



Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de sociología
Carrera de sociología

**El jazz como *música en resistencia*. Una aproximación a la
definición del jazz desde la Teoría de la Mediación**

Memoria de Título para postular al título de Sociólogo

Autor: Bruno Díaz Ite

Profesora guía: Marisol Facuse Muñoz

2 de noviembre del 2020

Índice

| | | |
|--------|--|----|
| 0. | Nota introductoria y agradecimientos..... | 1 |
| 1. | Resumen | 4 |
| 2. | Planteamiento del problema | 4 |
| 3. | Pregunta y objetivos de investigación | 7 |
| 3.1. | Pregunta de investigación..... | 7 |
| 3.2. | Objetivos de investigación | 7 |
| 3.2.1. | Objetivo general | 7 |
| 3.2.2. | Objetivos específicos..... | 7 |
| 4. | Relevancias de la investigación..... | 8 |
| 5. | Marco Teórico | 9 |
| 5.1. | Si lo supieras, no preguntarías: el jazz | 10 |
| 5.1.1. | Diferencias al hablar de jazz, comunidades diferentes..... | 10 |
| 5.1.2. | La transmisión de saber en las comunidades de pedagogía en jazz | 11 |
| 5.1.3. | Al otro extremo del mundo. Entre la música popular y de élite: el jazz en Chile..... | 12 |
| 5.1.4. | Las definiciones del jazz..... | 14 |
| 5.2. | ¿Cómo abordar la música desde la sociología? | 21 |
| 5.2.1. | Una crítica a la sociología desde la sociología: la teoría de la mediación..... | 21 |
| 5.2.2. | Dos efectos, dos modelos, dos polos | 24 |
| 5.3. | Complementando los efectos del trabajo musical: identidad, música y prácticas artísticas | 26 |
| 5.3.1. | Identidad y música..... | 26 |
| 5.3.2. | Prácticas artísticas..... | 28 |
| 6. | Una transición a modo de hipótesis. Revisita a los dos polos del jazz..... | 32 |
| 7. | Estrategia metodológica | 36 |
| 7.1. | Los planteamientos metodológicos de la mediación | 36 |

| | |
|---|-----|
| 7.2. Régimen de construcción del objeto..... | 38 |
| 7.2.1. Tipo de diseño | 39 |
| 7.2.2. Generación de unidades de información: técnicas de producción de información | 40 |
| 7.2.3. Generación de unidades de información: definición de la muestra..... | 42 |
| 7.2.4. Técnica de análisis..... | 44 |
| 7.2.5. Operacionalización | 46 |
| 8. Análisis y resultados..... | 46 |
| 8.1. Escuela Superior de Jazz. | 47 |
| 8.1.1. La fundación..... | 47 |
| 8.1.2. El sentido de <i>superior</i> | 50 |
| 8.2. Entrando a las clases: las líneas de teoría de la música, mención y filosofía de la música | 56 |
| 8.2.1. Lo teórico-musical, una herramienta para escuchar el mapa: la clase de armonía | 57 |
| 8.2.2. Las lecturas, el trabajo sobre <i>standards</i> y el tocar: la formación de la escucha en la clase de guitarra | 65 |
| 8.2.3. Desfondar la certeza: la clase de Estilos y Desarrollos del jazz..... | 73 |
| 8.3. ¿Jazz en resistencia? Polisemia, tensiones y encuentros. | 81 |
| 8.3.1. Des-elitizar, <i>underground</i> y libertad de tocar. Los relatos de ser-jazzista | 81 |
| 8.3.2. Escuela superior <i>de jazz</i> : lo comunitario como el puente articulador de dos polos | 90 |
| 9. Conclusiones y reflexiones finales | 100 |
| 10. Bibliografía..... | 105 |
| 11. Recursos web..... | 109 |
| 12. Anexos..... | 110 |

| | |
|---|-----|
| 12.1. Anexo 1. Matriz para la definición del jazz..... | 110 |
| 12.2. Anexo 2. Operacionalización a partir de la matriz 1 | 111 |
| 12.3. Anexo 3. Consentimiento informado y pauta de entrevista | 112 |
| 12.4. Anexo 4. La dinámica de las clases | 115 |
| 12.5. Anexo 5. Glosario de términos musicales. | 120 |
| 12.6. Anexo 6. Lista de temas | 125 |

