmediata ya no es tocar las piezas, sino el dominio del conocimiento técnico y conceptual que hace posible tocarlas correctamente, siempre según la idea de “buen sonido” que tiene el profesor y siguiendo sus instrucciones.

Ambas concepciones son muy similares, en ambas el profesor sigue siendo el director de los procesos de aprendizaje del alumno que se gestionan externamente. Estas dos concepciones, comparten la idea de que la enseñanza de la interpretación musical debe estar dirigida a reproducir de la manera más fiel posible lo que está presente –a ser posible explícito– en la partitura, y para ello el profesor debe evitar toda acción del alumno que se desvíe de esa meta. Esta idea, claramente alejada de los supuestos de los enfoques constructivistas suele ser dominante entre los profesores de música.

Presentan además una tercera concepción, que ellos denominan constructivista. En ella la enseñanza está centrada en aprender a controlar y dominar los procesos mentales y los procedimientos motores de forma coordinada, pero siendo además el propio alumno quien debe ejercer el control o regulación de su propia acción.

Dicen los autores que estas tres concepciones o estilos docentes probablemente no se encuentran nunca en estado puro. En las aulas de los conservatorios puedan encontrarse muy diferentes mezclas y variantes de estas posiciones. “Aunque las investigaciones que estudian esas prácticas son casi inexistentes, nos atrevemos a aventurar que aún hoy son las prácticas más conservadoras las que predominan en esas aulas” (Pozo et al., 2008).

De esta última afirmación hecha en 2008 podemos intuir que cuando comenzó el proceso que estamos tratando en este trabajo, en 2002, la situación de la enseñanza clásica era de tendencia mayoritariamente conductista. Si hemos dicho que el jazz por cuestiones de legitimación ha copiado modelos del clásico, creemos que la necesidad de este estudio está más que justificada.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1 Análisis de documentos oficiales

En este apartado se analizarán los documentos oficiales que han dado lugar a la llegada del jazz a la enseñanza superior y en concreto al Conservatorio Superior de Navarra. Se intentará entender la voluntad de las distintas administraciones al abrir el camino del jazz hacia la enseñanza formal. Asimismo se intentará demostrar que existe una fuerte intención por parte de dichas administraciones a implementar la enseñanza formal del jazz a imagen y semejanza de la enseñanza de la música clásica. Se analizará brevemente el plan de estudios LOGSE que se utilizó a lo largo de estos 10 años y que se extinguirá el año próximo.

En un principio, aparece un Real Decreto que sienta las bases del currículo de grado superior de las enseñanzas de música y por primera vez vemos reflejada la intención del legislador de autorizar los estudios de Jazz en los centros oficiales. Señalaremos los párrafos que nos interesan omitiendo otros y los comentaremos al final.

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios.

El desarrollo académico de las enseñanzas de régimen especial de música en el marco de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ya iniciado en lo referente a los grados elemental y medio de estos estudios, se completa con la regulación del grado superior, que, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley, comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de las diferentes especialidades, siendo su titulación equivalente, a todos los efectos, a la de Licenciado Universitario, y cuya finalidad, como tramo de máxima especialización dentro de dichas enseñanzas, es proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música.

Con el fin de alcanzar el primero de los objetivos que la Ley se propone, el presente Real Decreto por el que se determina los aspectos básicos del currículo del grado superior establece y organiza, junto con las materias específicas de cada especialidad, otras basadas en la profundización en contenidos teórico-humanísticos que, lejos de suponer una mera complementariedad, imprimen a este tramo de los estudios un

verdadero carácter de enseñanza superior, siguiendo con ello el ejemplo de las diferentes instituciones europeas en las que estos estudios están avalados por una experiencia tan larga como satisfactoria, al tiempo que se evita basar su planteamiento en una mera extensión del tradicional concepto de «virtuosismo», centrado casi exclusivamente en el perfeccionamiento de lo estrictamente relacionado con la propia especialidad.

En cuanto a la finalidad de garantizar la cualificación de los futuros profesionales, el presente Real Decreto pretende ser un medio eficaz para hacer frente a la descompensación actualmente existente entre la creciente demanda de música por parte de la sociedad y la insuficiencia de nuestro sistema educativo para la formación del número necesario de profesionales cualificados. Para ello resulta coherente el objetivo general de proporcionar una completa formación práctica, teórica y metodológica a través de las materias que conforman la especialidad elegida, que garantice la citada cualificación profesional en los ámbitos relativos a la creación, la interpretación, la investigación, y la docencia.

De este modo, las enseñanzas que se establecen en la presente norma responden a los cuatro grandes ámbitos en que el arte musical puede expresarse: el de la composición, el de la interpretación -incluyendo en éste, además del estudio de los diferentes instrumentos y el canto, la dirección de coro y la dirección de orquesta-, el de la musicología, y el de la pedagogía, determinándose la carga lectiva mínima para cada una de ellas, y regulándose su duración en número de cursos.

Comprobamos que el Real Decreto alude a una necesidad de crear especialistas en los diferentes campos: interpretación, composición, musicología y pedagogía. Esta necesidad no se verá plasmada inicialmente en el itinerario de jazz, pero destacamos que esa necesidad está en el ánimo de la ley y en conocimiento del legislador.

En lo referente a los estudios académicos tradicionales, el presente Real Decreto amplía el actual catálogo de enseñanzas con las de «Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y el Barroco», «Viola da gamba» (ya presentes en el desarrollo académico correspondiente a los grados elemental y medio) e «Instrumentos de la Música Antigua», en el campo de la interpretación, haciéndose eco del interés de los últimos años hacia la música antigua y su interpretación a través de instrumentos originales. Pero lo que resulta sin duda más novedoso es que, por vez primera en nuestro país,

hacen su aparición en este tipo de estudios otras especialidades no directamente relacionadas con la música «culta» occidental, como son las del «jazz», el «flamenco», la «etnomusicología» y los «instrumentos de la música tradicional y popular», en consonancia con las actuales exigencias derivadas de una actitud abierta, de respeto y protección hacia las más diversas manifestaciones culturales, cubriendo de este modo un importante vacío, y dando además respuesta a una gran demanda social y profesional.

El párrafo anterior es el que abre la puerta al proceso, vemos que reconoce la demanda social y profesional existente.

... (Continúa)

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo Escolar del Estado, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 21 de abril de 1995,

DISPONGO:

Artículo 1.

El grado superior de las enseñanzas de Música comprenderá un solo ciclo, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 39.1c) de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, cuya duración será de cuatro cursos en las especialidades que se relacionan en el artículo 3 del presente Real Decreto...

Artículo 2.

...

Artículo 3.

A efectos de lo establecido en el artículo anterior, las especialidades que configuran el grado superior de las enseñanzas de música son las siguientes: 1-Acordeón. 2-Arpa. 3-Canto... 12-Flamenco...20-Jazz...

2. La especialidad de Flamenco constará de las dos opciones siguientes:

Opción a): Guitarra flamenca.

Opción b): Flamencología.

Como podemos comprobar, el jazz aparece tratado como una especialidad genérica, compartiendo categoría con cada instrumento, esto podría contradecir el ánimo de la propia ley a la hora de crear especialistas. También hay que decir que deja cierta libertad a las administraciones educativas de cada comunidad como se verá más adelante. También vemos que en el flamenco sí se ha efectuado una división de itinerarios entre Guitarra flamenca, único instrumento reconocido y Flamencología.

Debemos aclarar que con la LOE el jazz se ha adscrito a los itinerarios de interpretación. Aunque el título sigue sin especificar el instrumento, el titulado obtendrá el Grado en Jazz ya sea intérprete de batería o de trombón.

Artículo 6.

1. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en el presente Real Decreto.

2. Al establecer el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música, las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo de los profesores, y estimularán la actividad artística e investigadora de los mismos a partir de su práctica docente.

3. Las Administraciones educativas, al establecer el currículo, organizarán cada una de las materias en una o varias asignaturas, haciendo constar aquellas materias de las establecidas en el presente Real Decreto a las que corresponden, y determinarán el curso o cursos en que deberán realizarse, pudiendo incrementar los tiempos lectivos mínimos que se fijan en la presente norma para éstas. Asimismo, establecerán los criterios de promoción que consideren oportunos, así como las normas que regulen la permanencia de los alumnos en el centro.

4. Asimismo, las Administraciones educativas podrán completar el currículo con otras asignaturas no vinculadas a las materias que se establecen en el presente Real Decreto.

...

Materias / Contenidos / Tiempos lectivos - En horas

Acordeón. / Perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo del instrumento. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. / 180

...

Guitarra. / Perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo del instrumento. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. / 180

...

Jazz. Instrumento / Perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo del instrumento. Estudio de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. / 180

Vemos que inicialmente la llegada del jazz a la enseñanza formal se gesta adoptando el paradigma de la enseñanza de la música culta. Recibe un tratamiento idéntico al clásico por parte de la legislación, si bien son criterios muy generales, hasta aquí podemos entender que la administración está “asimilando” el jazz como uno más de los estudios clásicos.

Vamos ahora con la legislación autonómica. Para ello analizaremos la Orden Foral que determina el currículo.

ORDEN FORAL 423/2002, de 27 de agosto, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música en la Comunidad Foral de Navarra.

El Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva Ordenación del sistema educativo (modificado por los Reales Decretos 535/1993, de 12 de abril; 1487/1994, de 1 de julio; 173/1998, de 16 de febrero, y 1112/1999, de 25 de junio), dispone en su artículo 28.º que "a partir del año académico 2000-2001 se iniciará con carácter general la implantación de los cursos

del grado superior de la nueva Ordenación que las Administraciones educativas consideren oportuno".

El Parlamento de Navarra aprobó la Ley Foral 7/2002, de 27 de marzo, por la que se regula la implantación del Grado Superior de Música-LOGSE y se crea el Conservatorio Superior de Música de Navarra "Pablo Sarasate", en cuya primera disposición adicional se establece que el Gobierno de Navarra, a través del Departamento de Educación y Cultura, y de acuerdo con lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establecerá el currículum correspondiente a las enseñanzas del grado superior de música y regulará las pruebas de acceso a dicho grado.

Mediante la Orden Foral 109/2002, de 17 de abril, se autoriza al Conservatorio Superior de Música de Navarra "Pablo Sarasate" la impartición del grado superior de música conforme a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y la implantación de determinadas especialidades de dicho grado.

...

Procede, por tanto, establecer ahora el currículum de las citadas enseñanzas, dando cumplimiento asimismo a la normativa básica correspondiente, tanto en lo relativo a la oferta mínima de especialidades dispuesta en el Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, como a la inclusión de las enseñanzas mínimas especificadas en el Real Decreto 618/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios.

En consecuencia, y en ejercicio de las facultades que me atribuye el artículo 36.2 de la Ley Foral 23/1983, de 11 de abril, reguladora del Gobierno y de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra,

ORDENO:

Artículo 1.-Objeto y ámbito de aplicación de la norma.

1. Esta Orden Foral establece, para la Comunidad Foral de Navarra, el currículum del grado superior de Música en el marco de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de

Ordenación General del Sistema Educativo ("Boletín Oficial del Estado" del 4 de octubre).

2. La presente Orden Foral se dicta en cumplimiento de lo que dispone el artículo 4.3 de la citada Ley Orgánica e integra lo establecido en el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios ("Boletín Oficial del Estado" del 6 de junio).

Artículo 2.-Fines y objetivos generales del grado superior de Música.

1. En la Comunidad Foral de Navarra, las enseñanzas del grado superior de Música tienen por finalidad garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la creación, la interpretación, la investigación y la docencia en el ámbito de la Música, proporcionándoles una formación teórica, práctica y metodológica de calidad.

Una vez más comprobamos las buenas intenciones de la administración. Creemos entender que al aludir a los diferentes caminos de los futuros profesionales y a una formación de calidad implícitamente se está hablando de una necesidad de especialización. Aunque en los objetivos generales como se verá a continuación se habla de formación tanto global como especializada.

2. El currículo del grado superior de Música contribuirá al logro por los estudiantes de los siguientes objetivos generales:

a) Adquirir una formación, tanto global como especializada, de carácter teórico, práctico, técnico y metodológico que les permita desarrollar criterios musicales propios y una personalidad rica y dinámica a partir de su experiencia e intereses.

b) Dotarse de unos hábitos de trabajo y de aprendizaje que les faciliten su formación permanente tras la graduación.

c) Conocer los contenidos y la aplicación de las técnicas y recursos utilizados por los diferentes profesionales de la Música para conseguir un mejor aprovechamiento de sus propias capacidades.

d) Comprender y valorar las dimensiones humanas y sociales de la Música en el momento actual para contextualizar la propia actividad musical e incardinarla en un panorama laboral en continuo cambio.

e) Dotarse de una base musical amplia que les permita adaptarse a la diversidad de opciones laborales actuales y futuras en el campo de la Música.

f) Orientar e iniciar, durante su período de formación, su desarrollo profesional y el camino a su inserción laboral.

g) Conocer y valorar el patrimonio musical español.

3. El desarrollo curricular establecido en esta Orden Foral pretende dar un relieve especial a la formación pedagógica, la formación teórica y humanística, la música "moderna" y el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la música.

La administración habla de música "moderna", entrecomillando al adjetivo, desvelando una novedad en la concepción implícita de la propia palabra. Es decir, hasta ahora, música era música culta. Esa sencilla frase hace recaer sobre el jazz, única "música moderna" presente en el currículo y en el Real Decreto, la enorme responsabilidad de convertirse en el embajador de las músicas comprendidas en ese sintagma.

La asimilación que creímos ver en el Real Decreto hacia la música clásica, se sentirá con más fuerza en el plan de estudios diseñado a posteriori por la Administración Foral:

Artículo 3.-Especialidades.

1. Las especialidades que configuran el grado superior de las enseñanzas de Música en la Comunidad Foral de Navarra son las siguientes:

Acordeón. Arpa. Canto. Clarinete...Jazz...

Artículo 6.-Estructura y contenido del currículo.

1. El currículo de cada especialidad se compone de a) asignaturas obligatorias, b) asignaturas optativas y c) de libre configuración, de acuerdo con la distribución y valoración en créditos que recoge el anexo I a esta Orden Foral.

2. Los estudiantes cursarán la totalidad de asignaturas obligatorias que se determinan para cada caso en los cuadros del anexo I a esta Orden Foral. La descripción de los bloques de contenido de dichas asignaturas se recoge en el anexo II.

...

ANEXO I.08

INSTRUMENTOS DE CUERDA-ARCO (VIOLIN, VIOLA, VIOLONCELLO Y CONTRABAJO)

Obligatorias Instrumento I a IV 4,5 4,5 4,5 4,5 18

Música de cámara I a IV 3 3 3 3 12

Orquesta I a IV 9 9 9 9 36

Análisis I a IV 4,5 4,5 4,5 4,5 18

Historia de la música I y II 4,5 4,5 - - 9

Piano complementario I y II 2,25 2,25 - - 4,5

Improvisación I a III 3 3 3 - 9

Didáctica de la especialidad I 4,5 - - - 4,5

Didáctica de la música I 6 - - - 6

Psicopedagogía I 4,5 - - - 4,5

Prácticas de profesorado I - - 4,5 - 4,5

Composición aplicada I - 4,5 - - 4,5

Música moderna I - - 6 - 6

Armonía de jazz I - 6 - - 6

Mercado laboral y gestión I - - - 6 6

Tecnología I - - 6 - 6

Concierto fin de carrera - - - 2 2

Optativas - - - 3 3

Libre configuración - - - 6 6

...

ANEXO I.12

JAZZ

Obligatorias Instrumento I a IV 4,5 4,5 4,5 4,5 18

Conjunto I a IV 4,5 4,5 4,5 4,5 18

Análisis I a IV 4,5 4,5 4,5 4,5 18

Armonía de Jazz I a III - 6 4,5 3 13,5

Composición de Jazz I y II - - 6 6 12

Historia de la música de Jazz I y II 4,5 4,5 - - 9

Improvisación I a IV 3 3 3 3 12

Piano complementario o segundo instrumento I y II 2,25 2,25 - - 4,5

Didáctica de la especialidad I 4,5 - - - 4,5
Didáctica de la música I 6 - - - 6
Psicopedagogía I 4,5 - - - 4,5
Prácticas de profesorado I - 4,5 - - 4,5
Composición aplicada I 4,5 - - - 4,5
Música moderna I - - 6 - 6
Tecnología I - 6 - - 6
Mercado laboral y gestión I - - - 6 6
Concierto de fin de carrera - - - 2 2
Optativas - - - 6 6
Libre configuración - - 6 4 10

Los itinerarios formativos de los instrumentos de cuerda-arco y los de jazz son prácticamente idénticos con la salvedad de que se han cambiado las asignaturas: “Música de Cámara” y “Orquesta” en los itinerarios de música clásica por la más apropiada: “Conjunto Instrumental” para el caso del Jazz. Hemos tomado como ejemplo los instrumentos de cuerda-arco dado que el plan de estudios es el mismo en todos los demás instrumentos. Se ha incluido en el itinerario de jazz la asignatura “Composición de Jazz” para los cursos 3º y 4º.

Vemos también que la asignatura Armonía de Jazz aparece también en el plan de estudios de clásico.

Por último consultamos el Anexo II en el cual están desarrollados los descriptores de las asignaturas .

ANEXO II

Acordeón. Ver instrumento principal.

...

Instrumentos del Jazz. Ver Instrumento principal.

...

Instrumento principal. Perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo del instrumento. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. En su caso, conocimiento de la mecánica y afinación del instrumento y/o estudio del repertorio con instrumento acompañante.

...

Violín. Ver Instrumento principal.

Violoncello. Ver Instrumento principal.

El Jazz se presenta como una titulación global, no se divide por instrumentos ni por itinerarios con lo cual la especialización insinuada en la intención legislativa queda relegada a un futuro. Por el momento todos deben aprenderlo todo.

Esta particularidad podría entenderse como un puntapié inicial de un proceso del cual se desconocían las consecuencias y que en el futuro se podría modificar en base a los resultados que se obtuvieran. Pero como veremos más adelante, no se conocen los resultados porque la administración en cierto modo se desentendió del proceso. No hubo mecanismos de control más allá de las estadísticas y después de 10 años se han operado pequeños cambios que son tan necesarios como insuficientes.

Consideramos que el hecho de que el jazz quedase inicialmente tan vinculado al itinerario de los estudios clásicos, es uno de los factores que influyeron en que el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje transcurriese por unos caminos tan cercanos a los de la música culta, en algunos momentos ajeno a sus propias particularidades, olvidando su pasado reciente tan vinculado al aprendizaje informal y sin asomarse a ver otros modelos que creemos serían válidos y convenientes para mejorar dicho proceso.

Otro de los factores que creemos ha ido forzando al jazz a adoptar el paradigma clásico es de índole social. El jazz llegó al conservatorio pidiendo permiso hasta para sonar. Algunos lo vieron como el amigo rebelde que entra en casa y abre el frigorífico. Debemos recordar, apelando al conocimiento amplio sobre el proceso que declaramos al principio del trabajo, que una amplia representación del claustro estuvo inicialmente en contra de la implantación del jazz. El recibimiento no llegaría a ser hostil pero si escéptico, remiso y en algunos casos con marcadas actitudes de menosprecio. (Narrativa personal)

A través de la revisión literaria vemos que ha sido un fenómeno natural y frecuente en otras latitudes.