Índice de cuadros

| | |
|---|-----|
| Cuadro 1: "Los dos polos: Jazz-expresión/jazz-repertorio" | 15 |
| Cuadro 2: "Paralelismo hennioniano" | 24 |
| Cuadro 3: "Contenidos de Armonía Funcional" | 58 |
| Cuadro 4: "Contenidos de la clase de Guitarra" | 66 |
| Cuadro 5: "Contenidos de la clase de Estilos y Desarrollos del Jazz" | 74 |
| Cuadro 6: "Articulación entre narrativa y escucha" | 102 |

0. Nota introductoria y agradecimientos

Este escrito, al igual que cualquier otra Memoria de Título, corresponde a una sistematización de lecturas, reflexiones y hallazgos. No obstante, tiene su particularidad: es fruto de la experiencia que tuve al decidir emigrar del campo de la sociología al del jazz. Las consecuencias de ello se ven explícitas a lo largo de estas páginas, y puede que no sean del todo comprensibles para quien esté leyendo. Por ello, me vi en la necesidad de escribir estas palabras como nota introductoria y dejar en claro que nada fue resultado del azar, sino que todo fue decidido por mí, el autor.

En una especie de desencanto total por las posibilidades que ofrecía la sociología, una vez egresado de la carrera decidí abocarme a mi pasión: la música y la guitarra. Con dicho fin decidí matricularme para el año 2018 en la Escuela Superior de Jazz (en adelante, ESJ), lugar donde permanecí como estudiante hasta fines del año 2019. En sus salas aprendí de teoría musical y de guitarra, pero también a cuestionar eso que normalmente se da por entendido: el significado de la música en general y del jazz en particular. En paralelo, un par de trabajos precarios y mal remunerados, sumado a la sensación de que un fantasma llamado tesis me acosaba, me hicieron armarme de valor y enfrentar no solo esta última parte de la carrera, sino también a los diferentes miedos en cuyo nombre me acechaban.

Estas peripecias me llevaron a realizar una reflexión sociológica que en algún punto tocara mi propia experiencia como estudiante de guitarra en la ESJ. En un principio no sabía bien qué hacer, dado que muchos eran los posibles temas a tratar desde la experiencia del músico en formación. Finalmente, y tras haber leído a otros sociólogos que como yo se interesaban por esa objetivación a la que llamamos música, decidí arriesgarme: sería mi propia experiencia como estudiante de guitarra mi fuente de información, fijando como objeto la definición del jazz que realizaban mis profesores cada vez que les tocaba hacer clases. En ello, mis principales referentes fueron Becker y Faulkner (2009) y Hennion (1988; 2002). De los primeros aprendí que se puede ser músico y sociólogo a la vez, y, lo que es más importante, se puede hacer sociología observando la propia experiencia como músico. No obstante, su postura interaccionista no me convencía del todo para poder observar la ESJ. Allí fue donde la lectura de Hennion vino no sólo a ayudar a definir el objeto, sino a darme cuenta de que la sociología sí podía ofrecer un marco de comprensión satisfactorio para el

estudio de la música: ésta ya no aparecía como un medio de expresión de una colectividad o como un objeto estático y todopoderoso que dicta las leyes para quienes se entreguen a su sonido, sino como una oscilación que va entre dichas definiciones que ahora aparecían como polos. Asimismo, Hennion vino a afirmar algo que en Becker y Faulkner se asomaba: si estos últimos relevaron el decir del músico en tanto que eran sociólogos, Hennion vino a ratificarlo afirmando que tanto sociólogo como músicos realizan la misma acción de acusar la música a algo que ella no es.

Con esta piedra angular, me dediqué a ser una especie de doble agente al interior de la ESJ. Una *especie*, porque no hice todo a hurtadillas. Si bien formalmente no inauguré el vínculo como sociólogo, tanto mis compañeros y compañeras como mis profesores sabían que estaba realizando la tesis en la escuela y que mi interés estaba en cómo definían el jazz. Asimismo, los mismos profesores que observé fueron los entrevistados para triangular las notas que hacía de sus clases y la sistematización que realicé de los contenidos; entrevistas que sí fueron consentidas e informadas formalmente. El resultado de todo ello es el presente escrito que al igual que el jazz, es riesgoso y, por su prosa, muchas veces caótico a pesar de mis intentos por *higienizar* el texto. Se espera que quien lea estas palabras lo vea como una apuesta por retratar lo más fielmente esa metamorfosis que sufrí tras haber terminado el pregrado.

Para finalizar, esta Memoria no hubiera sido posible sin la ayuda de valiosas personas que en el camino de la carrera me motivaron a no rendirme. Muchos serían los nombres, pero por temor a volver aún más largo este escrito, rescataré solo algunos. A la Vale, mi mamá, que con su amor incondicional siempre ha estado ahí apoyándome en mis decisiones, aunque sea a regañadientes y tras peleas. A mi papá, Gabriel, quien también desde la distancia me ha apoyado. Al Maldo, la Toña, Plaza, Vicho, J6, Cata, Parrita, y la Javi con quienes entre el cenicero, las salas y el hall de Facso logramos resistir la vida universitaria y compartir alegrías y tristezas. Mención honrosa al Javi, quien fue un segundo guía de tesis, a la Tami, que dentro de las bibliotecas nos hicimos aún más *nakamas*, al Roy, mi mejor amigo que me apoyó y me escuchó en todas, a la Bonilla, con quien compartimos nuestras penurias de carrera. También a Afshin, Cami y José, con quienes compartimos de odios, vinos y otros amores. A mis amigas y amigos de la ESJ, quienes me enseñaron ensayo tras ensayo que la vida podía tener sentido a través de la música. De ell-s, mención honrosa al Andrews y al

Juan que leyeron parte de mis análisis. Quiero agradecer también a la Vivi, que tras una conversación en la micro después del trabajo me hizo recapacitar y darme cuenta de que tenía que terminar lo que había empezado.

También debo agradecer a personas que, si bien no son mis amistades y familia, fueron muy importantes en esto. A Marisol Facuse, mi profesora guía quien me aceptó cuando yo no tenía mayor idea de lo que quería hacer y cuyos comentarios orientaron bastante mi trabajo. A mis profesores de la ESJ, Nico, Rupe, Víctor y María José, quienes aceptaron que los entrevistara y que me enseñaron profundas lecciones que marcaron un antes y un después en mi vida musical. A tod-s y también a quienes no nombré, muchísimas gracias.

Finalmente, quiero dedicar esta tesis a toda persona que, como yo, se vio atrapada por el desencanto del mundo y el exitismo propio de la vida neoliberal, dejando de lado sus pasiones. No renuncien a lo que aman, sin importar lo que sus familias, amigos y el mundo les ha dicho que deben hacer. Aférrense a esas cosas, aunque sean pequeñas, porque son justamente esos amores los que nos mantienen en una vida con sentido.

1. Resumen

La presente investigación se pregunta por la actualización de la práctica de jazz que realiza la Escuela Superior de Jazz en Santiago de Chile entre los años 2018-2020. Para poder responderla, se orienta a la caracterización de las actividades constitutivas de dicha práctica y de las representaciones del jazz y de los jazzistas que se expresan al interior de esta escuela. Se valió de los aportes que musicólogos, críticos y sociólogos realizan sobre el jazz y la música, los cuales fueron ordenados teniendo presente los aportes que Antoine Hennion realiza con su programa de la mediación. La estrategia metodológica consistió en una etnografía que tuvo como base la propia experiencia del investigador como estudiante de música en esta escuela, la cual fue triangulada con entrevistas en profundidad, y analizada por medio de la técnica de análisis de contenido. Tras la exposición de los principales hallazgos, se concluye que lo central en esta definición es el anclaje del jazz a lo comunitario, cosa que lo posiciona como una música en resistencia, tanto a las formas hegemónicas de producir música, como a la individualización característica de la sociedad neoliberal chilena.

Palabras clave: Mediación, jazz, definición de la música, Escuela Superior de Jazz, etnografía, identidad, prácticas artísticas.

2. Planteamiento del problema

La pregunta por el jazz y lo que lo define es de difícil abordaje. Desarrollado en un principio por la comunidad afrodescendiente de Estados Unidos entre fines del siglo XIX e inicios del XX, lo que hoy entendemos por jazz es resultado de la confrontación entre música negra y música europea (Berendt, 1994), con influencia de ritmos nativos y criollos de la zona latinoamericana. A lo largo de los años, intérpretes, críticos y aficionados, negros y blancos, ya sea desde el habla del instrumento y del lenguaje musical –y su teoría- o desde la palabra del oyente común o academizado, han negociado a partir de sus intereses la definición que, desde su escucha y visión, logra caracterizar de mejor manera a esta música.