Bill McFarlin, Director Ejecutivo de la Asociación Internacional para la Educación de Jazz (IAJE) manifiesta en su estudio de 1998 "Estado de una nueva unión": "La educación de jazz ha pasado de ser una novedad anecdótica y simplemente tolerada en muchas instituciones académicas, a gozar de una posición de respeto y altura en la mayoría de los actuales programas de música en el ámbito universitario". (Jarvis, Beach, & Wiest, 2002)

Esa necesidad de legitimación, junto con la intención legislativa, provocó a nuestro entender una de las características que hizo que el proceso fuera adoptando algunas prácticas propias del clásico, como por ejemplo: la uniformidad, los criterios de evaluación, un repertorio canónico o sacralizado, una línea historicista férrea, audiciones de aire solemne, al margen de otros elementos provenientes de la enseñanza conductista previa a la llegada de la voluntad constructivista de la LOGSE. Diríamos que se podía experimentar una suerte de “Síndrome de Estocolmo” por parte de algunos de los que ejercíamos tareas docentes. Por otro lado, algunos profesores pasaron de enseñar su instrumento en el itinerario clásico a hacer lo propio con en el departamento de jazz de un año para otro. Un tercer factor se puede encontrar en la formación clásica de casi todos los profesores. Todos músicos experimentados en el campo del jazz pero, como es obvio, sin experiencias de aprendizaje formal en ese campo simplemente porque no existía.

3.2 Definición de las preguntas iniciales del cuestionario

Pregunta 1: ¿Por qué jazz en el conservatorio? ¿Por qué en el superior? ¿Por qué en Navarra?

Creemos necesario preguntar a todos los informantes qué visión tienen sobre las razones que impulsaron la puesta en marcha del proceso. Transcurridos 10 años el debate sobre si jazz si o jazz no en el conservatorio y en concreto en Navarra, se ha perdido. Todas las partes lo han aceptado como un miembro más de pleno derecho pero hasta hace poco tiempo el jazz era cuestionado incluso diríamos rechazado por algunos agentes.

Pregunta 2: A qué alumnos va dirigido el proceso. Perfil, procedencia, expectativas generales.

Obviamente la segunda pregunta que hemos abordado está referida a los alumnos, protagonistas del proceso. Conocer su perfil, procedencia geográfica y otras informaciones que nos permitan aprender acerca del modo en que se relacionan e interactúan nos ha parecido de vital importancia.

Pregunta 3: ¿Qué paralelismos tiene el proceso con la enseñanza clásica? ¿Qué necesidades tiene en este sentido: asimilación o emancipación, especialización o integración?

Esta cuestión se refiere a algunas tensiones que esperábamos aparecieran reflejadas como resultado de las entrevistas y así ha sido. En el marco teórico creemos que ha quedado suficientemente aclarada la aparición de esta cuestión.

Pregunta 4: *Opinión sobre el plan de estudios: Asignaturas*

El plan de estudios en sí merecería una investigación exclusiva pero no podemos obviarlo ya que es tema recurrente tanto en los profesores como en los titulados. También aprovechamos que ambos gestores participaron en la elaboración de sendos planes, LOGSE y LOE respectivamente para obtener información de primera mano.

Pregunta 5: *Consideraciones acerca de los materiales: estilos y repertorios a trabajar, tradición e innovación.*

Repertorio y estilos están íntimamente ligados y fueron temas que teníamos previsto que suscitaban opiniones encontradas. Los conceptos de tradición e innovación que si bien no son necesariamente antagónicos, representan dos tendencias claras que están presentes en la primera línea del debate del jazz a nivel mundial.

En el mundo del jazz actual hay una división latente que supo ver Charles Hersch cuando dice: “Los defensores de la tradición como Albert Murray, Stanley Crouch, y Wynton Marsalis creen que el mantenimiento de la tradición del jazz es necesario para evitar la mediocridad cultural, la degeneración social, y la destrucción del componente afroamericano en la música. Los opositores sostienen que la tradición es sofocante y hegemónica y abogan por su apertura y la búsqueda de una sociedad más tolerante con la diferencia”. (Hersch, 2008)

Las posturas de los neotradicionalistas (neotrads) y los antitradicionalistas (antitrads) no son unívocas pero al estar tan polarizadas y presentar argumentos para defenderse una de la otra, consiguen adscribir seguidores a su causa que en algunos casos adoptan posiciones tan sólidas como irreflexivas. Estas posturas a la hora de planificar unas enseñanzas pueden ser contraproducentes pues quien imparte el catecismo católico no puede admitir el Corán en clase y viceversa, si se nos permite la comparación.

Tanto los “neotrads” como los “antitrads” presentan posturas que no se pueden considerar ajenas a las categorías políticas o ideológicas.

Para los “neotrads” como Stanley Crouch y Wynton Marsalis, el rechazo a la tradición tiene consecuencias nefastas tanto para el jazz como para el orden social, un orden que tratan de defender de aquellos que lo debilitan en el nombre de la apertura. Por el contrario los “antitrads” como David Ake y Gabbard Krin, atacan la tradición como parte de una crítica hacia

unas estructuras de poder establecidas. “La apertura o la supresión de la tradición es un medio para derribar esa hegemonía y celebrar la diversidad.” (Hersch, 2008)

Como se puede observar el debate no es baladí y requeriría un estudio en profundidad que no está dentro de los límites de este trabajo, excepto en lo referente a la responsabilidad en la planificación docente.

Por supuesto en el mundo académico la postura “neotrad” es la que consigue más aficciones. Desde la administración nunca se deja de recordar que se debe impartir “el repertorio más representativo”. Profesores y alumnos aunque demuestran más tolerancia suelen ser mayoritariamente neotrad y además es la corriente que concita más afiliaciones de los llamémosle “indecisos” una vez que han accedido a los estudios.

Resultará interesante escuchar a los informantes externos ya que conocemos sus preferencias por el jazz que innova y busca nuevas formas y su rechazo en cierto modo a los modelos tradicionales.

Pregunta 6: ¿Qué líneas pedagógicas están presentes y cuales se deberían articular?: Línea historicista o de dificultad progresiva, Paradigma clásico, paradigma música popular. Técnica o enculturación.

Estas líneas no son las únicas posibles pero sabemos que suelen generar desencuentro de opiniones. Han sido introducidas en el debate de forma intencional.

La primera cuestión se refiere a la distribución y secuenciación de contenidos y está en permanente discusión en el departamento de jazz porque hay educadores que defienden una u otra tendencia. Se refiere a la idea de que históricamente, se hicieron cosas en el pasado que superan en dificultad a otras más actuales. Por ello existe un dilema a la hora de planificar algunos contenidos, el ejemplo que hemos utilizado es el del bebop de mediados de los 50 y el jazz modal de los 70. El primero supera en dificultad de interpretación al segundo.

Con respecto a los paradigmas clásico o popular creemos que el punto de partida ha quedado claro en el análisis de la legislación. Por poner un ejemplo, el paradigma clásico se basa más en la lectura de partituras, técnica interpretativa, y la búsqueda de un sonido ideal. El paradigma popular se basa más en la audioperceptiva, la imitación y la búsqueda de un sonido personal.

“¿Has pensado alguna vez como aprendieron a tocar Jazz Louis Armstrong, Charlie

Parker, Miles Davis, Cannonball Adderley, Dizzy Gillespie y John Coltrane? Hasta donde sabemos ellos no tenían grabaciones play along, ni métodos de jazz, ni ninguna otra de las ayudas que hoy tenemos a nuestra disposición. No tenían seminarios de jazz en verano ni estudios de jazz en el colegio. ¿Cómo se convirtieron entonces en los iconos del jazz que estudiamos y reverenciamos? Ellos aprendieron escuchando e imitando, porque esa es la mejor forma y la más natural para aprender un lenguaje nuevo. ¿Acaso no es la forma con la que hemos aprendido a hablar cuando éramos niños?” (Jarvis et al., 2002)

La dicotomía entre técnica o enculturación está íntimamente ligada con la exposición anterior y se basa en que se necesita escuchar mucha música de jazz para tocar jazz. Aunque se tenga un dominio técnico muy preciso, el alumno necesita estar “enculturizado”. Todos los pedagogos aluden a estos tópicos.

El concepto de enculturación musical se refiere a la adquisición de destrezas y conocimiento como resultado de la inmersión diaria o periódica la escucha de dicha música y en las prácticas musicales de su contexto social. Casi todo el mundo está enculturizado en su propio contexto de forma inevitable. “Hay tres formas de conectar con la música: escuchar, interpretar, componer. Desarrollando esas actividades podemos conseguir una enculturación.” Green (2002)

“Es virtualmente imposible aprender o tocar música de jazz sin tener un bagaje de escucha. Es como un joven baloncestista intentando jugar sin haber visto como se hace, o como alguien tratando de hablar un idioma extranjero sin haberlo oído antes. Como cualquier lenguaje, la música se aprende a través de un proceso de escucha previa, luego se practica y perfecciona la capacidad de “hablar” y las habilidades comunicativas. De forma similar aprender el lenguaje del jazz con éxito requiere de una inmersión previa en la escucha activa de la música. Los maestros o estudiantes que no entiendan la importancia de este primer paso están nadando contracorriente.” (Dunscorn, Hill, & Hill, 2002)

“Una verdadera educación musical tiene que dirigirse entonces hacia la formación de una personalidad artística plenamente desarrollada, capaz de percibir y de tomar conciencia del significado de cada frase musical en relación con la totalidad de una obra. Solamente así el alumno puede llegar a ese despertar espiritual que le permitirá sentir la música interiormente y entender su sentido más auténtico y profundo.” (Malquori, 2009)

Pregunta 7: ¿Qué repercusiones ha tenido el proceso en la Comunidad Navarra?

Esta pregunta cerraba todas las entrevistas.

3.3 Método

Esta investigación es exploratoria y descriptiva en cuanto a que trata de analizar, documentar e intentar explicar fenómenos complejos en un área que contiene muchas variables (Marshall & Rossman, 2010).

El diseño de la investigación fue planificado en dos fases: recopilación de documentos y trabajo de campo que consistió en entrevistas semiestructuradas con una muestra de ocho personas involucradas en el proceso en diferentes frentes. Por un lado se contó con dos representantes de la administración educativa, por otro con dos docentes del departamento de jazz con diez años de experiencia, también con dos titulados en jazz por el conservatorio superior de Navarra y por último con dos personas ajenas al conservatorio pero totalmente involucrados en el mundo del jazz, ambos periodistas y críticos con una visión muy clara del estado actual del jazz en nuestra comunidad.

Las entrevistas fueron pensadas con el objetivo de "captar algo de la riqueza y complejidad del objeto de estudio y explicarlo de manera comprensible" (Rubin & Rubin, 1995). El diseño también trató de definir las áreas de análisis de forma clara de tal modo que los resultados fueran coherentes y verificables.

3.3.1 La muestra

La muestra es reducida, debido a que las entrevistas fueron extensas y se priorizó la profundidad en las mismas. Por esta razón, se eligió a los entrevistados de forma deliberada (lo que se conoce como muestreo intencional) para encontrar aspectos relevantes y pensando de antemano en las posibles tensiones y controversias que pudieren aflorar, exceptuando el caso de los representantes de la administración y de las voces externas al conservatorio que constituyen casos singulares. De este modo se favorece la aparición de elementos de lo que se denomina diseño emergente, en línea con el enfoque resaltado por Lincoln y Guba (1985) en su planteo de lo que ellos llaman Investigación Naturalista.

Denzin y Lincoln (1998) indican que "los investigadores cualitativos deben pensar sobre la muestra de forma deliberada y conceptual". El muestreo intencional se considera el más adecuado cuando en una investigación exploratoria, la muestra ha de ser pequeña. Patton (2002) dice que cuando hay una muestra pequeña disponible, el muestreo debe centrarse en

los casos en los cuales el investigador considera a priori que más va a aprender. Lincoln y Guba (1985) advierten que el muestreo intencional incrementa el alcance o el valor de los datos expuestos.

La primera consideración en la elección de esta muestra fue intentar conseguir la máxima variación de reflexiones posibles en las entrevistas. Las variables consideradas inicialmente fueron la edad, el instrumento, el contexto educativo de formación en el caso de los docentes, estilos preferidos dentro del jazz en el caso de los titulados, y en menor medida el género dado que sólo hay una persona de sexo femenino (sus respuestas se han "masculinizado" por cuestiones de confidencialidad) pero estamos hablando de una población donde el número de titulados es enormemente mayor al de tituladas. Patton (2002) define como un ejemplo típico a aquel que no es de una manera significativa atípico. Se decidió que el "típico" docente de jazz es músico en activo además de educador, debe estar desarrollando una carrera en el campo del jazz de manera regular durante los últimos diez años. Un alto porcentaje de los profesores del Conservatorio Superior de Navarra cumplen este requisito. El alumno titulado típico es aquel que obtuvo buenas calificaciones a lo largo de su ciclo formativo y actualmente compagina su carrera de intérprete con la docencia. Para lograr una representatividad más amplia uno de ellos ya tocaba jazz al acceder al conservatorio y el otro no. Uno posee un título superior de clásico previo a sus estudios de jazz y el otro posee un grado profesional. También se buscó que los profesores entrevistados no hubiesen sido tutores de los titulados informantes. Los representantes de la administración se escogieron por su experiencia docente, ambos en el Conservatorio Superior de Navarra, su conocimiento del jazz al menos a nivel de aficionados y por haber ocupado ambos puestos de relevancia en la administración. También hay que destacar que su accesibilidad y espíritu de colaboración nos facilitaron la elección.

Patton (2002) también sugiere al investigador "buscar casos críticos o extremos". Los informantes externos al conservatorio son comentaristas y críticos de Jazz de reconocido prestigio, uno de ellos es músico en activo pero sin formación jazzística formal, el otro es profesor universitario, ambos desempeñan labores periodísticas de relevancia a nivel estatal e incluso internacional. La casualidad de tenerlos en Navarra y que hayan sido testigos externos al proceso analizado pero con mucha atención fijada en él, creemos que nos permitirá obtener información relevante para el objeto de la investigación.

Tanto la secuenciación como el momento de las entrevistas fue planeado cuidadosamente en consonancia con el modelo aconsejado por Lincoln y Guba (1985).

Las dos primeras entrevistas se realizaron a los representantes de la administración para obtener las primeras respuestas a la pregunta principal: Qué objetivos tiene la administración educativa al implantar el grado Superior de Jazz. Estas entrevistas fueron más breves dado que el interés estaba focalizado en algunos de los puntos a tratar pero no en todos.

Los siguientes entrevistados fueron los alumnos titulados para que aportasen sus puntos de vista. En este momento se transcribieron las entrevistas y se realizó un análisis preliminar para elegir o mejor, redefinir las áreas conceptuales que se consideraran de mayor interés. Luego se entrevistó a los agentes externos y por últimos a los profesores que son en definitiva quienes deciden la orientación que se le da a los estudios reglados.

Las entrevistas de mayor extensión y profundidad fueron hechas a los titulados y a los profesores, no sólo por ser los protagonistas y los planificadores del proceso respectivamente, sino porque al tener más confianza con ellos la conversación fluía en múltiples direcciones.

Con los informantes externos se planificaron las preguntas focalizadas en algunos temas puntuales como la repercusión en la comunidad, pero dado el interés y conocimiento que demostraron ambos, se terminó hablando de casi todas las áreas de interés.

3.3.1.1 Confidencialidad

A todos los informantes se les proporcionó un acta de confidencialidad que a continuación reproducimos:

Acta de confidencialidad

Soy un estudiante del Máster en Desarrollo de las Capacidades Musicales de la Universidad Pública de Navarra. Estoy realizando una investigación para mi Trabajo Fin de Máster en la cual trato de analizar el presente y futuro de la planificación pedagógica del jazz en el Conservatorio Superior de Navarra.

Voy a informarle sobre los términos de confidencialidad

La información que aporte a través de la entrevista será estrictamente confidencial y será utilizada para la investigación.

Tanto su identidad como la del resto de personas que participen permanecerá en absoluto anonimato.

Queda garantizado su acceso a los informes provisionales.

Agradeciendo su colaboración:

Firmado: Marcelo Escrich Bayón

Para preservar el anonimato de los informantes en las respuestas, les asignaremos las primeras letras del abecedario: gestores A, B; profesores C, D; titulados E, F y externos G, H.

La confidencialidad fue muy importante para que los entrevistados se expresaran sobre temas controvertidos con total libertad. Ningún informante conoce la identidad de los otros y el único dato que daremos en la investigación es el género y la edad. También omitiremos en la medida de lo posible el instrumento principal de los informantes dado que en el caso de los profesores, algunos de ellos alumnos de este Máster, serían identificados y consideramos que es irrelevante para el ánimo de la investigación.

Todos los informantes son de sexo masculino excepto una titulada.

Las edades de los informantes abarcan un rango bastante amplio pero en torno a los 40 años.

27, 37, 40, 42, 45, 47, 48, 52

Las preferencias estilísticas dentro del jazz, de los titulados, los docentes y así también los informantes externos abarcan casi todos los géneros del jazz. Desde el bebop hasta el free, pasando por la fusión.

3.3.2 La entrevista

Se eligió la forma de entrevista semiestructurada como la herramienta más adecuada para este tipo de investigación. El primer contacto se estableció vía telefónica o bien cara a cara en el conservatorio. Se garantizó la confidencialidad, el propósito del trabajo y se intentó transmitir tranquilidad y la idea de que necesitamos su colaboración para realizar este trabajo de investigación.

La entrevista comenzó con una breve presentación que incluyó los detalles del tipo de trabajo y los pormenores tanto de la línea de investigación como de la metodología. La entrevista se llevó a cabo en un lugar conveniente para ambas partes, aulas del conservatorio o la casa de los informantes. Todas las entrevistas fueron realizadas en una sola sesión exceptuando una que por su interés se consideró reanudarla después de un descanso.

El cuestionario inicial se sometió a una validación informal en la que participaron tres profesores y una titulada. Como resultado de ese proceso, fue reformado con respecto al diseño inicial. Se eliminó una pregunta, se agregaron otras y se modificaron algunas.

3.3.3 Análisis de los datos

“Una vez recogidos los datos es necesario un primer análisis para identificar temas y desarrollar conceptos. Tras esta primera aproximación, se procederá a un análisis en profundidad y, finalmente, se interpretan y relativizan de acuerdo al contexto en que fueron recogidos.” (Taylor & Bogdan, 1987)

Las entrevistas fueron codificados utilizando el programa Hyper Research, se utilizaron unas áreas derivadas directamente de las preguntas de investigación más alguna otra emergida durante el análisis de los datos. La codificación empleada se hizo como sigue, se utilizó una sub-codificación que no será descrita porque no aportará nada a esta metodología al ser engorrosa y poco transferible.

Áreas de codificación

- 1) ¿Por qué jazz en el Conservatorio?, etc. JCSN
- 2) Perfil de los alumnos. PALUM
- 3) Relaciones con la música clásica. Relaciones y tensiones clásico jazz. RMC
- 4) Plan de estudios, asignaturas. PEA
- 5) Repertorio y estilos. RETI
- 6) Líneas pedagógicas. LP1, LP2, LP3
- 7) Repercusiones en la Comunidad Navarra. RNA
- 8) Otros temas de interés. OT

Para la grabación de las entrevistas se utilizó un programa llamado iTalk y un Smartphone y fueron transcritas utilizando los programas Audacity y Transcribe.

3.4 Resultados

Presentaremos el análisis de los textos que se han obtenido en las entrevistas. Los textos están ordenados por las áreas previas y las emergidas luego de la codificación de las respuestas. Se omiten las respuestas que no ofrecen información significativa para los propósitos de este trabajo.

Área 1: ¿Por qué jazz en el Conservatorio? ¿Por qué en el superior? ¿Por qué en Navarra?

En primer lugar escuchamos a los gestores

A. En el momento de reabrir el conservatorio superior, el nuevo espíritu de la LOGSE daba la posibilidad de estudiar otras músicas que son tan dignas de estudio y tan viables profesionalmente como de la clásica. Aprovechamos la oportunidad que se presentó por que antes no habría podido ser. Se abrió la posibilidad del jazz de otros músicas tradicionales y dejaba fuera otras que ahora tal vez se pueden ampliar como el pop o world music o cosas de ese tipo. Entonces había la idea de ampliar de abrir, un poco los horizontes digamos de actualizar el conservatorio de ponerlo en contacto con la vida real. Entonces en la medida en que hubo esa posibilidad la tratamos de aprovechar.