Algunas definiciones se realizan desde la musicología o tomando prestada su mirada: preponderancia de ciertos elementos musicales por sobre otros, como el *swing*, el fraseo y la armonía (Sabatella, 1922); la relevancia de la improvisación colectiva (Burns, 2001) o la apropiación y uso de cierto vocabulario (Marsalis, 2019), se toman como determinantes a la

hora de hablar de jazz. Por otro, se dejará de lado el conocimiento teórico-musical para centrarse en los sujetos que producen el sonido. Se resalta su origen afrodescendiente (Fabiani, 2017; Menanteau, 2008), apareciendo el crear música como un *don* (Delorme, 2012), o como una forma de expresión propia del *black people*, anclada a su filosofía (Baraka, 2016), y depositaria de un poder transfigurativo capaz de imaginar y proyectar nuevos mundos (Gilroy citado en Firth, 2003).

Desde la vereda de las ciencias sociales, también han existido esfuerzos por definir lo que caracteriza al jazz: se apunta a la improvisación jazzística como una acción y un proceso de interacción (Figueroa-Dreher, 2014), como resultado de un proceso de encadenamiento entre mediadores donde el disco y su escucha tiene un rol fundamental (Hennion, 2002). Asimismo, se observa a los jazzistas, sus motivaciones y habilitadores para la acción: aparecen como desviados frente a la cultura burguesa (Becker, 2009), que deciden practicar esta música en una búsqueda de internalizar “bienes” (Banks, 2012), pudiendo tocar junto a otros músicos gracias a un repertorio común (Faulkner & Becker, 2009). El rol de la crítica también es estudiado, dando cuenta que “jazz”, como rótulo, es un invento europeo logrado por la cooperación entre ésta y los intérpretes (Fabiani, 2017).

A su vez, se evidencia un conflicto latente a esta música que le da un *status ambiguo*. Sería tanto “la expresión genuina y sincera de un pueblo oprimido como la desalmada y mecanizada banda de sonido de la frivolidad burguesa” (Taylor Atkins citado en Corti, 2008, pág. 7). En dicha línea, hay estudios que observan cómo el jazz ha devenido elitista, posicionándose junto a la música clásica y docta en las universidades, desplazando la legitimidad de otras músicas populares (Ochoa J., 2010), así como corresponde a la principal preferencia del público de altos ingresos en Argentina y Chile (Corti, 2008; CNCA, 2011).

Jazz-expresión/jazz-repertorio, jazz-música popular/jazz-música de elite. Múltiples son las definiciones que se elaboran en torno a esta música puesto que también múltiples son las comunidades que se articulan a partir de su escucha (Prouty, 2012). En el interior de cada comunidad jazzística, se negocia lo que debe entenderse por jazz a partir de las propias experiencias e intereses de los actores. Es una verdadera disputa por definir qué cualidades le dan *autenticidad* al jazz (Ochoa A. M., 2002), en donde se tensiona el rótulo jazz con el fin de que diferentes acciones, saberes y objetos se articulen bajo su nombre, en un proceso

de objetivación e institucionalización (Hennion, 2002) que deja a otras acciones, saberes y objetos de lado. Se busca definir una práctica (Zembylas, 2014; Schatzki, 2014), y, con ello, una narrativa que delimite su sentido (Bernasconi Ramírez, 2011). Y ambas deben ser transmitidas en pos de la permanencia de la comunidad y su definición a lo largo del tiempo.

Desde estas premisas, la presente investigación pretende comprender la manera en que una comunidad en específico actualiza en Chile la práctica del jazz de un modo tal que, *a su parecer*, lo hace ser una música *en resistencia* tanto a los patrones comerciales y mercantiles del producir música como a las diferentes formas de dominio a partir de las cuales se organiza la vida social. Es el caso de la Escuela Superior de Jazz (en todo el texto, ESJ).