B. Cuando se implantó, había una novedad en el sistema educativo español y era que por primera vez la música no clásica como era el jazz era contemplado no por la LOGSE sino por el real decreto que surge como desarrollo de la LOGSE, se contempla el jazz a través de diferentes instrumentos. Eso era completamente novedoso, a la vez que el flamenco, flamencología, músicas que habían estado en paralelo con la manifestación clásica de manera tangencial. En Navarra la primera decisión de la administración era que no hubiera Estudios Superiores de Música, en ese momento el equipo directivo del conservatorio del que yo formaba parte, el claustro, alumnado, todos teníamos el máximo interés en que hubiera superior. La administración en ese momento no lo quiso así, pero luego por una serie de pactos políticos difíciles de explicar se llegó a conseguir no sólo el superior sino que hubiera jazz, fue una apuesta arriesgada, interesante por parte de la administración. Arriesgada por que no había profesorado para impartir todas las especialidades. Desde luego hay una tradición en Navarra, siempre ha habido un gran movimiento incluso de personas ligadas al conservatorio. Un movimiento jazzístico existía, gente con formación clásica, algunos

formándose en USA y otros de forma autodidacta. En la decisión tuvo más peso que no fuera un conservatorio como era el anterior, puramente clásico sino que se abriera a otras manifestaciones y a todo lo que el jazz supone. Otras músicas de consumo que están basadas más en el jazz que en el clásico, estoy pensando en fusiones con el rock con el flamenco con el funk.

Analizando estas respuestas podemos deducir que pasados diez años ven con agrado haber sido participes de la decisión de integrar el jazz en el conservatorio. Que el jazz para ellos, ambos músicos clásicos, es una más de las “otras músicas” dado que al nombrarlo, tanto uno como otro lo disuelven en un catálogo de esas otras músicas “no clásicas” donde están el rock, el pop, la world music y el flamenco por citar algunos. Que consideran que la entrada del jazz significa un avance hacia lo que puede ser el futuro de la enseñanza formal superior.

Veamos ahora que piensan profesores y titulados:

C. El Jazz llegó al Conservatorio por que al reabrir el superior que se había cerrado unos años antes, no tenían alumnos suficientes para dar cifras a los políticos y alguien pensó con buen criterio que había una demanda en ese sentido. El primer año había casi el triple de alumnos de jazz que de clásico. Las cifras cuadraban y gracias a eso yo creo que se pudo mantener el superior hasta hoy. Claro que en el claustro había gente que tocaba jazz, aunque me consta que alguno de ellos votó en contra, no sé por qué razón pero así fue. Aunque nos hayamos beneficiado todos de esa situación, yo creo que el tiempo ha dado la razón a los que apostaron por el jazz, por el motivo que fuera.

D. Creo que por un lado había una novedad en ese sentido que llegó con la LOGSE y por otro un tema económico. A los políticos les da igual jazz que clásico, no entienden nada, sólo saben de cifras y las cifras les cuadraron porque sino nos habrían borrado de un plumazo otra vez (se refiere a la desaparición del superior unos años antes). De hecho en el superior somos casi todos interinos y en el departamento de jazz, todos. Hombre, en Navarra siempre hubo jazz, hay pioneros, hay gente que estudió en Berklee, hay unas escuelas de música que preparan gente, no creo que sea casualidad que ahora mismo haya Jazz en Navarra y no haya por ejemplo en Albacete.

E. Creo que había una necesidad por que en las escuelas de música se enseña música moderna y hacían falta profesores titulados. La mayoría de los que salimos del superior estamos trabajando en escuelas, cuando yo empecé no pedían título por que no

había y ahora cuando hay una plaza se te presentan diez o quince titulados, entre los de aquí, los de Musikene y alguno de Barcelona...

F. No tengo idea de porqué cuando lo pusieron yo todavía no estaba pero creo que fue un tema de que necesitaban alumnos y la verdad es que si miras las pruebas de acceso, alumnos no faltan. Si la razón fue esa no se pueden quejar.

Los profesores y los titulados coinciden en un tema de viabilidad y otro de demanda real. Cuando se creó el conservatorio superior no se querían reproducir las condiciones que llevaron a su cierre, es decir un número de alumnos que la administración consideraba insuficiente. Por lo tanto si el jazz llegó como soporte del clásico para conseguir que el proyecto tuviera futuro diríamos que bienvenido y bien hallado.

Los externos al conservatorio tienen una opinión más descontextualizada:

G. La administración administra las cuentas y no sabe leer un pentagrama., ni a la administración le interesa el jazz ni al jazz le interesa la administración. Son como un anticiclón y una borrasca, aunque no estoy seguro de quién es lo uno y quién lo otro. ¿Por qué existe el jazz en el conservatorio? Si la función de un conservatorio es formar músicos – y entendamos por formación tanto el aspecto técnico como cultural e histórico de la música – el jazz es una herramienta poderosa para capacitar al alumno en la improvisación, en el enriquecimiento de la expresión o para la comprensión de los rudimentos de toda la música moderna del siglo XX y XXI. Cualquier conservatorio que se cierre a la inmensa diversidad de la música (pasada, presente y futura) está formando músicos con terribles taras y limitando sus posibilidades y aquí no hablo sólo del jazz, ¿qué pasa con el rock, qué pasa con el pop?. Si hubiera un interés real, a la formación le correspondería un entorno receptivo a las propuestas que de ella surjan. Pero si dentro del conservatorio hay sequía, imagínate fuera. Además se pone en el superior sin haber grado medio porque hacer las cosas bien requiere de esfuerzo, conocimiento e interés. Me preguntas que porqué en Navarra: Porque hay músicas puramente regionales y las hay que son globales. El jazz no es música de una región, no define un territorio. Es tan internacional como el lenguaje sinfónico clásico o una canción de rock. Se practica en todas partes, aquí y en la China Popular. Es la música más importante del siglo XX, por impacto, riqueza e influencia, y una de las expresiones artísticas que más aspectos técnicos y conceptuales implican. Pura vitamina para la formación musical.

H. *Creo que el jazz a lo largo de su historia ha pasado de ser una música con unas connotaciones raciales y sociales muy marcadas... a ser una música que ha llegado al gran público y a todas las partes del mundo. La enseñanza en el primer mundo de la música ha pasado por los conservatorios, así que no es extraño que le ocurra lo mismo al jazz. En cuanto a las pretensiones de la administración es algo que uno nunca puede llegar a conocer muy bien. No hay más que fijarse que en estos momentos en cuanto un partido político llega al poder de la nación una de sus primeras tareas es reformar el sistema educativo. Por suerte las enseñanzas ya implantadas siguen su camino, a pesar de que se ven afectadas por esos cambios. Entiendo también que es un reconocimiento explícito al jazz como música del siglo XX y que su enseñanza tiene que ver con el aprendizaje de un lenguaje y unos elementos técnicos y teóricos del mismo modo que sucede con otras músicas. ¿Porqué en Navarra? Bueno, tal vez tenga que ver con que Navarra ha sido una tierra de grandes músicos de jazz. Está Pedro Iturralde, que después del gran Tete Montoliu es el músico de jazz español con más reconocimiento. Después están los Javier Garayalde, Iñaki Askunce, Josetxo Goia-Arribe, Javier Colina y un largo etcétera de músicos de todas las generaciones incluyendo a músicos actuales. Por tanto no resulta algo extraño que Pamplona sea uno de los sitios en los que haya un superior de jazz. En cuanto a la ubicación, tiene su implicación y a la vez no lo tiene. Uno de los resultados de la educación es que tiene a uniformizar lo que se enseña en Pamplona, en Albacete o en Holanda, ya que se toman unos modelos más o menos estandarizados. El jazz es una música global que toma modelos globales. Aunque luego están las aportaciones que cada músico hace a su forma de crear el jazz. Una de ellas es, por ejemplo, el incorporar los elementos del folklore propio y que en España ha hecho que aparezca el jazz flamenco, pero también el jazz con influencias de la música gallega y del norte de Portugal (como el de Baldo Martínez) o sin ir más lejos el jazz que en Navarra hace Josetxo Goia-Arribe incorporando las influencias de la música popular de Navarra que van desde las jotas de la zona media y Ribera, hasta toda la música del Norte de Navarra.*

El punto de coincidencia entre las distintas opiniones es que la administración abrió las puertas al proceso pero luego se desentendió en cierto modo o mejor dicho no hubo un seguimiento tras la implantación.

Por ejemplo, a la pregunta sobre si ha habido algún análisis posterior del proceso responde el informante A:

A) *Hace ya tiempo que no estoy en el departamento de educación, creo que se ha hecho algo pero muy por encima y sin sistema, sin establecer consecuencias de las conclusiones.*

Y sobre si la administración es consciente de lo que ocurre en el conservatorio el informante B nos da su respuesta que será ampliada en la área siguiente.

B) *Creo que salvo el jefe de enseñanzas artísticas y gente ligada a ello, no hay una conciencia clara en la administración de lo que aquí está sucediendo.*

Área 2: Alumnos, perfil, procedencia, relaciones.

A. *Una de las cosas que valoramos (al implantar el jazz) es que en nuestra realidad un porcentaje altísimo de los titulados son principalmente docentes en el ejercicio profesional, aunque hagan tareas de intérpretes entre otras cosas. Por ese motivo había una orientación es decir una carga pedagógica importante, no es que se excluya la formación del intérprete sino que creíamos que era más correcto pensar que estábamos formando profesores que algunos de ellos podían seguir camino de intérpretes que formar intérpretes para que luego sean profesores.*

C. *Los alumnos que vienen a las pruebas de acceso los podemos dividir en tres grandes grupos, los profesionales que quieren sacarse el título, alumnos jóvenes que llegan desde las escuelas de música con vocación jazzística y que buscan aprender y optan por la enseñanza digamos, formal. Por último hay instrumentistas de música moderna sin un interés concreto en el jazz, les gustan otros estilos pero como no hay enseñanza reglada se apuntan al jazz. A su vez a algunos de estos les acaba gustando y llegan a tocar muy bien como por ejemplo M.B. y a otros no les llega a gustar nunca. Para ellos y para nosotros a veces se hace cuesta arriba, es un problema para ellos porque no tienen otra forma de "sacarse un título" y para nosotros que se a veces se nos va la energía intentando motivar. A la vez tengo que decir que su tuviera que definir a los alumnos con un valor positivo, diría "humildad" en el más amplio sentido. Por un lado son trabajadores la mayoría, tocan en orquestas, dan clases o algunos hacen otros trabajos para pagarse la carrera y por otro, a diferencia de lo que pasa en otros centros, al no estar rodeados de estrellas del jazz como pasa ahí tienen una mirada más terrenal.*

Le pido que aclare este concepto.

C. ... en Musikene, al ser una fundación, sabemos que contrataron un montón de estrellas para dar clases, estrellas en el buen sentido al menos como músicos de jazz, no todos como pedagogos. Los alumnos de un día para otro están ahí rodeados de sus ídolos y algunos, lo más torpes, se sienten enseguida superiores, lo vemos en las jam session cuando vienen. La hostia se la llevan al final cuando salen del conservatorio y vuelven a la vida normal, lo sé por experiencia, a mí me pasó en Berklee. Nuestros alumnos yo creo que no tienen ese síntoma y hay algunos muy jóvenes que tocan muy bien, pero... creo que si tuviera que decir también algo a nuestro favor sería eso, creo que transmitimos ese valor de humildad, a pesar de todos los defectos que podamos tener.

D. Hay muchos alumnos que vienen de otras comunidades donde no hay jazz, sobre todo de Madrid, este conservatorio es el que les pilla más cerca y además pueden hacerlo en tres días si se organizan bien las clases. También hay chicos de Navarra que salen de las escuelas de música pero yo creo que el motivo por el que no hay más alumnos navarros está es que no hay grado medio. Antes estaba Artsaia (escuela privada, hoy desaparecida) que cubría en cierto modo esa carencia pero ahora desde la escuela de música hasta el superior hay un salto muy grande. En Madrid, Barcelona, incluso en Donosti hay grado medio y se nota. Por el momento alumnos no faltan, se nota que hay una gran demanda, lo único que no sabemos es que pasaría si pusieran el superior de jazz en Madrid, aunque dependería de las plazas ofertadas pero se tal vez se notaría un cierto bajón y tendríamos que ponernos las pilas para que hubiese más alumnos de Navarra. Entonces nos acordaríamos del grado medio. El otro día X (miembro del equipo directivo) decía que él veía que en el jazz había alumnos mayores y resabiados y pensaba que era mejor que fueran jóvenes y fértiles para el aprendizaje como en el clásico. Le contestamos que pusiera el grado medio y dijo que estaba en ello. Además, como dijo Y (profesor del dpto. de Jazz): no se puede penalizar en las pruebas de acceso a un aspirante por tocar bien y tener una determinada edad. La ley no dice nada sobre la edad. Claro que es más cómodo dar clases a los que no saben pero nos pagan para atender a todo el mundo.

F. Creo que el que vengan alumnos de fuera de la comunidad es enriquecedor para todos. Yo tuve la suerte de compartir clases con gente de Madrid, de Asturias, de Galicia, de Andalucía, de Cuenca, de Aragón, de todas las comunidades, además se forman

grupos con esa gente y vas a tocar con ellos a sus ciudades, luego ellos vienen aquí, hay un intercambio muy interesante. Algún profesor, no de jazz por supuesto, alguna vez dejó caer que los alumnos debían ser de Navarra, quieren que sea como en el clásico, que los alumnos sean jóvenes que vengan del profesional y de los conservatorios de la zona pero como no hay jazz en el profesional por ahora es imposible.

Le recuerdo que hay Introducción al Jazz.

Sí, hay dos cursos de introducción al jazz pero no es lo mismo, son como más divulgativos, yo creo que nosotros estudiamos muchísimo más de clásico que ellos de jazz en esos dos cursos que además es una asignatura optativa.

Aquí aparece reflejada la voluntad integradora de la administración, la formación pedagógica aparecerá más tarde en otras preguntas.

Por otro lado se ve la necesidad de crear enseñanzas de grado profesional de jazz para añadir un peldaño más al itinerario formativo que acusa esa carencia de variadas formas. También cae en la cuenta el externo G.

G. Para las alturas en que uno inicia un Superior los conceptos básicos del jazz – ojo, ya no sólo teóricos, también de asimilación cultural - tienen que ser como el padre nuestro. Dejar el jazz para el Superior es como estar años formándote para la escalada y, de pronto, ponerte a nadar sin haber visto el agua en tu vida.

Otro tema que aparece es la procedencia de los estudiantes, mayoritariamente de Madrid y también de otras comunidades. Esta contingencia, independientemente de su causa es vista por todos como un hecho enriquecedor a pesar que en el plano interno como nos informa F, algunos no ven esta diversidad con buenos ojos.

Le preguntamos a B ¿qué opina la administración de que el alumnado se conforme con gente de otras comunidades?

B. La administración al ser un centro pequeño en relación a la totalidad ya que cuantitativamente somos muy poco (contando primaria, secundaria, FP y universidad somos poca cosa a nivel cuantitativo) no repara mucho en nosotros. No tenemos quizás la suficiente visibilidad. Se atienden antes otras prioridades. Pienso que el hecho de que haya alumnos de procedencia variada y que el nombre del conservatorio aparezca en sus currículums y que se hable del Conservatorio Superior de Navarra en otras comunidades como un referente formativo para el jazz tiene que repercutir de mane-

ra positiva en nuestra comunidad, aunque la administración no sea plenamente consciente.

En cuanto a cómo se articulan esas relaciones entre alumnos de diferente nivel, los titulados responden:

Relaciones entre los alumnos

E. Para juntarse a tocar los alumnos buscan afinidad y buen rollo, hay alumnos que aunque no sean muy buenos son muy reclamados porque generan buen clima, luego hay afinidad generacional innegable, también un poco de azar, los alumnos se conocen tocando en los combos con los compañeros que les toca y por último los buenos buscan juntarse con otros buenos. Cuando veo alumnos de distintas generaciones, niveles dispares y procedencias variadas tocando juntos me da mucha alegría la verdad. También me gusta cuando veo tocando alumnos con profesores, en el escenario todos somos iguales.

F. Comentábamos con un compañero que aprendíamos tanto de los profes como de X o Y. Es una suerte haber tenido a verdaderos "jazzmen" entre los compañeros que además eran grandes personas y siempre estaban dispuestos a ayudar a los más flojillos. Tengo muy presente en el recuerdo el momento siguiente a algunas clases, nos íbamos a tomar un café o nos quedábamos hablando y comentando cosas. Te contaban anécdotas o cosas técnicas o te pasaban discos. Por ejemplo un día un profe puso un ejemplo de Perico Sanbeat y X e Y habían tocado con Perico, teníamos info de primera mano ahí.

Parece un hecho auspicioso que hubiera un ambiente colaborativo, por otro lado indagamos a titulados y profesores y no recordaban un sólo episodio de rechazo de los más expertos hacia los menos diestros ni actitudes de desagrado por compartir el entorno con alumnos de menor nivel, más bien al contrario como nos confirma D.

D. A X le encantaba contar sus batallitas, lo digo en el buen sentido, se sentía reconocido por los otros compañeros y nunca le molestó que los otros tocasen menos, al contrario, ayudaba en todo lo que podía.

Área 3: Relación con la música clásica: asimilación o emancipación, especialización

A. Acometimos los planes de estudio con una visión integradora, tanto para los músi-

cos de jazz como para los de clásico, por ello creímos que era positivo que compartiesen asignaturas, los de jazz tenían una carga lectiva de asignaturas propias del clásico como Composición Aplicada o Análisis y los de clásico a su vez estudiaban Armonía de Jazz. Lamentablemente con el nuevo plan LOE ese espíritu se ha perdido un poco.

Sería conveniente aclarar que al entrar en vigor la LOE con su itinerario de interpretación, e el jazz comenzó un proceso de lenta y tímida emancipación aunque sólo fuera a nivel de currículo.

B. (Con el plan LOE) ...también quedó algo más separada la línea jazz de la línea clásica pero yo ahí no lo tengo tan claro, no creo que sea tan diferente a lo que había antes.

Los titulados nos dan su opinión acerca de la especialización o integración de los estudios.

E. En el Jazz tiene que haber especialidades como hay en el clásico o incluso más. Debería haber una especialidad en composición, otra en arreglos, otra si se quiere en Pedagogía, en Historia, cada disciplina tiene unas características muy definidas y se requieren muchas horas de estudio y de práctica para ser capaz de hacer algo bien en alguna de ellas. Es muy difícil ser intérprete, compositor, arreglista, docente, en 4 años conseguir todo eso es muy difícil. También tiene que haber programas de Máster en diversas especialidades.

F. En la Berklee que parece la escuela de referencia en el mundo del jazz, se puede estudiar Performance que es perfeccionamiento en el instrumento, se puede estudiar Jazz Composition, Jazz Arrange... No sólo eso, al que le gusta el Jazz estudia Jazz y al que le gusta el Pop, el Rock u otros estilos, estudia lo que quiera. Es muy difícil ser especialista en todo y encima saber de clásico, pedagogía, etc.

Uno de los profesores informantes nos aclara este concepto.