Fundada el año 2011, y siendo resultado de la experiencia formativa y colectiva de la generación de jazzistas de los 2000, la ESJ corresponde a una empresa de capacitación fundada por Christian Gálvez y Javiera Hernández. Busca formar músicos yendo “más allá de la técnica, del rigor estético del arte musical” estimulando “el pensamiento crítico a nivel social, político, espiritual y artístico”. Por ello, se proclama como un centro educacional alternativo e independiente de la acreditación y del currículo del Ministerio de Educación, lo cual se cristaliza en un programa académico que consta de tres líneas: mención (el instrumento a estudiar, composición o armonía jazz), teoría musical y filosofía de la música. Así, la ESJ se abre a la exploración de quienes se encuentran en sintonía con el legado que el jazz deja no tanto en términos de estilos, teorías o técnicas, sino más bien en cuanto *exploración sonora*¹.

Se decidió tomar el caso de la ESJ para observar la definición del jazz en vista de lo que Hennion (1988) menciona sobre la enseñanza musical. Desde allí se considera que su programa formativo es la cristalización de un modo de entender el jazz que es producto del trabajo práctico y simbólico desarrollado a lo largo de la trayectoria de los músicos que allí se congregan y tienen en común el pertenecer a la generación del 2000 de la escena de jazz santiaguina. En dicha línea, lo que interesa no es tanto la forma de transmisión como lo que en ella se puede observar prístinamente: los relatos en los que, de diversas maneras, se

¹ La información vertida en este párrafo sobre la misión y el enfoque de la ESJ fue extraída de su página web (<http://escuelasuperiordejazz.com>). Las frases entre comillas fueron extraídas de este sitio. La información sobre la fundación y el carácter de la escuela, es elaboración propia.

plasman las representaciones que dan sentido a las actividades que vuelven posible reproducir el sonido del jazz. A través de la escucha de estos relatos y de la observación de dichas actividades, se espera comprender lo que se quiere decir, así como lo que está en juego y en tensión, al declarar al jazz una *música en resistencia*. En ese sentido, el interés está en ver como dicha definición de jazz es actualizada por la colectividad que se congrega en la ESJ. Asimismo, ese carácter *de resistencia* no se piensa definir a priori; importa la voz del músico, el cómo músicos-profesores verbalizan y muestran cómo debe hacer que el jazz cobre vida a través de la acción colectiva de sus aficionados.

Entonces, y para poder estudiar esta definición de hacer y ser en el oficio que a ojos y oídos de la ESJ es la correcta para conseguir que *cierto* jazz exista en Chile, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

3. Pregunta y objetivos de investigación

3.1. Pregunta de investigación

¿Cómo la Escuela Superior de Jazz actualiza la práctica de jazz en Santiago de Chile durante el periodo 2018-2020?

3.2. Objetivos de investigación

3.2.1. Objetivo general

Comprender la manera en que la Escuela Superior de Jazz actualiza la práctica del jazz en Santiago de Chile durante el periodo 2018-2020

3.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las actividades constitutivas de la práctica de jazz desarrolladas por la Escuela Superior de Jazz en el periodo 2018-2020.
- Caracterizar las representaciones del jazz y de los jazzistas que se expresan al interior de la Escuela Superior de Jazz en el periodo 2018-2020.

4. Relevancias de la investigación

Las relevancias de la presente investigación pueden resumirse en las preguntas *desde dónde, cómo y para qué* comprender la definición del jazz.

Desde dónde comprender el jazz es una pregunta por la relación entre conocimiento teórico y sonido; y la búsqueda que abre da la relevancia teórica a la presente investigación. Bajo el entendido que la teoría constituye una herramienta desde la cual se puede mirar un objeto, y que la música no es un objeto visible, se considera que existe una tensión entre ambos. La sociología debido al carácter esotérico que muchas veces adopta la música, suele evadirla como objeto de estudio (Noya, Del Val, & Muntanyola, 2014). Y cuando decide ahondar en ella, tiene la tendencia de destruir el objeto musical (Hennion, 1988). El desafío consiste, entonces, en respetar la propia construcción musical sin renunciar a la posibilidad de fijar criterios de lectura para su realidad. Para ello, se echará echando mano a diferentes tradiciones de pensamiento.

Por otra parte, preguntarse por *cómo comprender el jazz* implica ahondar en los modos en que concretamente se puede aproximar quien investiga a esta realidad. La música se produce por la acción conjunta de una variedad de actores con su propia visión y sentido sobre lo que hacen y sobre lo que suena. Así, el científico no es diferente al músico: ambos acusan la música (Hennion, 1988). La relevancia metodológica se vincula con esto: estudiar la definición del jazz implica construir un dispositivo que permita producir información sobre ese volver posible que realiza el músico sin hablar por él. Es respetar su sentido, pero sin omitir o suspender el propio del investigador.

Finalmente, el *para qué comprender el jazz*. Quien escribe tiene la postura de que el jazz es, ante todo, la expresión de un pueblo oprimido. No obstante, se tiene conciencia de que ésta es una entre diferentes posiciones respecto a lo que mienta jazz, dado que las vicisitudes de su historia han articulado bajo este rótulo experiencias contradictorias y múltiples. El jazz es el sonido del peso del mundo en los hombros del pueblo afrodescendiente, pero también el de la frivolidad de sus opresores. Por ello, se considera que echar luces sobre la manera en que se actualiza no es sólo hacerle justicia al esfuerzo por mantener viva esta tradición, sino visibilizar cómo en este proceso una manera de ser y habitar el mundo se precipita en el sonido y, con ello, caracterizaría una práctica musical, identificaría a sus ejecutantes y

orientaría su acción social. En esa línea, la presente investigación es una manera de aportar a las preguntas que el autor considera que la revuelta del 18 de octubre en Chile les abre a las y los músicos: ¿cuál es el rol y el sentido del hacer música cuando el país está ardiendo?

5. Marco Teórico

El problema de definición que caracteriza tanto a la historia del jazz como a la de su literatura (Devaux en Rodríguez, 2018), hace detenerse antes de realizar cualquier tipo de selección y síntesis entre las diversas conceptualizaciones que existen sobre esta música. En el entendido que éstas van variando de comunidad en comunidad según la escucha y las necesidades que allí se cultivan (Prouty, 2012), ¿cómo evitar caer en la arbitrariedad, en la medida que cualquier definición de la música corresponde a una objetivación que intenta volver fijo al sonido que siempre es movimiento?

No hay respuesta correcta a esta interrogante. Sin embargo, el sociólogo Antoine Hennion (1988) pareciera ofrecer una alternativa. Para este autor todo dicho sobre la música es una acusación: músico y científico no se diferencian salvo por el podio de legitimidad que sostienen los últimos como portadores de la objetividad. Por ello, vale más hacer la lucha por la definición misma el objeto de estudio que tomar partido por alguna de dichas acusaciones. La música no se estudia desde un a priori: es necesario ver cómo las acusaciones, en cada caso particular, actualizan una red de mediación donde hay ciertas acciones, actores, saberes y cosas que son reivindicadas mientras otras son desdeñadas.

Considerando esto, lo que a continuación se presentará como marco teórico se considera una elaboración de criterios de lectura (Duarte, 2013) basada en una serie de conceptos ordenadores que buscan proveer de densidad a ese objeto que es la definición que realiza la ESJ sobre el jazz. Para ello, se ha optado por escribir tres apartados. El primero es una selección de autores que pretende dar cuenta cómo el jazz suscita diferentes tipos de justificaciones. El segundo expone los principales puntos de la teoría de la mediación con el objeto de explicitar una manera apropiada de estudiar la música desde la sociología apuntando la mirada a su producción, causación, justificación y articulación. Finalmente, el tercer apartado presenta elaboraciones teóricas en torno a la relación entre la música y la identidad, y sobre las prácticas artísticas, proveyendo elementos útiles para la observación de los efectos que trae el trabajo musical, claves en la definición del jazz.

5.1. Si lo supieras, no preguntaría: el jazz

5.1.1. Diferencias al hablar de jazz, comunidades diferentes

La música genera múltiples vivencias. A raíz de los procesos de globalización y el desarrollo de tecnologías de información y comunicación, la música entrelaza diferentes formas de habitar, generando saberes y experiencias donde lo racional, lo corporal y lo emocional se conjugan simultáneamente. Asimismo, la escucha de una canción puede suceder en medio de una multitud, con un par de amigos o en solitario. Todo esto coadyuva a que en torno a un sonido se generen debates respecto a lo que hace que una música sea *auténticamente* lo que dice ser (Ochoa A. M., 2002). No hay *una* manera de hablar sobre la música y mucho menos de su historia. En ese sentido, el problema de definición del jazz puede abordarse desde la pregunta por el modo en que se seleccionan y definen los rasgos que hacen de una interpretación *ser* jazz. Pero ¿quién traza el límite de lo que se entenderá por jazz y en base a qué?