C. Yo estuve en Berklee y te puedo hablar de lo que ellos llaman los 12 Majors o 12 especialidades que son: Composición, Escritura y Producción Contemporánea, Diseño y Producción Electrónica, Música para cine (dice Film Scoring), Composición de Jazz, Management musical, Educación musical, Ingeniería y producción musical, Musicoterapia, Performance, (miramos en la página web para corroborar y porque no recuerda alguna que completamos), Músico Profesional y Songwriting que es escritura

de canciones, básicamente enfocado al Pop. Esto al margen de los muchísimos minors, másters y demás. La oferta es variadísima y muy seductora, todavía tenemos que aprender un poco del marketing que tienen ellos para ofertar los estudios de una forma un poco más tentadora. La motivación puede empezar por ahí. (Habíamos estado hablando de motivación anteriormente a esta pregunta)

Área 3b: Relaciones y tensiones clásico-jazz

Incluimos esta sub-área porque aparecieron comentarios de orden social y de convivencia, casi todos en sentido positivo.

A. Si ha habido tensiones no lo sé con certeza, seguro que los titulados lo pueden decir mejor. Yo he dado clases de mi asignatura con alumnos de ambos perfiles y he visto que los músicos de jazz no tienen ningún problema en manejarse con criterios clásicos. Al principio algunos tenían una actitud reticente pero al final estoy seguro que todos disfrutaron un montón.

B. Mi impresión es que los alumnos de clásico están siempre interesados en las audiciones de jazz, a mí personalmente me gusta también mucho. Siempre he podido trabajar en clase repertorio muy vinculado al jazz. Hay muchas obras que tienen un vínculo de unión con el jazz. Me gusta el mundo de la Big Band y eso se transmite a los alumnos. La actitud hacia los alumnos siempre es positiva con respecto al jazz. La convivencia de estudiantes de clásico y jazz es un hecho enriquecedor para todos, sin duda. Para los que están en el jazz también ese mundo más académico de la música clásica, ese orden, la lectura creo que también es importante.

La siguiente respuesta de C denota en cierto modo de qué forma aparecieron algunas características como el recelo, cuando no rechazo directo de una parte del claustro que en algunos momentos tuvo representantes en el equipo directivo. Ese recelo creemos que acrecentó la necesidad de legitimación por nuestra parte.

C. En los primeros claustros nos sentábamos todos juntos y con cierto temor, la verdad es que había un puente porque dos de nuestros compañeros eran catedráticos entonces había como una actitud de recelo pero a su vez de confianza por que estábamos en cierto modo "controlados" por los catedráticos (reímos). Si no hubiesen estado ellos probablemente habrían atacado nuestras posiciones (más risas). Tú recuerdas seguramente lo que dijo un integrante del actual equipo directivo allá por el

2002 (se dirige a mí, que fui testigo): *“si queréis mi opinión, el jazz no tendría que estar en este conservatorio”. Las cosas por suerte han cambiado y ahora es uno de los defensores porque también hay detractores, es matemático, si hablamos de defensores es porque algo habrá que defender. Hemos vivido etapas difíciles, en las cuales hubo ciertas actitudes hostiles hacia el jazz, por suerte cada vez menos hasta casi desaparecer. Creo que desde el momento en que llegamos al nuevo edificio han desaparecido del todo. ¿Y sabes que te digo? creo que gran parte del mérito se debe a la buena relación entre los alumnos. Es bonito ver alumnos de clásico en las jam (session) y también cuando toca la orquesta y están los del jazz ahí... creo que ahora mismo hay más afinidades que tensiones. Hay alumnos que han cursado los dos itinerarios por ejemplo una alumna tuya que hizo clásico y ahora hace jazz, también hay un alumno que hizo guitarra jazz y ahora hace composición clásica. Eso es la prueba de que las fricciones no se han contagiado a los alumnos, es una cosa de profesores que todavía siguen enseñando con la mentalidad del siglo XIX, si no aceptan la LOGSE como van a aceptar el jazz.*

Al hilo de este comentario resulta interesante recordar una de las conclusiones del artículo de Goldaracena y Jimeno: Análisis de los estudios profesionales de música en Navarra a partir de la LOGSE. El punto de vista del profesorado y que fue citado en el marco teórico:

“La LOGSE supone una ruptura importante con el modelo anterior...hay al menos dos tipos de posicionamientos diferentes ... Uno de ellos adaptado...y otro que no sólo no asume estas reformas, sino que no muestra interés por hacerlo.” (Goldaracena Asa & Jimeno Gracia, 2008)

D. *...por ejemplo está N (catedrática, integrante del equipo directivo en el momento de la implantación) siempre procura que haya colaboración entre sus alumnos y los míos, además se muestra agradecida e interesada en todo lo que hacemos, inculca a sus alumnos que aprendan a improvisar y desde el primer momento ha mantenido una actitud positiva hacia el jazz. La vemos en todos los conciertos, bueno a ella y a otros profesores de clásico. Hay otros que discriminan hasta en la forma de saludarte, por suerte, son los menos.*

E. *He sentido rechazo... bueno no sé si llamarlo rechazo, digamos que cierto sentimiento de superioridad o algo así por parte de algún compañero de mente estrecha pero son los menos, la gran mayoría no sólo aceptaba el jazz muy bien sino que ade-*

más iba a las jam session, a los conciertos y algunos incluso mostraban una envidia sana por vernos tocar unos con otros con tanta soltura. Ellos están acostumbrados a tocar de otra forma y tiene un gran mérito pero la improvisación a veces se les atasca. No a todos porque alguna alumna ya se animó con la flauta o el violín en alguna jam y la verdad que bastante bien. En cuanto a los profesores, al principio sí. De hecho hubo una época que no nos dejaban usar los pianos porque decían que los estropeábamos y los desafinábamos. A ti también te pasó algo con los instrumentos ¿no? (recordamos algún episodio en que se nos escamoteaba el acceso a los instrumentos, que por fortuna quedó atrás) bueno, cosas así. Pero me parece que yo los desorientaba un poco porque al haber hecho el superior de clásico... algunos me veían como el típico alumno que amplía su formación además primero clásico... luego lo demás, como debe ser (risas).

F. Yo nunca he sentido discriminación por ser alumno de jazz, también es verdad que yo había hecho grado medio de clásico y no tendría sentido que algún compañero me mirase por encima del hombro pero la verdad es que nunca pasó. Sí que algún profesor de alguna asignatura común era proclive a hacer algún comentario despectivo pero más por ignorancia que otra cosa. Nadie se lo tomaba a mal, más bien nos daba pena. Creo que las que hicieron mucho por la convivencia clásico-jazz fueron las profesoras de pedagogía y didáctica, siempre estaban tratando de integrar, de aprovechar lo que sabíamos unos y otros para que hubiera buena relación entre todos.

Debemos decir que son más las afirmaciones de buena convivencia que de las posibles tensiones que pudiera haber. Esto se puede deber a lo que dice el informante C, han ido desapareciendo los celos iniciales con el transcurrir de los años. Es lógico que en un principio hubiera una actitud expectante. Pero también es lógico que una parte del profesorado de jazz experimentase una suerte de asimilación para sentirse más integrado. Esa asimilación de que hablamos se podría haber manifestado de diversas formas como por ejemplo, la rigidez de las audiciones. Durante mucho tiempo las audiciones transcurrían en un ambiente bastante solemne, sin aplausos y con un tribunal (tribunal inquisidor lo llamaba alguno) apuntando en una libreta las “consideraciones” sobre lo que estaba oyendo. Estas actitudes eran copiadas del clásico y adoptadas porque por un lado no había precedentes y por otro, para que los clásicos vieran que éramos como ellos (Narrativa personal). Esto encaja perfectamente con lo que decía Nicholson (2005) a propósito de la necesidad de legitimación que hace que los educadores de jazz copien modelos de los de clásico.

El informante externo G nos dice a este respecto:

G. Clásico y jazz no son enemigos, son parte de una misma historia: la de la música y sus múltiples manifestaciones. ¿Acaso no hay tensión entre los “clásicos” del siglo XX y los de siglos anteriores? ¿Acaso no la hay dentro de las diferentes expresiones del largo siglo de historia del jazz? ¿Es que sólo se enseña jazz y clásica? Por favor, si hay conservatorios en el mundo que incluyen departamentos de música electrónica o de folk puro y duro.

Área 4: Plan de estudios: Asignaturas

Si bien el plan de estudios en sí merecería una investigación exclusiva, no podemos dejar de considerar un breve análisis. Los gestores A y B elaboraron sendos planes de estudios y nos hablan de primera mano.

A. Para la elaboración del plan de estudios LOGSE se siguieron tres criterios: uno siguiendo una norma básica del ministerio que decía: como mínimo tiene que haber estos componentes, eso estaba claro. Un segundo que decía que una gran parte de los titulados iban a ser docentes. Y otra que pienso que se ha ido perdiendo, que yo creía que se podía buscar más un perfil polivalente de músico que un perfil muy marcadamente especializado en jazz. Digamos que yo no creía tanto en la división, uno se especializa en algo pero es un músico.... Por eso había una carga general de música, una carga de pedagogía y una carga lectiva propia.

B. En el plan LOE en cuya confección yo formé parte de la comisión que se encargó de su elaboración, se buscó subsanar errores del plan LOGSE en cuanto a un déficit de algunas asignaturas específicas, también la pedagogía pasó a ser una especialidad única pensando en otro tipo de profesional. También quedó algo más separada la línea jazz de la línea clásica.

Vemos que los gestores como es lógico defienden su gestión en la elaboración de los respectivos planes en los que participaron, aunque creemos entender que uno es partidario de la integración y el otro más proclive a la especialización. C nos informa de otros aspectos:

C. Hay una diferencia fundamental en cuanto al diseño del currículo que se hizo en Navarra con respecto a otras comunidades y eso lo sé de primera mano. Tanto en Ca-

taluña como en Galicia como en el País Vasco se consultó a los especialistas que había en ese momento. Aquí en la LOGSE fueron por libre en cambio en la LOE sí que nos consultaron, luego hicieron lo que les dio la gana pero nos consultaron.

Esto lo corrobora el informante A:

A. Hubo una comisión previa que marcaba un poco las líneas de pensamiento. Estaba formada por gente del equipo directivo del conservatorio de ese momento (director, vicedirector, jefe de estudios) por el departamento (el jefe de la unidad técnica de enseñanzas musicales) y dos cargos políticos.

Los titulados y el profesor D centran sus quejas en las asignaturas de análisis e improvisación.

E. La asignatura que más fue rechazada fue análisis, no por la asignatura en sí por que podría haber resultado interesante. El problema es que sentías que te estaban tomando el pelo. Si te apuntas a una carrera de jazz y te dan análisis parece obvio que ese análisis tiene que ser de jazz. Pues no. Además iban pasando los cursos y siempre nos decían, “el año que viene, el año que viene” y nos pasamos los cuatro años analizando clásico.

F. Lo peor del plan LOGSE era el análisis, cuatro años de análisis clásico y ni un sólo minuto de análisis de jazz, teníamos la sensación de estar aprendiendo algo que no utilizaríamos nunca, una pérdida de tiempo la verdad. Ellos decían que no nos vendría mal, pero entonces que tal cuatro años de primeros auxilios, tampoco nos vendría mal.

D. En varios claustros se trató el problema del análisis y era deprimente darse cuenta de que casi nadie nos entendía. Era como quejarse... no sé... de que estaban enseñando francés a los alumnos que se preparaban para ir a Alemania. Ellos decían que la música era igual para todos, que la música clásica había que aprenderla y un montón de cosas para salvaguardar su asignatura sin entender que se trataba de una mala interpretación intencionada del currículo. (Análisis al no poner análisis “de jazz” se interpretaba como análisis clásico) Lo peor fue cuando pasó lo mismo con improvisación, (hubo un intento de impartir “improvisación clásica a los alumnos de jazz”) menos mal que alguien puso orden porque los alumnos se empezaron a quejar, creo recordar que hubo un plante ante el director del que tú formaste parte.

Sí pero fue en análisis IV y la verdad es que ocurrió como una especie de milagro porque el director se mostró receptivo y justo pasó por ahí X (un profesor de jazz) que se ofreció a hacerse cargo de la asignatura al margen de su horario lectivo. Fue providencial. Creemos que estos “errores” no se deben a una deficiente redacción del currículum, sino que podrían obedecer a temas exclusivos de corporativismo de índole laboral.

D. Bueno, hubo más de una experiencia surrealista y numerosas quejas también con el tema de darles improvisación clásica a los alumnos de jazz, yo creo que con eso tocamos fondo (risas).

E. Un año nos dio improvisación un profesor de clásico, se nos vino el mundo abajo, aquello no había por donde cogerlo, fue una locura la verdad, nos enseñaba grupetos en el piano, nada que se pareciese a la improvisación de jazz. En la primera clase se escandalizó porque al preguntarnos los instrumentos que tocábamos alguien dijo: batería y otro: guitarra eléctrica. Se puso nervioso, culpabilizando a los compañeros por haber elegido esos instrumentos que no eran los “de toda la vida”, en fin, una pesadilla. Además cuando el compañero de la guitarra al no ver amplificador le dijo que no tenía dónde enchufarse, ¡le señaló un enchufe en la pared!, no sabíamos si reírnos o llorar.

F. Lo que siempre se comentó es que había pocas asignaturas de tocar. Por ejemplo en comparación con Musikene, ahí hay tríos, combos especializados en varios estilos, más agrupaciones, en definitiva no sé por qué aquí se tocaba poco y había muchas asignaturas de estar sentado mirando la pizarra. Yo pasé por el conservatorio de Amsterdam también y ahí se toca todo el tiempo. Es otro rollo.

Cuando se creó el plan de estudios nuevo adaptado a la LOE, debo decir que un grupo de profesores nos reunimos para participar en su elaboración, ofreciendo a la administración un borrador bastante avanzado que la comisión a la que se refiere el informante B no tuvo más que modificar levemente y aprobarlo. Se subsanaron algunos de lo que se suponía eran errores del pasado. El jazz comenzó su lenta emancipación. (Narrativa personal)

Asignaturas relacionadas con la pedagogía

Una queja habitual de los alumnos era la abundancia de asignaturas teóricas de pedagogía y además todas en primer curso: Didáctica de la Música, Psicopedagogía, Didáctica de la Especialidad y más tarde Prácticas de Profesorado. Algunos contenidos se solapaban y repe-

tían. Los alumnos que llegaban al conservatorio con la idea de que se iban a estar inmersos en un trabajo intenso sobre el instrumento ya sea a nivel individual o de conjunto, se desmotivaban en cierta medida ante la importante carga lectiva que estas asignaturas generaban.

A. Otra de las cosas que valorábamos es que nuestra realidad es que un porcentaje altísimo de los titulados son principalmente docentes en el ejercicio profesional, aunque hagan tareas de intérpretes entre otras cosas. Por ese motivo había una orientación es decir una carga pedagógica importante, no es que se excluya la formación del intérprete sino que creíamos que era más correcto pensar que estábamos formando profesores que algunos de ellos podían seguir camino de intérpretes que formar intérpretes para que luego sean profesores, también pensamos que era mejor que estas asignaturas estuvieran en primer curso para dejar sentada una manera de pensar... y luego dejaba tiempo y espacio para centrarse en otras vertientes. Cuando vi el resultado debo decir que no me gustó porque algunos alumnos se sentían defraudados, si pudiera cambiar algo de la organización del plan sería sin duda distribuir de forma más equilibrada esas asignaturas a lo largo de los cursos.

B. En el plan LOE se buscó subsanar errores del plan LOGSE ... también la pedagogía pasó a ser una especialidad única pensando en otro tipo de profesional.

D. Una de las quejas más comunes del plan antiguo era que había muchas “pedagogías” y todas en primero, los alumnos se quejaban pero creo que era también por que mandaban trabajos y algunos llevaban años sin escribir (risas) de hecho contaban que había una profesora que corregía las faltas de ortografía y se gastaba una pasta en boli rojo (risas). La verdad es que los alumnos se quejaban bastante aunque las profesoras eran majísimas y me consta que hacían lo posible por hacer su asignatura lo más amena posible pero aún así buffff... a algunos se les hacía muy pesado.

E. Cuando estaba estudiando las pedagogías me parecían una pérdida de tiempo. Yo lo que quería era tocar. Ahora que trabajo dando clases me doy cuenta de que de algo me han servido. Lo malo es que al estar casi todas en primero algunos compañeros se desmoralizaban, se mandaban muchos trabajos y cosas para leer, no sé... los que estaban dando clases en ese momento a lo mejor lo veían más claro pero otros que llegaban de tocar con orquestas de baile, a veces sin dormir... se les hacía cuesta arriba estar 4 horas una mañana escuchando hablar de Piaget y cosas así.

F. Lo malo de las didácticas era que te decían como había que dar clases, aprendías el

constructivismo y todo eso, luego ibas a otra clase y el profesor hacía exactamente lo contrario de lo que habías aprendido. Alguna vez se tocó el tema de que los profesores del conservatorio deberían estudiar esas asignaturas, sobre todo los mayores. Y lo que era terrible era llegar al conservatorio y ya en primero todas las “marías” juntas, luego te olvidas porque se toca más, pero primero (primer curso) es una criba terrible en ese sentido. Las profesoras eran muy buenas, siempre tratando de que las clases no fueran aburridas. Pero date cuenta de que yo tuve compañeros que habían estado metidos en una fábrica desde los 18 y tocando la batería por ejemplo, para ellos los trabajos que mandaban eran surrealistas. Lo peor era salir de una y meterte en otra, salías a las 12 después de 3 horas de didácticas y no sabías ni como te llamabas. Ahora creo que están más espaciadas, mejor.

La realidad es que una gran parte de titulados acaban dando clases que por otro lado, parece un buen modo de ganarse la vida dada la dificultad de vivir de los conciertos y además, una forma legítima de devolver un bien intangible en forma de conocimientos a la sociedad que ha colaborado en su formación. Al ser un tema de debate interno constante, creemos que la idea congruente de todas las partes es la siguiente: si bien las asignaturas de orientación pedagógica son necesarias, la distribución temporal debe ser más equilibrada.

Área 5: Repertorio y estilos, tradición e innovación

Hemos juntado estos dos conceptos en una sola área por estar íntimamente ligados pero pensamos que el tratamiento en profundidad de cualquiera de ellos o de la articulación de uno en el otro sería motivo de una investigación tan extensa como interesante.

Uno de los representantes de la administración nos dice lo siguiente a propósito de otra pregunta pero relacionado con repertorio y estilos:

B. Siempre por formación he estado abierto al jazz, he ido asiduamente a escuchar conciertos, desde finales de los 70. Recuerdo cuando era muy joven el primer concierto de jazz al que asistí de una Big Band de Navarra que tocaba en la Ciudadella. Tocaron los grandes temas de las big band clásicas de América de los años 40, esas canciones tan conocidas que cantaba Frank Sinatra y los temas de Glenn Miller, ese concierto me encantó.

Sin sacar mayores conclusiones, creímos entender que esa cara del jazz está muy pre-

sente en su imaginario. No significa que no conozca otros estilos porque se trata de una persona instruida e informada como demostró a lo largo de toda la entrevista, pero es normal que un músico clásico que trabaja para la mejor interpretación de un repertorio reconozca en el jazz esos paradigmas, que también los hay y también son parte de un jazz. Destacamos esta particularidad porque ahora mismo tanto Frank Sinatra como Glenn Miller representan para nosotros (alumnos, profesores y músicos en activo) figuras tan admirables como lejanas en nuestra idea de jazz.

C. Los repertorios deberían modificarse constantemente para evitar una especie de... dogmatización o algo así que transmitimos sin darnos cuenta, creo que se es una especie de currículo oculto ¿no?. En el jazz sabemos que lo que está en el real book tiene ventaja sobre el resto, se produjo una especie de rescate casual de unas canciones y el olvido de otras. El otro día estaba escuchando una versión de Round about Midnight (Thelonious Monk) en un disco y me dio pena oír un error en la armonía que viene de un fallo en el real book.

(El Real Book es un libro con standards de jazz que consiste en una recopilación de transcripciones de alumnos de Berklee que alguien se encargó de reunir y ordenar alfabéticamente)

...El repertorio que trabajamos debería incluir temas de los propios alumnos en todos los niveles al igual que ocurre en los conciertos de jazz en la actualidad. Yo ya sabes que exijo que los alumnos toquen temas propios en todas las audiciones. Es un asunto que no hemos tratado en profundidad en el departamento pero estoy seguro de que sería interesante.

D. A veces lo que buscamos no es lo más representativo sino que los alumnos puedan improvisar en la rueda armónica, pongamos por ejemplo Blue Bossa de Kenny Dorham, ¿es representativo de las bossa novas? no, porque cuando pensamos en bossa pensamos en Jobim, en Joao Gilberto, en los brasileños. Sin embargo el Blue Bossa lo tocamos más que cualquier otro tema porque tiene una rueda de acordes que se puede tocar con dos escalas y es más fácil de enseñar. Por eso creo que hay que diferenciar, repertorio representativo de herramientas representativas. Por lo menos dejar clara la diferencia a los alumnos. En la jam session tocas el Blue Bossa así practicas las escalas pero en tus proyectos toca tu música o adapta la música que te guste.

E. El repertorio también pasa por modas, en Pamplona se tocan unos temas en los combos, luego esos temas se tocan en las jams y en los conciertos fin de carrera, en los

conciertos de los alumnos, te pongo por ejemplo Poinciana que lo tocamos contigo y nadie lo tocaba, ahora lo toca todo el mundo. Sin embargo vas a Barcelona a una jam y se tocan otros, vas a Madrid y otros, bueno, en Madrid también se tocan muchos de Pamplona (risas)

F. Yo creo que si todos tocásemos más temas propios y versionásemos los standards no pasaría lo que pasa que es que todos los conciertos parecen el mismo, bueno no todos, pero muchas veces sí que pasa. Vosotros deberíais dejar claro a los alumnos que el repertorio que se usa para aprender no tiene por qué ser el mismo que se toca por ahí. Se debería dejar claro cuándo se usa una canción como medio para aprender y cuándo se usa como un fin para que la gente la escuche.

Creo que los informantes han sido suficientemente elocuentes y poco habría que agregar. El hecho de que los profesores afirmen: se debería hacer tal cosa o tal otra, declara un deseo o una reflexión en torno a lo que no se está haciendo.

En cuanto a los estilos:

C. Creo que enseñamos be bop pero no para que los alumnos toquen be bop sino porque es una herramienta para entender y practicar el swing, la articulación, los cambios de acordes, las dinámicas, el lenguaje, es una herramienta utilísima para cualquier estilo. Yo no descarto la fusión, pero para tocar fusión hay que conocer muy bien el be bop. Y para tocar free lo mismo, ojo, una cosa es el free jazz y otra la improvisación libre que no es de nuestra competencia.

¿Qué pasaría si un alumno hace su concierto fin de carrera de free jazz?

(continúa)...No pasaría nada, de hecho en Barcelona se ha hecho, lo único que como tenemos que evaluar, la evaluación sería un problema tal vez. Sobre todo si en el tribunal hay alguno del departamento de clásico.

Lo que comenta C me recuerda una polémica que se generó en el departamento porque habitualmente hay un profesor de clásico en los tribunales de los conciertos fin de carrera de jazz. Casi siempre transcurre la convivencia con normalidad excepto en alguna ocasión en que los criterios de la profesora especialista en clásico eran opuestos a los de los otros cuatro miembros del tribunal, todos especialistas en jazz. Esta polémica habría quedado en una simple anécdota de no ser por el hecho de que dicha profesora tuvo el apoyo explícito de la dirección, que si bien no pudo incidir en la calificación, puso en evidencia la escala de valores jerár-

quicos imperante y la escasa presencia de otros, como el democrático. (Narrativa personal)

D. El tema de los estilos es muy complejo, yo procuro abarcar todo, de echo en la nueva asignatura de conjunto instrumental "workshop" están tocando estilos no tan centrales como el swing o el be bop. Creo que hemos mejorado en eso pero es difícil no influir en el alumno con los gustos que tenemos nosotros, me refiero a nivel de estilos. Hay una transmisión... digamos en forma de currículo oculto que hace que influyamos por ejemplo con determinados músicos que ponemos de ejemplo, si citamos constantemente a unos determinados músicos le estamos diciendo al alumno: esto es lo que tienes que escuchar, esto es lo que mola, creo que por nuestra parte es también honesto por que es realmente lo que creemos que es bueno, aunque nos equivoquemos. Otras veces ponemos a otros músicos como ejemplo de lo que no hay que hacer, todo eso va dejando pequeños mensajes en el alumno, es inevitable.

¿Qué pasaría si un alumno hace su concierto fin de carrera de free jazz?

(continúa)... Habría que ver qué valor artístico tiene el concierto como hacemos de un tiempo a esta parte. Si la valoración artística es alta, la nota será alta. ¿Y qué pasaría si un alumno hace un concierto de fusión? Pues lo mismo, valoración artística y por supuesto técnica también.

E. El estilo predominante es el bebop, el bebop está por todos lados, pero al haber unos instrumentos y no haber otros ya se están enfocando unos estilos y otros se dejan de lado. Por qué no se enseñan instrumentos más tradicionales como el banjo, la tuba o el washboard, o instrumentos más modernos como los sintetizadores. En el jazz hay muchos grupos que tienen vibráfono, piano, acordeón, flauta, clarinete o percusión latina pero esos instrumentos no se enseñan así que vamos a tocar be bop.

La afirmación de E hace emerger un buen tema en el que no habíamos pensado y que nos ayuda a definir una realidad, el Conservatorio al ofertar unos instrumentos y no ofertar otros ya está determinando o privilegiando unos estilos en los cuales son más frecuentes esos instrumentos.

F. Se enseñan los estilos que se pueden enseñar, porque están muy bien preparados para ser enseñados, son como enseñar matemáticas. Si se enseñase free por ejemplo, ¿qué le dirías al alumno?...toca libremente...¿además cómo lo evaluarías?

Relacionamos esta respuesta con una apreciación de Charles Beale: "Los materiales

que se emplean en la enseñanza muestran una separación cada vez mayor, aunque no reconocida, entre el jazz del mundo real y el jazz en la educación, las causas aún no han sido exploradas por los investigadores. He comprobado que el material empleado muchas veces se muestra inconsistente y se centra en los aspectos recreativos del jazz, porque son más fáciles de definir y por lo tanto de evaluar” (Beale, 2004).

Los informantes expertos también hacen su aportación, el informante G es vehemente a este respecto:

G. Un profesor de jazz debe ser consciente de que hablamos de más de un siglo de historia y ser capaz de transmitir unos valores para que el alumno sea plenamente consciente de ello. Tan importante es saber de dónde venimos como saber hasta dónde hemos llegado e intuir por dónde se irá. Si nos limitamos a trabajar músicos capaces de leer y expresarse en el lenguaje del bop y del hard bop estaremos formando guías turísticos del Museo de Historia Antigua. Músicos mutilados y absolutamente irrelevantes en su futuro profesional.

El informante externo H alude a la misma cuestión añadiendo una crítica a los festivales, los medios generalistas y el desinterés de la juventud:

H. El mayor problema es que los alumnos rechacen lo que hay fuera de lo que se les enseña y que se queden únicamente en el bop (be, hard o neo) perdiéndose la gran música que hay en esos otros estilos. Creo que los alumnos debieran conocer e interesarse por el jazz que se ha creado a lo largo de toda la historia. Y no sólo estoy refiriéndome a la música que aparece a partir de los años 60 (free, fusion...), sino lo que se creó en sus inicios, (cuando no había unos modelos a seguir -formaciones típicas de batería - contrabajo - piano, etc- y los músicos experimentaban en distintos órdenes), sino los diferentes estilos que han ido apareciendo a lo largo de toda la historia y las tendencias que hay ahora mismo. De cualquier modo en todo esto influyen muchas cuestiones como la ausencia casi total del jazz de los medios generalistas (¿aparte de la retransmisión a las tantas de los conciertos de Vitoria, Donosti, San Javier y algún documental a esas mismas horas, qué jazz se transmite por las televisiones?, aparte de los de Cifu, ¿qué programas de jazz hay en las radios a nivel nacional?, ¿en qué periódicos el jazz tiene un hueco permanente?), y que el que aparece por los festivales está cortado por un patrón similar, aparte de que en los festivales de jazz tiene hueco todo tipo de música que nada tiene que ver con él. Por tanto y aunque en la era de

internet hay un torrente de información inmenso, el problema es que es difícil que el gran público vaya hacia el jazz que se salga de una serie de corrientes. Si a eso se suma el desinterés de esos jóvenes por esta música (no son los únicos, en los "cursos" que he dado en la Universidad Pública de Navarra esos cursos eran el primer contacto con el jazz de la mayoría de esos jóvenes de en torno a los veinte años de edad), es complicado que se interesen por el jazz a lo largo de su historia.

Nos da la impresión de que la imagen que proyectamos hacia fuera del conservatorio es la de una fábrica de bopers (intérpretes del estilo bebop) en potencia y que ejercemos una orientación excluyente a otros estilos, lo cual enlazado con lo que responde el docente C acerca del estilo como herramienta y creemos que es el concepto que debe quedar cristalinamente reflejado en el bagaje del alumno. Esto es una herramienta pero no significa que debes emplear la herramienta como un fin para elaborar tu música. Aprovecharemos esta afirmación para enlazar con el siguiente tema, íntimamente relacionado: neotradicionalistas vs. antitradicionalistas.

El informante D dice lo siguiente:

D. La tradición es lo más importante, sin el respeto a la tradición el jazz no existiría, se habría diluido en las fusiones. El respeto a la tradición nos permite hoy estar aquí hablando de jazz, el jazz se fue nutriendo de las corrientes inmediatamente anteriores que a su vez traían el bagaje de otras tradiciones. Si esa cadena se rompiera ya no lo llamaríamos jazz, es un poco como el mito de Teseo, no sé si me entiendes. Las innovaciones son importantes pero siempre conectadas con la tradición. Un alumno me dijo y lo escribió en su trabajo fin de carrera, que si ahora nos dijeran que hay que hacer un superior de rock, no sabríamos por donde empezar porque se ha diluido tanto que nos perderíamos con tantos caminos. El jazz en cambio aunque se ha fusionado con otros géneros no ha perdido algunas de las características que lo definen como la improvisación, ciertas sonoridades, una forma de tocar las corcheas, no sé, no ha caído en la extravagancia, porque los tradicionalistas no lo han aceptado.

Y el titulado E nos recuerda

E. La tradición está bien pero hay que estudiar también qué está pasando ahora mismo.

A este respecto los externos, ambos entendidos, estudiosos, críticos y conferenciantes

en este fenómeno responden:

G. El profesor no está para formar en filias y fobias. Por eso, antes de renunciar a la diversidad y, por lo tanto, usurpar formación e información al alumno, un profesor debería hacer un profundo análisis de quién es y por qué demonios se arroga que la historia acabó hace más de medio siglo. ¿Es be bop lo que quieren tocar los alumnos? ¿O al menos exclusivamente? ¿Alguien de ese departamento ha salido del barrio, de su ciudad, de la comunidad y, por último, del país, para ver que el mundo sigue caminando? ¿Cree el profesorado que el jazz es “simplemente” improvisar sobre acordes con el estilo y la velocidad de los pioneros del be bop? ¿Son conscientes de que encima de los andamios el edificio ha ido subiendo?

H. Entiendo que dentro de los programas académicos cabría un enfoque neotradicionalista, tradicionalista, vanguardista, neovanguardista... por cada uno de los diferentes profesores dentro de sus asignaturas. Por tanto creo que es una cuestión más personal que lo adoptado por parte del conservatorio. Lo ideal sería que los profesores estuviesen abiertos a las diferentes corrientes y que enseñasen diferentes maneras de afrontar el proceso creativo que es interpretar e improvisar la música. En caso de no ser así es más que probable que el que una corriente como la del neotradicionalismo (que no habría que olvidar el impacto que tuvo entre los aficionados y músicos no hace tanto tiempo) sea la que impera. Creo que lo importante es que además de que los estudiantes sean capaces de dominar sus instrumentos, conozcan la gran historia del jazz y que se les despierte el interés por cada una de las distintas corrientes que han existido y existen.

Como podemos ver, ellos advierten el peligro de que el neotradicionalismo se instale como idea única en el conservatorio, además se pueden sumar los riesgos del academicismo como denota H.

H. El academicismo tiende a incidir en una serie de modelos, que a su vez obviamente influyen en los estudiantes. Sin embargo si todo ello sirve finalmente para que adquieran una serie de habilidades con los instrumentos, unido al acceso a gran cantidad de música debiera permitir que los músicos encontrasen nuevas maneras de expresarse.

Consideramos importante para concluir el análisis de la información aportada en esta área recordar la bipartición que Nanry (1979, citado en Beale, 2004) hace de los músicos de

jazz: el burocrático y el carismático. El primero es el buen profesional, al estilo de los artesanos, seguro en su trabajo y volcado en su carrera. Sigue los dictados del mercado y en su campo hay una gran competencia por lo que requiere trabajar sus habilidades al máximo para ser competitivo. El segundo tipo es el artista. Otros autores han llegado a conclusiones similares y la discusión tiene un calado importante porque lo que está en juego son dos formas polarizadas de ver el género. Una como arte vivo y la otra como música tradicional.

No es un debate estéril pensar si queremos dar una orientación plenamente artesanal o burocrática o hay lugar para los artistas comprometidos con su música en nuestras aulas. Por lo pronto recientemente hemos dado un paso al frente al permitir que los alumnos desarrollasen proyectos propios en sus conciertos fin de carrera en lugar de seguir una lista con criterios restrictivos que le entregábamos. Pero es un debate abierto con voces a favor y en contra.

Área 6: Lineas pedagógicas

Línea historicista o de dificultad progresiva

C. En la enseñanza del jazz hay dos tendencias claras en este sentido, creo que tratamos de combinarlas porque la verdad es que a nivel técnico, es más difícil a veces tocar cosas más antiguas. ¿Qué hacer? es una buena pregunta, abordar contenidos fuera de contexto porque son más fáciles o seguir a rajatabla la línea histórica... duda... creo que una combinación de ambas líneas estaría bien... la verdad no me lo he planteado así... necesitaría pensarlo más tranquilamente pero creo que hay que buscar un equilibrio entre dificultad y línea histórica.

D. Bueno como es un superior se entiende que el alumno está capacitado para interpretar sin problemas cualquier estilo, desde luego que es más difícil por ejemplo improvisar sobre multitónicas de Coltrane que sobre un tema modal de fusión pero a veces la dificultad viene por otro lado, puede ser rítmica o darle la intención adecuada. Yo si te digo la verdad no sigo la línea historicista, creo que en combo se hace así pero buscando los temas adecuados para cada nivel. En Barcelona había un pianista en la ESMUC que seguía la línea histórica y todos lo criticaban, si como algunos dicen ningún pianista consiguió todavía acercarse a Art Tatum no podríamos avanzar en el aprendizaje más allá de 1940. En todo caso es un tema complejo que ya se está tratando en el departamento y hay opiniones divididas. Incluso hay una asignatura nue-

va que se llama repertorio y este debate tuvo lugar al planificarla. El resultado es que según que instrumento conviene una cosa o la otra. La línea historicista lo que te da es un orden evidentemente y para impartir la línea de dificultad progresiva o como se llame hay que organizarse un poco más. Pero en realidad no tienen porqué ser mutuamente excluyentes, se puede llegar a una mezcla de ambas.

E. Cuando yo estudié había profesores que seguían una línea más... en sentido histórico, pero no en interpretación. De todas formas nadie es tan tajante, puede que hubiera una orientación pero nadie decía: no toques esto más moderno hasta que no seas capaz de tocar esto más antiguo, no sé si me explico. Por otro lado creo que la historia del jazz en sí se debería enseñar en conexión directa con la música del momento, de nada sirve saber en qué año nació Bix Beiderbecke si no escuchamos en ese momento la música que hacía.

F. Yo creo que en hay que diferenciar, por un lado la historia y por otro la técnica para tocar según qué cosas. Además si se sigue la línea histórica tampoco hay que tocar todo a la perfección, se puede llegar a un conocimiento de lo que se hizo en una época pero no necesariamente voy a ser un especialista en esa época. Con reconocer los estilos pienso que puede ser suficiente... pongo un ejemplo de tu instrumento. Los contrabajistas de Bill Evans a partir de Scott Lafaro destacaron por el virtuosismo. Si hay que esperar que todos toquen como Eddie Gómez para seguir adelante vamos bien (risas). Ahora, que sepan lo que había ahí porque al mismo tiempo estaban pasando otras cosas en la costa oeste por ejemplo dónde no se requería ese virtuosismo, eso es importante, reconocer, no hace falta ser Litz en el piano para tocar obras del siglo XX por ejemplo.

Los informantes externos también se pronuncian:

G. Como no estamos ordenando la discoteca doméstica por épocas, ¿por qué respetar el orden cronológico? Quizá sí para la clase de historia, pero ¿en la práctica? ¿Qué estamos formando? ¿Improvisadores capaces o replicantes de una línea histórica? ¿De qué quiere ser capaz el alumno? ¿Sabe el alumno lo que quiere? ¿Es necesario estar continuamente incidiendo en Mozart si el alumno pretende dedicarse a la música electroacústica?

H. Entiendo que para el alumno es más sencillo aprender a tocar e improvisar a partir de una escala como ocurre en el jazz modal que en otros estilos como el swing o el

be bop. Sin embargo entiendo que una vez uno llegue a dominar las claves de estos estilos, el transportarse al jazz modal es mucho más sencillo que hacer el camino inverso. Creo que es interesante el partir de una serie de clásicos del swing y ver cómo esos mismos temas sirven para crear otros clásicos del bebop.

Paradigma clásico, paradigma música popular

C. Yo estudié clásico y de una manera bastante tradicional, todo basado en la partitura y en la técnica, eso me sirvió para saber qué es lo que no tengo que hacer con los alumnos (risas). El jazz debería tener su propio camino pedagógico, conviene reflexionar sobre esto por que es muy diferente al clásico aunque a priori no lo parezca. Un ejemplo: enseñamos las escalas con sus digitaciones como se hace en música clásica pero hay una diferencia, cuando alguien improvisa no sabe en realidad hacia dónde va a ir, a veces no es conveniente supeditar la posición de los dedos al discurso de la improvisación. En cuanto a la música popular, el jazz en cierto modo es música popular pero no nos olvidemos de que hay un elemento que es determinante en el jazz y es la improvisación. Ojo, la improvisación no es patrimonio del jazz pero si es un pilar del jazz, lo mismo que el jazz no es sólo improvisación. Cuando uno piensa en música popular, aunque haya algunas músicas que tengan improvisación, lo primero que se le viene a la cabeza son las canciones tal como son. El jazz podríamos decir que es música popular con improvisación.

D. Creo que el jazz es una música lo suficientemente rica como para albergar una parte de música clásica y otra de música popular. No creo que sea malo para la enseñanza basarse en algunas características de la enseñanza del clásico, sobre todo el orden, la secuenciación, etc. La técnica del instrumento nunca sobra y muchos músicos de jazz han aprendido con métodos clásicos. También es música popular y se aprende escuchando las canciones y reproduciéndolas de oído cosa que en el clásico no es viable, hay que caer en el papel.

E. Bueno, sabes que yo hice clásico y las exigencias eran otras, tocar las obras lo mejor posible y tal como lo entendía el profesor. En el jazz lo que pasa es que se piensa de otra manera, la improvisación es muy importante, se aprende diferente y hacen falta otro tipo de cosas... por ejemplo hay músicos clásicos que conozco que no los veo tocando jazz, no me los imagino y viceversa claro.