Para Prouty (2012) son las comunidades de jazz. Comunidad es un concepto organizador que tiene importancia en tanto que tiene significado y poder: determina quién está dentro y quién no, lo que se hace y dice y lo que no. En ese sentido, el autor menciona que las comunidades de jazz son comunidades de prácticas, las cuales se caracterizan por: a) no ser mera comunidad de interés, b) tener participantes que son practicantes (*practitioners*), es decir, desarrollan una serie de recursos que les son comunes: experiencias, historias, herramientas, formas comunes de resolver problemas; y c) requieren tiempo y una interacción que perdure.

Las prácticas que destaca Prouty para el general de las comunidades jazzísticas son la performance, es decir, la puesta en escena donde la idea de jazz se vuelve posible, y la escucha. Ésta última es la fundamental para articular las comunidades, y es definida por el autor como una práctica cognitiva y emotiva que actualiza una música al completar el ciclo de la producción musical. A partir de esta escucha, los actores se identifican a sí mismos con la música, y las comunidades van definiendo lo que se nombra bajo el rótulo de “jazz”. El conocimiento sobre esta música es negociado y construido al interior de las comunidades en un proceso de mediación que se filtra a través de la tecnología de la información (la cual indica el acceso a medios, discos, etc.). De este modo, diferentes circunscripciones en la comunidad del jazz crean y mantienen conocimientos específicos de la música y su cultura

de maneras que son relevantes para sus necesidades. Esto marca la importancia que tiene el modo en que la gente interpreta y procesa el conocimiento, el cual caracteriza su modo de transmisión en la comunidad jazzística.

5.1.2. La transmisión de saber en las comunidades de pedagogía en jazz

En vista que el contexto sociocultural del presente estudio corresponde a una escuela de jazz, es necesario acotar que tanto la escucha como el conocimiento y su transmisión se relacionan con una práctica en particular: la formación musical. Prouty (2006) señala que en la pedagogía del jazz existe una crítica a lo escrito, marcando una dicotomía entre lo teórico y lo oral que, a su vez, es una dicotomía entre la música occidental y la música africana. Ambos son modos diferentes de ejercer la enseñanza: por un lado, la música occidental presenta un formato intelectual, teórico, formalizado, académico y escrito; por otro, la música africana estaría ligado a lo intuitivo, a lo comunitario y a lo oral. Así definida, la dicotomía ha estado presente a lo largo de la historia del jazz y ha servido tanto para sostener argumentos racistas en su contra, como para preservar su cultura o mantener una manera de ejercer el oficio más cercano a la tradición. Así observada, la tradición oral se vuelve un elemento para diferenciarse de otras músicas y, por tanto, de identificación para el jazz.

No obstante, esta dicotomía es una cuestión que la realidad ha de desmitificar. Si bien a lo largo de la historia del jazz ha habido músicos sin conocimientos formales de música, también ha habido los alfabetizados musicalmente (Duke Ellington, Charles Mingus, entre otros). A consecuencia de ello, Prouty menciona que, en el proceso de aprendizaje del jazz, los músicos se hacen de innumerables métodos para aprender el oficio, de modo que no se puede encasillar esta pedagogía como una tradición meramente oral o escrita.

Y no sólo eso: la existencia del disco y su lugar en la enseñanza pone en cuestión la dicotomía. El disco para Prouty es al jazz lo que la partitura es a la música docta. No es la performance en sí, sino su representación sonora. Es la performance hecha texto. Al corresponder a una representación descriptiva de un evento sonoro real, el disco no logra captar los matices del comportamiento humano que tiene gran impacto en la improvisación, en especial cuando es grupal. No obstante, el disco da cercanía con lo que dice el artista, volviendo su escucha una experiencia emotiva. Todo lo anterior lo vuelven valioso para el aprendizaje: del disco se aprenden canciones, solos, sustituciones, sensibilidad tímbrica,

tono, rítmica... En suma, es un mediador: permite articular a la comunidad al volver posible la escucha, pero no corresponde a una forma directa de transmisión de persona a persona – característica de la tradición oral-, ni a una forma escrita de transmisión.