F. A veces se enseña el jazz como la música clásica, como si todo estuviera hecho y

sólo tuviésemos que aprenderlo, pero el jazz se está haciendo todavía, hoy es diferente que ayer y mañana será distinto, no se queda quieto, nosotros lo estamos haciendo. El peligro sería tratar al jazz como si fuese un folklore que ya está hecho y así hay que tocarlo.

G. Si popular se refiere al grado de conocimiento, asimilación y éxito social, convendremos en que no es popular. Y desde luego tocar jazz no es lo mismo que cantar una copla en una taberna

H. El jazz tiene una parte de música popular muy importante (de hecho es el estilo a nivel popular por antonomasia en los años 30), pero también ha tenido aspectos relacionados con la música culta. En la actualidad no es la música más popular, pero tampoco creo que resulte accesible para oyentes sin una formación especial.

Destacamos estas respuestas para denotar simplemente que se trata de un tema controvertido, sin sacar más conclusiones.

Línea técnica o línea de enculturación

C. No son opuestas, el trabajo técnico es importante y también es importante estar empapado en la música, escuchar mucho es la única forma de llegar a tocar, por supuesto. Pero la pregunta es: ¿es labor del centro de estudios enculturizar?, los alumnos salen por la puerta y no puedes ir detrás de ellos a ver que escuchan, la enculturación se les supone a los alumnos, es como estudiar medicina y que te de nauseas la sangre, si el alumno que viene no escucha jazz no va a tocar nunca, eso lo sabemos pero no sé hasta qué punto es parte de nuestro trabajo.

D. El aprendizaje del jazz se logra en muchos frentes a la vez, si un alumno cree que va a aprender sólo asistiendo a clases en el conservatorio y haciendo las tareas está equivocado. Me gusta el ejemplo de los idiomas, si vas a estudiar alemán por ejemplo, vas a clase una hora por semana y luego te vas a casa, haces la tarea y te olvidas... no creo que llegues a hablar con soltura nunca, podrás reconocerlo cuando lo escuches pero nada más. Para llegar a un conocimiento del alemán necesitas irte a casa, poner la tele en alemán, la radio en alemán, leer en alemán e irte de vacaciones a Alemania para practicar. Con el jazz es igual, para nosotros el jazz es una forma de vida. No me canso de repetirle a los alumnos que escuchen, escuchen y escuchen. Que lean sobre jazz, que vayan a los conciertos, por supuesto que se junten a tocar. Tuve un alumno

que era muy responsable y hacía las tareas, traía las transcripciones, iba aprobando cursos... pero no estaba inmerso en el jazz. No se juntaba con gente a tocar ni hacía bolos. Creo que sólo escuchaba lo que yo le decía. Ese alumno se tituló y sacó buenas notas pero nunca va a ser un verdadero músico de jazz. Considero un fracaso por mi parte no haber podido hacerle entender la importancia de... meterse hasta el fondo del asunto.

E. Yo tenía compañeros que no habían oído un disco de jazz en su vida. Algunos tocaban mejor y otros peor pero se notaba que no controlaban el género. Eso no se puede permitir aunque no sé cómo se podría solucionar.

F. Algunos alumnos tocaban y tocan técnicamente bien pero lo que suena no es jazz. El jazz tiene unas características de sonido, articulación, acentuación... es un lenguaje que lo tienes o no lo tienes.

Los externos también opinan:

G. Teniendo en cuenta que el jazz es una formación Superior – tal y como está establecido por los planes de estudio – la técnica de manejo del instrumento se le supone al alumno. Si llegan alumnos al superior sin un buen manejo del instrumento, ¿hablamos de veras de alumnos de un superior? ¿Se les admitiría en Superior del departamento de clásico? ¿Por qué sí el de jazz? Conocer la enorme diversidad del jazz y asimilarla es fundamental. Aquí habría que preguntarse una vez más si es preciso un orden cronológico en la asimilación estética (no tanto la histórica, en la que es necesario conocer el camino). ¿Es necesario estar incidiendo en Bix Beiderbecke con la inmensidad de propuestas diferentes que hay hoy? No hay que renunciar al uno, pero habrá que privilegiar el presente para que los alumnos encuentren un sentido de contemporaneidad en su formación.

H. Creo que lo importante es que además de que los estudiantes sean capaces de dominar sus instrumentos conozcan la gran historia del jazz y que se les despierte el interés por cada una de las distintas corrientes que han existido y existen. Si se da ese interés, la enculturación llegará sola.

A. *Yo creo firmemente que el proceso para Navarra ha sido y sigue siendo positivo. Hay no sólo más músicos sino también más profesores, el jazz llega a las escuelas de música, se potencia desde la educación hasta los proyectos profesionales. Es verdad que podría haber más ayuda institucional a nivel de conciertos y más oportunidades para tocar pero nuestra tarea que era sentar las bases para que salgan músicos y que hubiera cierto revulsivo creo que se va cumpliendo, ahora tal vez le toque mover ficha a la administración en otros sentidos.*

B. *En realidad estoy convencido de que tiene que haber un impacto a nivel social pero no puedo precisar más.*

E. *Sólo te digo una cosa, antes en mi instrumento estábamos otro y yo, cuando no podía uno tocaba el otro y si no podíamos ninguno iban sin... Ahora hay 15 o 20, cada vez más. ¿Eso es bueno? Para Navarra por supuesto, hay muchos músicos presentando y generando proyectos, para mí no tan bueno (risas). En Valencia en cambio, ya sabes que conozco bastante lo que pasa ahí, me siguen llamando para tocar, ahí el jazz empezó más tarde, en cambio había mucha tradición. Todavía no hay tantos músicos nuevos, me refiero a los que salen de los conservatorios. En el futuro me imagino que pasará como aquí. Lo que debería haber y no hay son más sitios para tocar, este año he tocado más en Valencia por ejemplo que en Pamplona. Hay muchos músicos y poco trabajo según lo veo yo.*

F. *Vas a las jam session y hay días en que hay muchos músicos para tocar, eso la verdad es que mola, la verdad es que también hay buen ambiente en general, ya sabes que hay grupitos como en todas partes pero en general el ambiente es bueno y músicos hay mogollón. El año pasado estuvo un músico de Roma unos días por aquí y flipó del nivel que había. Él comparaba Pamplona con alguna ciudad pequeña de Italia y decía que el nivel era muy superior aquí, similar al de Roma. También es bueno que algunos chicos que vinieron a estudiar de fuera se quedaron a vivir por aquí, algunos porque se emparejaron, otros porque empezaron a trabajar en escuelas, a otros supongo que les gustó sin más. Hay ambiente jazzístico, la verdad. ¿Sitios para tocar?: pocos como en todos lados, eso es un mal generalizado y lo triste es que cuando hay algo la gente va. Pero hay muy poco.*

G. *Hay obviamente muchos más alumnos – no me atrevo a llamarlos músicos en un sentido profesional – que han tenido la oportunidad de tantear esta música. Pero esa*

realidad formativa no se ha correspondido con presencia lógica, razonable y estimulante de conciertos para el ciudadano ni de iniciativas que traten de contextualizar al profano de qué va todo esto (si bien el individuo es responsable último de su propia inquietud, tampoco pasa nada por agitarlo un poco). Hay lo que ha habido siempre, o menos. Y lo que hay, es pura indignidad. Se está invirtiendo en jazz en el conservatorio como quien invierte en máquinas quitanieves para el desierto del Sáhara. Aprender a manejarlas puede ser divertido, pero una vez formados se irán a Alaska.

H. En estos momentos hay una mayor cantidad de músicos de jazz, aunque lo que es complicado encontrar locales en condiciones para que estos puedan tocar. No obstante, durante los últimos años en el bar Subsuelo hay conciertos todos los martes, también se ha llegado a programar en la sala El Bafle (aunque paró el último año), hay una serie de ciclos establecidos (Jazzfermín, Jazz en la Calle, Ciclo de Jazz de la UPNA). Por tanto creo que la situación en el aspecto de música de jazz en directo ha mejorado desde hace diez años. En cuanto a la conciencia jazzística de la sociedad, este estilo sigue siendo minoritario en cuanto a seguidores, aunque es un tipo de música sobre la que la gente tiene una serie de ideas que hacen que no sólo sea un concepto sino que también cualquier no aficionado sea capaz de identificar en parte.

Área 8: Otros temas de interés

Coordinación desde el departamento

En un principio el departamento estaba formado por profesores de variada procedencia. Por un lado los catedráticos que llevaban años impartiendo música clásica en el conservatorio pero al ser músicos de jazz quisieron dar un giro a su carrera pedagógica. Por otro lado los autodidactas. La organización de las clases se hizo siguiendo el ejemplo de algunos profesores que habían estudiado en la Berklee School of Music en USA.

C. Bueno, este año por fin nos hemos juntado a intentar unificar criterios en el departamento, hasta ahora no lo habíamos hecho, siempre hubo ganas de hacerlo pero nunca parecía el momento oportuno. También hay que decir que el sistema de contratación no favorece la planificación a medio plazo, los profesores no sabemos si el año que viene estaremos o no. También hay asignaturas que las imparten profesores de otros departamentos. Bueno lo importante es que hemos dado el primer paso

atendiendo a las necesidades de los alumnos que así lo han manifestado.

D. Recuerdo una de las primeras reuniones de departamento en la que los catedráticos discutían sobre el repertorio y de pronto habló I.S. que había estudiado en Berklee y dijo “si queréis os comento como se hace allá”, se hizo un silencio y pronunció las palabras mágicas: Técnica, Lectura, Armonía, Improvisación y Repertorio. Fue como una revelación, todos apuntando. Luego también aportó unas opciones de repertorio mas o menos variada en estilos y progresiva. ¿Qué se puede mejorar?... bueno vamos un poco por libres, deberíamos tener más contacto con otros departamentos de otros conservatorios, hay una asociación europea y deberíamos reunirnos con ellos para intercambiar ideas, hacer algún tipo de planificaciones conjuntas o comparar un poco el trabajo que hacemos con el de ellos pero no lo hacemos, estamos un poco solos y en parte es culpa nuestra.

E. Yo lo único que puedo reprochar al departamento es falta de coordinación de algunas asignaturas con otras, por ejemplo que se pudiese trabajar el mismo repertorio en combo, en instrumento y en armonía. Que las asignaturas se complementasen más. También que las composiciones de los alumnos se pudiesen tocar en combo o en alguna agrupación, creo que eso ya se ha arreglado.

F. En alguna ocasión si que recuerdo que lo hablamos eso con otros compañeros, un profesor tenía una nomenclatura y otro usaba otra, si te despistabas te podía caer una bronca por ejemplo por usar en clase de uno los cifrados del otro. Pero en general no ha habido grandes problemas.

Enseñanza formal frente a enseñanza no formal, titulación

C. La única diferencia que yo encuentro (antes trabajaba en una escuela privada) es que estamos formando profesores. Con el título, cualquiera de los alumnos mañana puede ocupar tu lugar y eso implica una responsabilidad añadida. Yo de hecho enseñé lo mismo que cuando daba clases en la llamada enseñanza no formal, la diferencia quizás es que el hecho de conseguir un título agrega un objetivo más a la meta, es decir un objetivo visible. La sensación es que el alumno tiene que saber todo lo que tú sabes en todos los campos. No sólo le enseñas a tocar, tienes que enseñarle a enseñar.

F. Recuerdo que un profesor le preguntó a un alumno que llevaba toda la vida tocando pero estudiaba poco la verdad, no tenía mucho tiempo, le preguntó:

– “¿Para qué vienes? “

– “Para sacarme el título. “

– “¿Pero para qué quieres sacarte el título a tu edad? “

– Para dejar de cobrar las clases a 9 euros y cobrarlas como tú.

Es decir que el título representa un peldaño en el escalafón docente.

E. Cuando entré en el conservatorio yo ya llevaba unos años tocando jazz, al principio tuve la sensación de que lo que estaba aprendiendo era diferente al jazz que yo tocaba. A ver, ahora no pienso lo mismo pero la sensación era esa, como si fuera otra cosa distinta, no sé como explicarlo.

Le digo que lo que está diciendo ha sido motivo de una tesis doctoral en Inglaterra. Se alegra y no es para menos, la coincidencia es notable.

Dice Charles Beale: “Como estudiante de post-grado, yo formaba parte de la primera generación de músicos de jazz en el Reino Unido en obtener una educación de jazz formal para apoyar mi formación inicial clásica y mi experiencia como músico de jazz. Fue allí donde por primera vez experimenté la sensación de que el jazz me enseñaban era de alguna manera diferente del jazz que conocía como intérprete”. (Beale, 2004)

E. Es que es así, para tocar al principio si escuchas y transcribes... el lenguaje te sale solo. No hace falta saber la teoría, es como se suele decir que primero viene el habla y la gramática viene después. Al aprender la gramática del jazz empiezas a tocar distinto, no sé. Por ejemplo cuando improvisas sin saber, hay notas que suenan mal y no las tocas, luego te enteras que se llaman “avoid notes” y que hay unas reglas y una explicación. Al principio no las tocas simplemente por que suenan mal, luego no las tocas porque te han ensañado que son notas a evitar, no sé si me explico.

Perfiles e Implicaciones del profesorado

Cuando comenzó la andadura del jazz, la administración se encontró con un problema: qué profesores contratar para impartir unas enseñanzas inéditas. La problemática admitía dos posibles soluciones: recurrir a los expertos profesionales sin titulación o bien admitir titulados de otras disciplinas. En un principio se recurrió a la primera solución, si bien se generaban algunos problemas administrativos como nos explica el informante A.

A. El sistema funcional en centros públicos está muy controlado y al no haber titu-

lados no se cumplía un requisito para la contratación. Entonces a la manera de los profesores asociados de la universidad se recurrió a especialistas. Fue un caos por que no se podía contratar por más de cinco horas. Era una cosa (la de los especialistas) bastante criticable pero realmente tampoco vimos de qué otra manera se podía hacer mejor.

Pronto aparecieron titulados en música clásica o en otras disciplinas (periodismo, matemáticas, etc) y la administración rápidamente adoptó la segunda solución.

D. Los que formamos parte del departamento del jazz provenimos fundamentalmente de la enseñanza clásica, excepto unos pocos. Esto por un lado fue fundamental para lograr la aceptación del claustro, sobre todo al principio.

El informante D nos aclara dos cuestiones, por un lado la formación del profesorado vinculado a la enseñanza clásica, por otro la necesidad de aceptación ante “el claustro”, se refiere a la parte del claustro implicado en la enseñanza clásica que siempre fue mayoritario, siempre ocupó los puestos directivos, incluso el primer año con casi el triple de alumnos de jazz con respecto al clásico.

Los titulados en algún momento aludieron al comportamiento de los profesores, casi siempre en sentido positivo pero debemos destacar algunas afirmaciones que pueden ser útiles para reflexionar acerca de determinados comportamientos.

E. Los profesores deberían tocar más con los alumnos, hay algunos que van a las jam, ya sabemos quienes son y nunca te ponen una mala cara, siempre tocan con todos, otros van pero son un poco selectivos... algunos alumnos también... pero hay profesores a los que no vemos tocar nunca. Eso despierta suspicacias. Ahora creo que no queda nadie así en el departamento pero ha habido profesores que tampoco tocaban en clase... en clásico ya sabemos que algunos venden el instrumento el día que sacan la plaza (comentamos un caso famoso en Oviedo) pero en jazz no se puede tolerar eso. Yo trabajo en una escuela y toco con mis alumnos en las audiciones, es lo normal, si no tocara el director me echaría. Mis alumnos algún día llegarán al superior, al menos algunos y ¿qué cara pondrían si están cuatro años con un tío una hora y media por semana y no lo oyen tocar?

F. Antes se tocaba, ahora ya no se lleva. No, lo que pasa es que hubo una generación de alumnos muy experimentados y entonces el nivel entre profesores y alumnos era

más parejo. Estuvo bien (dice guay) cuando hubo conciertos de profesores. Además algunos profesores tocasteis muchas veces en conciertos fin de carrera, eso creo que es un buen ejemplo para todos. Para los alumnos está muy bien tocar con profesores, se aprende mucho.

No podemos evitar evocar a Bruno Nettl y su libro *Heartland Excursions*. En él analiza las relaciones sociales que se dan en el sistema académico musical, utilizando algunos paralelismos como por ejemplo la metáfora del modelo industrial. Clasifica a los miembros del proceso en tres categorías, administradores, profesores y alumnos. Dice: “Estas categorías son aparentemente de fácil identificación... pero en realidad la línea divisoria no está tan clara, algunos pueden pertenecer a más de una o a las tres categorías. Maestros que son a su vez alumnos y viceversa. Las tres categorías reflejan estructuras significativas de organización social que se encuentran en abundancia en la sociedad americana...En cualquier caso la división entre estudiantes, maestros y administradores (gestores o directivos) es la separación principal en el academicismo en general...La estructura de clases (castas) juega un rol determinante en saber quien toca con quien y saber los límites de cada clase (casta).” (Nettl, 1995)

4. CONCLUSIONES

La enseñanza del jazz llegó oportunamente al Conservatorio Superior de Navarra aprovechando una contingencia de la LOGSE. Necesitado este centro de justificar su existencia en forma de alumnado, opta por diversificar y ampliar su oferta educativa. Que haya sido el jazz el elegido es un hecho que todos ven como venturoso, desde los gestores hasta los informantes externos, pero parece que tiene algo de fortuito y no hay una conciencia clara en la administración ni un estudio serio que avale sus logros. La administración ha esbozado las líneas de acción pero ha dejado autonomía suficiente a los actores para que esté en su voluntad dirigir y transformar el proceso. No se ha producido un seguimiento de control más allá de las estadísticas de alumnado, titulados y horas lectivas. Por lo tanto la planificación y desarrollo del asunto reside en el departamento de jazz.

Ambos gestores destacan, tal vez como expresión de deseo, que el jazz es sólo el inicio de un nuevo modelo futuro de conservatorio en el cual otras músicas modernas tengan cabida. Esta necesidad la corrobora uno de los informantes externos. En cambio el otro reconoce los méritos del jazz para acceder a la enseñanza formal.

Aquí quedan reflejadas dos visiones que son generadoras de una tensión latente en el proceso y que hemos visto de forma clara en la revisión bibliográfica y artículos de investigación. Por un lado los que ven la llegada del jazz al conservatorio como una conquista por derecho propio del género como David Ake (2002), Stuart Nicholson (2005) y Kenneth Prouty (2002); por otro los que dicen: ¿por qué el jazz sí y las otras músicas modernas no?. Recordemos el artículo de Sebastián Ochoa (2010): “¿por qué, frente a la gran diversidad de músicas que tienen presencia significativa en nuestro entorno cultural, se ha privilegiado al jazz ...?”

En Cataluña es posible cursar estudios de música moderna pero la titulación que se obtiene es la de Jazz ya que la ley no admite otra, como bien aclara Josep Vilar: “Por su parte, los estudios de “música moderna” (que en otras latitudes más nórdicas se denomina más a menudo música popular) en Catalunya conducen a la titulación en instrumentos de jazz puesto que este currículo cumple plenamente con los aspectos básicos contemplados para este itinerario por el Real Decreto. Y ello en razón de la vinculación estilística entre estas músicas populares y el jazz, algo que -más allá de su evidencia- debe seguir en proceso de debate para analizar las fronteras pedagógicas deseables entre una y otra.” (Vilar i Torrens, 2006)

Consideramos que haría falta un debate real para saber si en nuestra comunidad se podrían cobijar bajo el título genérico de jazz todos los interesados en otros tipos de las de-

nominadas músicas modernas como se hace en los Conservatorios Superiores de Cataluña contemplando un itinerario específico para tal fin, o se sigue como hasta ahora, relegando su aprendizaje al mundo informal o al no formal que dicho sea de paso, se encuentra en plena fase de desarrollo en la Comunidad Navarra, a partir de la conversión de los antiguos Conservatorios Elementales en Escuelas de Música y que sería de por sí, un fenómeno merecedor de un trabajo específico.

Este punto está directamente relacionado con la enculturación o más bien, la carencia de ella de la cual se quejaban tanto educadores como titulados en el área correspondiente. La conclusión es obvia, acceden al superior de jazz alumnos que buscan un itinerario formal diferente al de la música culta pero eso no significa que el jazz esté entre sus referentes.

Creemos que es necesario debatir esta contingencia, dado que hemos visto que se encuentra en el imaginario tanto de los gestores como de alguno de los observadores externos. Por supuesto los potenciales alumnos estarían encantados de poder cursar estudios de música moderna al margen del jazz. Esta conclusión nos lleva directamente a la segunda área: perfil de los alumnos.

Es innegable que la mayoría de los alumnos provienen de fuera de la comunidad. La ausencia de estudios equivalentes en Madrid y comunidades limítrofes hace que Navarra sea un destino cercano y posible para muchos estudiantes de esas comunidades. El hecho de que los alumnos de Navarra sean una minoría puede encontrar una de sus razones en la carencia de un grado profesional de jazz, sería un escalón necesario para pasar del ámbito no formal de las escuelas de música, a un Grado Superior donde las pruebas de acceso los ponen en competencia directa con otros alumnos más preparados.

La diversidad de niveles entre el alumnado ha formado un ambiente colaborativo y democrático, en el cual los más experimentados ayudan a los más necesitados. Deberíamos ayudar a propiciar ese ambiente desterrando de nuestro sistema educativo cualquier síntoma del clasismo detectado por Bruno Nettl y perfectamente explicado en su libro *Heartland Excursions*. Por otro lado es fundamental tocar e interactuar con los alumnos si queremos pasar del paradigma clásico conductista (por diferenciarlo y hacer justicia a los docentes, que han adoptado el constructivismo de buen grado) a un modelo más democrático como el descrito en el marco teórico.

Al hilo de esta cuestión, pensamos que es inadmisibile que un alumno se matricule en unos estudios de jazz y se pase más horas sentado frente a una pizarra que tocando como bien

nos ha advertido un titulado. Más allá de consideraciones didácticas, a veces es el plan de estudios el que determina esta contingencia y en otras la mala interpretación intencionada del mismo. En los ejemplos históricos que hemos aportado hemos visto que los músicos que hoy veneramos aprendieron con las manos sobre su instrumento y sobre todo, interactuando con otros.

Por otro lado sería bueno introducir en el debate la necesidad de diversificar los estilos que se manejan dentro del proceso. Estamos convencidos de que no es procedente presentar unos mecanismos de selección que dejarían fuera a algunos de los grandes mitos del jazz por una cuestión de integración de saberes. Por ejemplo: muchos de los más grandes bateristas de jazz de la historia no leían música. Nosotros les exigimos que toquen, lean, confeccionen arreglos para big band y sean expertos pedagogos, al margen del plan antiguo que también les pedía que supiesen analizar sonatas y diferenciar un minueto de un scherzo, ejercicio totalmente desconectado de sus saberes y su desarrollo profesional. Decimos se les exigía o se les pedía por que esa ha sido por momentos la sensación que ellos han tenido frente al desempeño didáctico que hemos ejercido por momentos.

En cuanto a la relación con la música clásica, lo que podemos sugerir es aportar más interrelación musical. Fomentar que los músicos clásicos asistan a las jam session y tengan su espacio como así ha ocurrido en algunas ocasiones. No perder la oportunidad de aplicar ejemplos de la llamada tercera corriente y que fue aludida indirectamente por uno de los gestores. La tercera corriente (Third Stream) es un término que acuñó Gunter Schuller para referirse a una música que intentaba tender un puente entre el jazz y la música clásica.

Así lo explica Jeremy Barham: “Las categorías del jazz y de la música "clásica" se han relacionado muchas veces durante el siglo pasado, a veces por separado...y a veces como si fueran la misma música... Parte de esta relación ha sido provocada por los actos conscientes de los compositores "clásicos" para inyectar sabor jazzístico en su música o por los arreglistas de jazz emulando los procedimientos clásicos de variadas maneras”. (Barham, 2010) Y nos desvela un gran hallazgo: El punto de encuentro natural se localiza en las vanguardias: en el free jazz y la música contemporánea europea.

Recordaremos ahora un artículo de Ordoñana et al. (2006) sobre la presencia de atonalidad en la enseñanza musical en los conservatorios profesionales de País Vasco y Navarra, que dice: “Se percibe una ruptura entre teoría y práctica curricular así como diversas causas que obstaculizan la interpretación de la música atonal en las aulas de educación especializa-

da”. Nos preguntamos: ¿no obtendríamos la misma conclusión si investigásemos acerca de la presencia de free jazz en los conservatorios donde se imparte jazz?. Hasta donde sabemos, sólo hay un docente que practica este género casi en exclusiva dentro de las plantillas de dichos conservatorios y es el profesor de improvisación de la ESMUC. Si el punto de encuentro con el clásico está en ese lugar y no vamos hacia ese lugar nunca nos encontraremos. Hemos visto en las entrevistas cómo los externos perciben o intuyen esa carencia.

Las necesidades de repensar acerca de los estilos no encuentra en el free jazz el único debate posible. Otro tanto podríamos argumentar del estilo llamado fusión.

El género Fusión lo define muy bien Charles Beale en su tesis, en el capítulo llamado: “Fusión y Bebop, canonicidad y los límites entre los sub-estilos en el jazz”. El título nos permite intuir que estamos hablando de un debate bastante trascendente. Dice Beale: “En el mundo real, el término “fusión” se utiliza para referirse a una amplia variedad de músicas... Encontramos una gama muy amplia de opiniones y de definiciones en torno a la idea de si la fusión es jazz o no, y la paradoja se agrava por la idea de que los procesos de fusión son intrínsecos al jazz desde sus tiempos más remotos”. (Beale, 2004)

La Fusión puede ser el puente que nos una con los estudiantes interesados en la música moderna pero no inicialmente en el jazz, sin embargo no está presente en el imaginario del departamento con la fuerza que creemos que sería deseable.

Con respecto al repertorio recordemos una frase: “Con la entrada de la LOGSE, se abandona la lógica didáctica de los “programas” (es decir, de los repertorios de piezas establecidos *a priori*). En su lugar, en cada ciclo se proponen una serie de objetivos mucho más flexibles y concretos, progresivamente más complejos. De este modo, el interés por “acumular obras musicales ciegamente” es sustituido por el de construir distintos tipos de capacidades, conocimientos y destrezas musicales.” (Pozo, Bautista y Torrado, 2008)

Acerca de la tan comentada necesidad de enculturación de los alumnos, no estaría de más plantear soluciones en forma de asignaturas divulgativas como “audiciones comentadas” o simple y llanamente “enculturación”. Si existe la figura de los conciertos didácticos que según la administración están destinados a la captación de nuevos públicos entre los jóvenes, ¿por que no podemos utilizar ese modelo con nuestros alumnos para alentar su motivación hacia una inmersión estilística de mayor calado? Al menos no debiéramos rendirnos como sugiere algún informante al decir que “no es nuestra tarea”, es verdad que no es nuestra tarea pero sin duda es nuestra realidad.

Como ha quedado claro en el área correspondiente, casi todos los informantes están de acuerdo en que el aprendizaje de las asignaturas pedagógicas y didácticas es necesario. Sólo nos queda plantear la necesidad de que haya especialidades dentro del jazz y que la pedagogía sea una de ellas, al igual que composición, historia, arreglos o musicología.

Propondremos también la generación de actividades que nos den mayor visibilidad en la Comunidad Navarra. Se está viviendo un fenómeno de cierta trascendencia que ya lleva 10 años y creemos al igual que algunos informantes que dicho fenómeno debe tener más repercusión. Para ello debemos poner en marcha los mecanismos para que los alumnos elaboren proyectos propios, para que desarrollen esos proyectos y los lleven adelante.

Hemos dejado para el final la cuestión de las líneas pedagógicas relacionadas en mayor o menor medida con la enseñanza de la música clásica.

Creemos haber detectado tres causas principales que impulsaron al jazz a asimilar prácticas propias del mundo clásico. Primero: la legislación que como hemos visto orienta el proceso en esa dirección. Segundo: la formación previa de los docentes seleccionados para impartir las enseñanzas; dado que la administración pedía titulaciones y no experiencia profesional se contrataron docentes con formación clásica. Tercero: la necesidad de legitimación ante el equipo directivo y ante el claustro, mayoritariamente clásico y con muestras explícitas de recelo y desconfianza.

Si bien en un principio y varias veces a lo largo de este trabajo, hablamos de una necesidad de emancipación del paradigma clásico ahora creemos que esto no es lo relevante. Lo que en realidad deseamos es un alejamiento de los paradigmas de enseñanza caducos que se han empleado y en muchos casos se siguen empleando en música clásica, es más, creemos que la propia música clásica debería alejarse de esas prácticas. Debemos mejorar el proceso sin temor a incorporar modelos del aprendizaje informal. Debemos democratizar más las aulas, tocar más con los alumnos, generar entornos motivadores donde afloren los valores más genuinos que permitieron que esta música trascienda: la colaboración, la comunicación, la equidad, la experiencia compartida y también la voz individual de los estudiantes.

FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes

GOBIERNO DE NAVARRA. Orden Foral 423 / 2002, de 27 de agosto, del Consejero Educación y Cultura, por la que se establece el currículo del Grado Superior de las enseñanzas de música en la Comunidad Foral de Navarra.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Real decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de Grado Superior de las enseñanzas de Música y se regulan las pruebas de acceso a dichos estudios.

Referencias Bibliográficas

- Adler, D. (2008). *Jazzocracy: Jazz, Democracy, and the Creation of a New American Mythology* by Kabir Sehgal, Better World, 2008, 224 pp. Reseña del libro.
- Ake, D. (2010). *Jazz matters sound place and the time since bebop*. Berkeley, CA; The University of California Press.
- Ake, D. (2002). Learning jazz, teaching jazz. In M. Cooke & D. Horn (Eds.), *The Cambridge companion to jazz* (pp. 260-268). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Barham, J. (2010). "Rhizomes and plateaus: Rethinking jazz historiography and the jazz-'classical' relationship". *Jazz Research Journal*, 3(2), 171-202.
- Beale, C. W. (2004). *From jazz to jazz in education: an investigation of tensions between player and educator definitions of jazz*. University of London.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*: University of Chicago Press.
- Berendt, J. (1994). *El jazz: de Nueva Orleans al jazz Rock*: Fondo de Cultura Económica.
- Caswell, A. B., & Smith, C. (2000). "Into the ivory tower: Vernacular music and the American academy". *Contemporary Music Review*, 19(1), 89-111.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage Publications, Inc
- Dobbins, B. (1988). "Jazz and academia: Street music in the ivory tower". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(96), 30-41.
- Dunscumb, J. R., Hill, W. L., & Hill, W. (2002). *Jazz pedagogy: the jazz educator's handbook and resource guide*: Alfred Publishing Co., Inc.
- Faulkner, R., & Becker, H. (2009). *El Jazz en Accion*. Paidós Editores

- Goldaracena Asa, A., & Jimeno Gracia, M. M. (2008). "Análisis de los estudios profesionales de música en Navarra a partir de la LOGSE. El punto de vista del profesorado". *Musiker: cuadernos de música*(16), 239-264.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*: Ashgate Pub Ltd.
- Hansen, D. T. (2007). *Ethical visions of education: Philosophies in practice*. In D. T. Hansen (Ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). "Music education in the twenty-first century: a psychological perspective". *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Hersch, C. (2008). "Reconstructing the Jazz Tradition". *Jazz Research Journal*, 2(1), 7-28.
- Jarvis, J., Beach, D., & Wiest, S. (2002). *The Jazz Educator's Handbook*: Kendor Music.
- Lebler, D. (2008). "Popular music pedagogy: peer learning in practice". *Music Education Research*, 10(2), 193-213.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75): Sage Publications, Inc.
- Lucero, M., & Meier, L. A. N. (2001). *Los procesos de enseñanza aprendizaje de la música de tradición oral e la provincia de San Juan*. Universidad Nacional de San Juan.
- Malquori, D. (2009). "Música y educación. Sobre la concepción de la pedagogía musical en Theodor W. Adorno". *Lletres de filosofia i humanitats*, 7-24.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research*: Sage Publications, Inc.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music*: Univ of Illinois Pr.
- Nicholson, S. (2005). *Is jazz dead, or has it moved to a new address?* New York, NY: Routledge.
- Ordoñana, J. A., Almoguera Martín, A., Sesma, F., & Laucirica Larrinaga, A. (2006). "La atonalidad en la enseñanza musical". *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 19(66), 51-74.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*: Sage Publications, Inc.
- Peretti, B. W. (1994). *The creation of jazz: Music, race, and culture in urban America*. Univ of Illinois Pr.
- Pozo, J. I., Bautista, A., & Torrado, J. A. (2008). "El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas". *Cultura y Educación* 243; n, 20(1), 5-15.
- Prouty, K. E. (2002). *From Storyville to state university: The intersection of academic and non-academic learning cultures in post-secondary jazz education*. University of Pittsburgh.

- Renick, J. S. (2012). *The past, present, and future of jazz education| Toward alternatives in jazz pedagogy*. Teachers College. Columbia University.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. London and Newbury Park CA: Sage Publications.
- Sebastián Ochoa, J. (2010). "Los discursos de superioridad del jazz frente a otras músicas populares". *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*(7), 11-27.
- Sehgal, K. (2008). *Jazzocracy: Jazz, Democracy, and the Creation of a New American Mythology*. Indiana: Better World Books.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (Vol. 37): Paidós Iberica Ediciones SA.
- Vilar i Torrens, J. M. (2006). "La música tradicional en la educación superior; situaciones actuales, posibilidades y retos de futuro de una vía formativa necesaria". *Revista electrónica LEEME*(17), 1.

ANEXO I

¿Qué es el jazz?, ¿Cuánto Jazz es esto?

Trabajo Anexo al Trabajo Fin de Máster

Alumno: Marcelo Antonio Escrich

Tutor: Dr. Imanol Aguirre Arriaga

Máster en desarrollo de las capacidades musicales.

Universidad Pública de Navarra

Año 2012

Resumen

En el presente trabajo se intenta demostrar que el jazz es un concepto con fronteras abiertas y de difícil definición. Se mide el grado de homogeneidad que los alumnos y profesores del grado superior de jazz del conservatorio superior de música de Navarra tienen acerca de: qué es más jazz y que es menos jazz. El título: “Cuánto Jazz es esto” desvela que se trata de un trabajo de investigación cuantitativa. También se miden las variaciones que pudieran encontrarse entre alumnos y profesores y el grado de aperturismo o conservadurismo que unos y otros y unos frente a otros poseen en cuanto al género. Por último y sin preverlo emerge la realidad de unas aceptaciones y rechazos de índole estilística.

ÍNDICE

<i>INTRODUCCIÓN</i>	<i>1</i>
<i>1 MARCO TEÓRICO</i>	<i>2</i>
<i>1.1 ¿Qué es el jazz? El jazz como constructo</i>	<i>2</i>
<i>2. MARCO EMPÍRICO</i>	<i>6</i>
<i>2.1 Método</i>	<i>6</i>
<i>2.2 Participantes:</i>	<i>6</i>
<i>2.3 Procedimiento:</i>	<i>6</i>
<i>2.4 Análisis</i>	<i>7</i>
<i>2.5 Resultados</i>	<i>8</i>
<i>CONCLUSIONES</i>	<i>11</i>
<i>Limitaciones del estudio</i>	<i>11</i>
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>12</i>

INTRODUCCIÓN

Junio del 2002 constituye una fecha de referencia en el ámbito de las enseñanzas superiores de música de la comunidad foral Navarra. Por primera vez se ofertaban en un conservatorio público superior, estudios de jazz, o tal vez mejor, por primera vez se podía estudiar una disciplina al margen de los ámbitos de la llamada música culta o de unos pocos ejemplos en la música tradicional. El jazz inició su andadura en el conservatorio con paso firme pero no sin obstáculos, algunos de ellos entendibles desde el recelo que provocaba y sigue provocando en la comunidad docente, sobre todo en aquellos que ignoraban y siguen ignorando la filosofía y la complejidad que representa el aprendizaje del jazz desde diversos puntos de vista: histórico, analítico, académico, performativo y filosófico. Sin embargo, para otros, la llegada del jazz al ámbito educativo superior supuso un soplo de aire fresco, un motivador, un espejo donde cotejar los valores del proceso de aprendizaje, unas personas que de pronto irrumpen en el contexto académico con intereses similares pero diversos, una estética y unos valores diferentes. En resumen, un punto de vista nuevo, apto para triangular y evaluar los antiguos procesos y también unas herramientas y unos saberes de los que echar mano a disposición de todos.

Este trabajo intentará en primer lugar demostrar que el jazz no es un concepto unívoco y que incluso los que lo conocen bien, lo estudian, lo enseñan y lo analizan no siempre coinciden a la hora de reconocerlo. Se intentará mostrar el grado de congruencia que la idea de jazz ocupa en el imaginario de los actores. También se medirán valores de aperturismo o conservadurismo en los alumnos y los profesores y entre alumnos y profesores.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 ¿Qué es el jazz? El jazz como constructo

Convenimos que el jazz de alguna forma pertenece a la llamada música popular dado que sus orígenes y su caldo de cultivo son propios del pueblo. Pero realmente pueblo es un concepto de por sí oscuro, veamos que dice el diccionario de la real academia: Ciudad o villa. Población de menor categoría. Conjunto de personas de un lugar, región o país. Gente común y humilde de una población. País con gobierno independiente. Ante una definición tan amplia, lo difícil para cualquier concepto sería escapar de alguna de las connotaciones de popular más que identificarse o no con ellas. La música no es una excepción y esto justifica que tantos autores tengan problemas a la hora de categorizar las diferentes músicas en estilos.

“Los tres grandes ámbitos de la música, el culto, el tradicional y el popular se perciben fuertemente diferenciados cuando pensamos en aquellos casos más acusados: una misa de Schubert, el canto de siega de un campesino valenciano o una canción de los Beatles. Cualquier musicólogo sabe no obstante, que los límites entre estos tres sub-universos no se encuentran tan claros: las obras minimalistas se hallan con mucha frecuencia a medio camino entre lo que se percibe como música culta y popular; las realizaciones propias del folklorismo pueden ser etiquetadas como música étnica o bien popular, y hay numerosos cantos religiosos, por ejemplo, que poseen características tanto de la música culta como de la étnica”. (Martí Pérez, 2002)

Ante la dificultad de los expertos por dar una definición adecuada al sintagma “música popular” y la complejidad añadida de dotar al concepto de fronteras visibles considerando su propiedad dinámica y de transformación constante. ¿Qué podemos decir del Jazz?

Un trabajo de Ole Izard Hoyer (2010) concluye que el jazz es imposible de definir como un estilo de música sin tener en cuenta el contexto social. Para ello se vale de variadas definiciones dadas por distintas personalidades en diferentes épocas, por ejemplo:

“...Jazz es la música de Ellington”. Wilder Hobson in Fortune (1933)

“...Ritmo, es el primer concepto que uno asocia con la palabra Jazz” Leonard Bernstein in “the World of Jazz”(1955)

“Los intentos de dar una definición concisa y coherente de la palabra Jazz invariablemente han fallado”. Max Harrison in The New Grove Dictionary of Music and Musicians (1980)

Definiciones aparecidas en la revista All About Jazz, (por Hoyer 2010)

¿Qué es Jazz?: “Estas tres palabras forman una de las preguntas más difíciles en la música...la música que cae en el lenguaje del jazz adquiere infinitas caras e infinitas influencias” Alan Lawrence (Baterista, músico freelance)

“El Jazz no es sólo una música, es una forma de vida. Cualquiera puede sentirlo... el Jazz ofrece un camino universal de comunicación con otras personas.” Misha V. Stefanuk (Pianista , Compositor)

“La improvisación es definitivamente un elemento esencial. Quita la improvisación creativa y ya no hay Jazz” Donald Fox (Pianista, Compositor)

“Qué es el Jazz, buena pregunta: “Según Wynton Marsalis el jazz es música que “swin-ga”. Según Pat Metheny el jazz no es la música de Kenny G...cada uno de nosotros tiene su propia visión subjetiva. Mi opinión es que si le preguntas a cada músico, hombres y mujeres que han consagrado su vida a crear esta música, no se pondrían de acuerdo sobre el significado de la palabra Jazz” Jason West (Escritor y crítico de Jazz)

Definiciones aparecidas en The Cambridge Companion to Jazz (Ake, 2002)

“...el término se utiliza habitualmente a música que tiene tan poco en común como una improvisación actual de Marilyn Crispell y una grabación de King Oliver y su Creole jazz Band de 1923... Si hoy existe algo a lo que llamamos jazz, tiene más que ver con lo entienden por ello los críticos, periodistas, compañías discográficas y propietarios de clubes que con la música en si misma”. (Gabbard, Cooke, & Horn, 2002)

“Las definiciones de Jazz como una práctica musical están vinculadas a una serie de factores relacionados con las historias intelectuales y experiencias de vida que condicionan los intentos de acercarse al Jazz sólo como música”. Travis Jackson, Cambridge University Press (2002)

Porter admite que si bien es un término de límites difusos, su uso constituye un buen “shorthand” o atajo taquigráfico para referirnos a algo más concreto dentro de los estilos musicales divergentes. (Porter, 2002)

Cuando se le pidió a Paul Tanner, historiador, músico y educador de jazz que diera una definición, respondió: “No sabría darla pero si quieres estoy dispuesto a echar por tierra cualquier definición que me presentes” (Kuzmich & Bash, 1984)

Por último presentamos no una definición sino una afirmación de Clifford Geertz en su ensayo “El arte como sistema cultural”:

“Con cierta frecuencia, se dice que resulta difícil hacer comentarios sobre el arte. Incluso cuando está compuesto por palabras en las artes literarias, y aún más cuando está compuesto por pigmentos, sonidos, piedras o cualquier otra cosa en las artes no literarias, parece que existe en un mundo propio, más allá del alcance del discurso. En efecto, no sólo es difícil hablar de él; también parece innecesario hacerlo. Habla, como decimos, por sí mismo: un poema no debe significar, sino simplemente existir; si hemos de preguntarnos qué es el jazz, es que nunca llegaremos a conocerlo”. (Geertz, 1983)

Adentrándonos en nuestras fronteras, recordaremos la berlanguiana situación que se creó en el Festival de Jazz de Sigüenza el 7 de Diciembre de 2009, cuando una persona del público que presenciaba un concierto denunció a la organización y pidió la devolución del importe de la entrada porque según alertaba: eso no era jazz, afirmación corroborada sorprendentemente por un número de la benemérita que se apersonó con su pareja habitual para intervenir en el entuerto. No estaría de más recordar también que el mismísimo Wynton Marsallis tuvo su rol coprotagónico al obsequiar al denunciante con un ejemplar de su discografía completa en señal de apoyo. (Archivo de Diario el País, 9/12/2009)

Aunque queda destacada la dificultad de definir adecuadamente el estilo, nos manejamos con un referente más o menos común que habita en nuestro imaginario y que se ha ido formando de acuerdo a nuestras experiencias. Algunos aceptan como jazz todo aquello que no entra en la categoría de no-jazz. Entre todos hemos ido convirtiendo el estilo en un constructo con características propias de toda índole. Por un lado, para el profano, constituye una música que emerge y trasciende desde los ámbitos sociales más pobres hasta constituirse en un referente de prestigio. Asociamos sus orígenes con algodones, burdeles, esclavos, marginados; pasando por ámbitos más populares como salones de baile, fiestas incluso funerales y llegando en último término a los espacios de élite en diversos contextos: los grandes teatros, festivales de gran prestigio y pro fin el conservatorio o la universidad.

A su vez el constructo tiene un símil evolutivo que le permite trascender, posee unos mecanismos de defensa intrínsecos, algunos más efectivos que otros. Por ejemplo todos somos guardianes de una cierta heterogeneidad, desde Wynton Marsallis hasta nosotros mismos cuando nos erigimos en “la policía del jazz” según definen algunos a los más ortodoxos. Los criterios populares, comerciales e incluso la excelencia son valores que los guardianes del constructo cuidamos escrupulosamente. Pat Metheny pertenece al jazz, es un guitarrista exce-

lente, compositor prolífico, constante y consecuente, tiene un pasado repleto de colaboraciones con los “popes” (especial mención merecen sus proyectos con Ornette Coleman), vinculación a la escuela Berklee uno de los referentes del género, incluso nos atreveríamos a decir que su carisma personal y su carácter amable favorecen la inclusión. Los guardianes le perdonamos el éxito comercial, el sonido con cierto aire popero de sus canciones. Kenny G no pertenece al constructo. Incluso Pat lo ha condenado al destierro desde su blog, donde lo acusa de desafinar y comerciar con el recuerdo de Louis Armstrong entre otras razones. Los aficionados al jazz en su conjunto desprecian a Kenny G. Representa los valores opuestos a los que el constructo quiere preservar. Melodías pegadizas, sonido enternecedor y ritmos bailables. Hasta algunos músicos bien inmersos en el jazz como Christian McBride entre otros, han hecho mofa de él, al presentar al saxofonista Kenny Garrett como “The Real Kenny G.”.

Por otro lado el jazz ha sufrido ataques desde todos los ángulos y por innumerables razones, a veces unas opuestas a otras. Adorno en su “Despedida del jazz” de 1933 lo acusaba de haberse convertido en música de masas. Pero años después cuando llegó el Bebop y parte del público se fue alejando, se le acusó de elitista, incluso por el mismo Louis Armstrong (Pobres ovejas descarriadas). Cada nueva aportación es sistemáticamente rechazada por los ortodoxos del momento, olvidando que el jazz ya no es la música primitiva que salió de Congo a bordo de un barco de esclavos sino que ha recibido innumerables aportes desde entonces.

¿Quién dice qué es Jazz y qué no?: A la afirmación de Gabbard (2002), que dice que los cuatro factores determinantes son: los medios de comunicación, los festivales que programan unas propuestas y rechazan otras, la crítica y las compañías discográficas (estas cada vez menos, por cierto) nos atreveríamos a agregar un quinto: los centros de estudio que eligen y determinan qué debe ser aprendido por los alumnos y qué no. En este punto nos encontramos por eso consideramos importante saber si todos los involucrados en el proceso educativo piensan de manera similar. Si podemos alcanzar un consenso en la definición de jazz no correremos el riesgo de restringirlo a los estilos más obvios ni tampoco a extenderlo hasta niveles extravagantes.

Este trabajo puede ser un foco de reflexión para aceptar que no todos los agentes tienen ideas idénticas y tanto la aceptación de esa realidad como la tolerancia con los imaginarios ajenos no deberían faltar en el proceso.

2. MARCO EMPÍRICO

2.1 Método

Se pretende medir el nivel de convergencia o divergencia acerca de la idea de “qué es jazz” que tienen entre sí los diferentes involucrados en el proceso educativo que se produce en el Conservatorio Superior de Navarra, a través de la formulación de la pregunta: ¿cuánto jazz es esto?. A partir de la escucha de unas grabaciones, se tratará de estimar las ideas mas o menos conservadoras o aperturistas que los sujetos tengan entre sí y confrontar los valores obtenidos para cada categoría: alumnos y profesores.

2.2 Participantes:

Se tomó una muestra de 30 personas que forman parte del proceso educativo del jazz en la comunidad foral Navarra. Estas 30 personas son todos músicos expertos: profesores y alumnos del Conservatorio Superior de Navarra. 8 son profesores del departamento de jazz y 22 alumnos de diferentes instrumentos.

2.3 Procedimiento:

Se preparó una grabación con 16 canciones que se hizo escuchar a los participantes para que señalaran en una escala de tipo Likert valores de 1 a 7, considerando en qué medida cada tema se ajustaba a la idea de jazz que tenían preconcebida; desde 1 que significaba: esto no es jazz en absoluto, hasta 7 que significaba: indudablemente esto es jazz. Se les aclaró que no había respuestas correctas ni incorrectas sino que se intentaba cotejar un valor colectivo de apreciación sin calificarlo o juzgarlo. También se les pidió que no atendieran a sus gustos personales sino a su criterio de discriminación estilística. Todos los profesores eran del departamento de jazz. Todos los alumnos eran de los cursos 2º, 3º o 4º o alumnos de 1º pero con una experiencia comprobable en el género. Las canciones eran las siguientes:

Tema 1 “Flamenco Sketches”, Kind of Blue, Miles Davis

Tema 2 “What a wonderful World”, Louis Armstrong

Tema 3 “We kiss in a shadow”, Amad Jahmal

Tema 4 “The girl from Ipanema”, Joao y Astrud Gilberto, Stan Getz

Tema 5 “Sawmill”, John Lee Hocker y Miles Davis

Tema 6 “Real Tight”, Al Jarreau

Tema 7 “Entre Amigos”, Sergio Pamies (flamenco jazz)

Tema 8 “Si no tiene Swing”, Chano Pozo

Tema 9 “Love Sublime”, Brad Mehldau-Renee Fleming

Tema 10 “Rewind that”, Christian Scott

Tema 11 “Or so you thought”, Cristian McBride

Tema 12 “Prayer”, Marilyn Crispell con Paul Motian y Gary Peakock

Tema 13 “Amarcord”, Enrico Pieranunzi, Fellini Jazz

Tema 14 “Meridian”, John Zorn

Tema 15 “J.T.Q. Theme”, James Taylor Quartet

Tema 16 “Deep Tango”, Steve Kuhn-Steve Swallow

2.4 Análisis

Se analizaron los valores de media de cada canción, la media total, la desviación estándar de cada canción, el promedio de las desviaciones y también el número de votos por evento en porcentaje. Las operaciones estadísticas se hicieron siguiendo las directrices de Howell (1987)

La media no constituye un valor de significación sino más bien anecdótico, pero puede dar una orientación del nivel de conservadurismo o apertura en relación a los temas elegidos. Las canciones se eligieron de una forma un tanto arbitraria, todas conectadas de una u otra manera al jazz pero ubicadas en estilos susceptibles de generar controversia.

La desviación estándar es el valor más interesante de conocer en cada canción y también la media de las desviaciones de todas las canciones, ya que nos dará la clave de la heterogeneidad u homogeneidad de cómo el concepto es percibido por los involucrados.

Por último consideramos que la frecuencia de cada valor de 1 a 7 en porcentaje nos podía dar una idea más descriptiva del nivel de aperturismo en torno a la idea de jazz que tenía cada uno de los dos grupos analizados.

No hemos analizado valores de correlación que nos darían tal vez indicios de congruencia entre la aceptación o rechazo de determinados estilos.

2.5 Resultados

Se ofrecen los resultados por alumnos y profesores.

ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	M	SD
Tema 1					1	2	19	6,81	0,50
Tema 2	4	8	6	2	1	1		2,6	1,29
Tema 3			2	2	4	3	11	5,86	1,39
Tema 4	2	3	4	5	5	2	1	3,81	1,62
Tema 5	4	5	6	4	3			2,86	1,32
Tema 6	14	5	1	1	1			1,63	1,09
Tema 7	1	2	5	8	3	2	1	3,9	1,41
Tema 8	6	6	2	7	1			2,6	1,33
Tema 9	12	5	1	2	1		1	2,04	1,61
Tema 10		2	2	7	4	4	3	4,68	1,49
Tema 11	5	2	4	7	2	2		3,22	1,60
Tema 12	5	2	1	3	5	4	2	3,95	2,10
Tema 13		3	3	6	5	4	1	4,3	1,42
Tema 14	6	2	1	2	3	4	4	4	2,37
Tema 15	3	2	6	6	5			3,36	1,32
Tema 16	4	7	1	6	3	1		3	1,54
Total	18,7%	15,3%	12,7%	19,3%	13,3%	8,2%	12,2%	3,66	1,46

PROFESORES	1	2	3	4	5	6	7	M	SD
Tema 1							8	7	0
Tema 2	2		5	1				2,62	1,06
Tema 3					2	1	5	6,37	0,91
Tema 4		1		1	3	1	2	5,12	1,64
Tema 5		1	1		1	4	1	5,12	1,72
Tema 6	1	3		3	1			3	1,41
Tema 7				3	1	2	2	5,37	1,30
Tema 8	1		5	1	1			3,12	1,12
Tema 9	4	3	1					1,62	0,74
Tema 10			1	1	2	1	3	5,5	1,51
Tema 11	1		2	2	1	2		4	1,69
Tema 12	1	3			1	1	2	4	2,50
Tema 13			2	1	2		3	5,12	1,72
Tema 14			1		1	1	5	6,12	1,46
Tema 15		1	1	2	3	1		4,25	1,28
Tema 16	1	1			2	4		4,62	1,99
Media	8,5%	10,1%	14,8%	11,7%	16,4%	14%	24,2%	4,55	1,37

Podemos afirmar que los resultados fueron muy ajustados sobre todo en los profesores con una desviación estándar de 1,37, valor que si eliminásemos la pregunta 12 que generó cierta controversia, caería por debajo de 1 (0,99).

Entre los alumnos en cambio la desviación es de 1,46 y aún eliminando la pregunta más controvertida que fue la 14, la SD se mantendría en 1,38.

Por otro lado y contradiciendo nuestra idea inicial, resulta curioso observar los porcentajes que han recaído en cada opción de 1 a 7, que deja en evidencia un conservadurismo mayor entre los alumnos a pesar del menor consenso. Esta característica se ve refrendada por el valor de los promedios: 3,66 en los alumnos contra 4,55 de los profesores. Este promedio podría definirse como el nivel de aperturismo o proteccionismo del constructo. Cuanto mayor, más aperturismo.

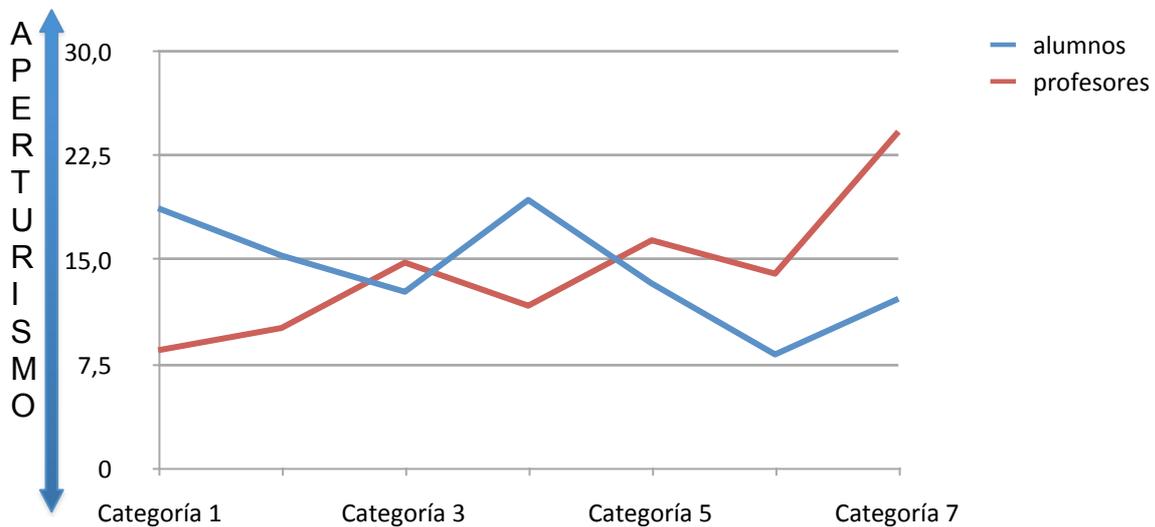


Tabla 1: Descriptiva del nivel de “aperturismo” o aceptación, por promedio de cada categoría.

3. CONCLUSIONES

La primera conclusión que extraemos es que el jazz no es una categoría cerrada. Las respuestas son divergentes y los que responden son músicos expertos.

La siguiente conclusión que ofrece el trabajo está relacionada con las desviaciones y nos dice que los profesores tienen una idea más congruente y los alumnos más difusa.

El siguiente valor es el de aperturismo o conservadurismo que está representado por la media aritmética de cada pregunta. El estudio nos dice que los alumnos son más conservadores que los profesores a la hora de aceptar como jazz lo que escuchan. Puede deberse a haberse sentido “examinados” en el test y no responder con total libertad, o bien que hayan confundido en alguna medida los conceptos: desconocido=no jazz.

Del estudio parece emerger una realidad que no estaba prevista y es la aceptación de unos estilos y el rechazo de otros. Como no estaba en el ánimo inicial del trabajo y nos limitaremos a destacar los casos más notorios.

Los alumnos rechazan de forma contundente el tema 6 que corresponde al estilo Fusión, también el tema 9 con el piano reconocible de Brad Mehldau pero con reminiscencias de canto lírico en la voz de Renee Fleming. También rechazan pero con más dudas el ejemplo 14 que corresponde a uno de los intérpretes emblemáticos del estilo free jazz y el 5, una canción que la trompeta de Miles Davis no acaba de hacer decantar para el lado del jazz puesto que la voz de John Lee Hocker la empuja al terreno del blues. Por otro lado decir que el tema de free jazz junto con el tema 12 de Marilyn Crispell de características “rubato” cercano al free son los que han producido mayor desacuerdo, medido a través de la desviación estándar. Para conocer más acerca de las preferencias de los estudiantes deberíamos haber hecho trabajos de correlación pero no era el objetivo inicial del estudio. En cuanto a los profesores, no hubo un rechazo masivo a ninguna propuesta.

Limitaciones del estudio

Habría sido conveniente separar a los alumnos por cursos para observar posibles tendencias en las desviaciones de acuerdo al nivel académico. Por otro lado si este estudio se repitiera en el futuro sería recomendable hacer las audiciones de forma individual. Se observó que el lenguaje no verbal de algunos alumnos de posturas más radicales en ocasiones podría haber influido en los resultados. No se tuvieron en cuenta edades ni género. Las audiciones fueron elegidas de forma un tanto arbitraria y ahora advertimos que algunas canciones generaron más controversia (desviación) de la deseada en el ánimo del trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ake, D. (2002). Learning jazz, teaching jazz. In M. Cooke & D. Horn (Eds.), *The Cambridge companion to jazz* (pp. 260-268). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gabbard, K., Cooke, M., & Horn, D. (2002). *The word jazz*. *The Cambridge companion to jazz*, 1-6.
- Geertz, C. (1983). *El arte como sistema cultural*. Geertz, C.(1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós, Barcelona, 117-146.
- Howell, D. C. (1987). *Statistical Methods for Psychology*. Boston: PWS-Kent Publishing Company.
- Hoyer, O. I., & Nielsen, A. H. U. (2010). *Defining Jazz*: Aalborg Universitetsforlag.
- Kuzmich, J., & Bash, L. (1984). *Complete guide to instrumental jazz instruction: Techniques for developing a successful school jazz program*: Parker Publishing Co.
- Martí Pérez, J. (2002). *Las fronteras interiores de nuestro universo musical. El caso de las músicas populares*. *Patrimonio Musical* : 107-120
- Porter, E. C. (2002). *What is this thing called jazz?: African American musicians as artists, critics, and activists* (Vol. 6): Univ of California Pr.