En conclusión, Prouty menciona que el jazz no corresponde a una actividad que calce del todo con la tradición oral, pero tampoco se acota a lo escrito. Esto no quiere decir que en su núcleo no esté presente el legado de la tradición afro; más bien refiere a que no es la tradición oral la que le da su vitalidad. Ésta deberá hallarse en otro lugar: en las experiencias y las expresiones culturales de sus relaciones, en su historia y ambientes únicos.

5.1.3. Al otro extremo del mundo. Entre la música popular y de élite: el jazz en Chile

Los planteamientos de Prouty (2006) dan notoria relevancia al disco. Ya sea por mero goce o para su aprendizaje musical, el registro sonoro constituye un mediador fundamental a la hora de articular a las comunidades en torno al jazz. Aunque sea un *texto*, en el disco se contienen las canciones que conmueven y desatan la pasión por la música. Pero no sólo eso. El disco es la tecnología que permitió que el jazz saliera de las fronteras de sus orígenes y pudiera ser re-producida en lugares tan distantes a Estados Unidos como lo es Chile.

El jazz comienza como una música popular y marginal gestada entre el barrio, las cantinas y los burdeles, principalmente en la zona de Nueva Orleans en Estados Unidos. La música que ahí se tocaba era heredera de las formas africanas que habían sido mantenidas en comunidad durante la esclavitud, y, por lo mismo, era una música de poca popularidad dentro de la industria musical. Será en 1917 con un decreto en contra la prostitución que deja cesante a un gran número de músicos, que comienza a expandirse a otros lugares de Estados Unidos. Fue el inicio de su masificación, en la cual también intervino la aparición de la radio en la década de los años '20 (Ihnen, 2012).

En dicho periodo, aparecen también los primeros fonogramas de jazz que fueron exportados. Su llegada a Chile fue en manos de profesionales liberales de clase media que comienzan a aprender e imitar esta música de manera *amateur*. Este aprendizaje se vería reforzado gracias a la llegada de material audiovisual que, por un lado, permitió a estos aficionados comprender la lógica propia del jazz para poder interpretarlo más cabalmente, y, por otro, a facilitar su difusión (Hosiasson, 1958).

Desde su llegada hasta la década de los 40, el jazz se viviría como una música popular, masiva,ailable y cantable, para luego ir perdiendo su popularidad con la llegada de los boleros y los ritmos caribeños (Menanteau, 2006). En esta década, se funda el Club de Jazz de Santiago de la mano de dichos profesionales *amateurs*, sumado a la ayuda de unos cuantos músicos profesionales. Para este club, el jazz era un arte afroamericano improvisado que debía ser estudiado, practicado, ejecutado y difundido, por lo que hicieron proliferar conciertos y realizaron las primeras grabaciones de *hot jazz* nacional. Pero también en su seno se gestaron controversias a medida que el jazz evolucionaba. Ejemplo de ello fueron las disputas entre los tradicionalistas que observaban con malos ojos lo que se desarrolló después del *swing*, y los jóvenes que veían como el *bebop* venía a ser el nuevo representante de ese espíritu que anhela modernidad² y, por tanto, estimula nuevas búsquedas para el jazz.

Pese a la pasión con la que el jazz era ejercido y defendido por parte de sus seguidores, ésta música se mantuvo en circuitos bastante reducidos: sólo en algunos institutos binacionales y universidades, locales nocturnos y, obviamente, los clubes de jazz. Por ello, las medidas de persecución, represión y censura impuestas en cultura durante la dictadura (Donoso, 2012) retrasarían su fusión con las músicas locales –dada la prohibición del folclor *de protesta*–, así como perjudicarían el ejercicio laboral de los músicos –por los toques de queda y el cierre de locales. No obstante, las medidas económicas impuestas trajeron consigo para el jazz nuevas posibilidades de desarrollo. De manera indirecta, la transformación del sistema educacional en uno coordinado por el mercado (Brunner, 2008) posibilitó la creación de instituciones privadas ligadas al jazz y nuevas cátedras; directamente, por la apertura económica y el desarrollo tecnológico que permitieron acercar la producción musical a más personas, así como la creación de programas radiales y la masificación del acceso a nuevo material discográfico (Ihnen, 2012).

Con todo, esta apertura no tuvo repercusiones en su carácter sociodemográfico, que desde su origen en el país prevalece elitista. Para el año 2009 el público de esta música corresponde al 1,1%, siendo preferentemente masculino, de mediana edad (entre los 30-40 años) y

² Según Menanteau (2008) esta ansia de modernidad caracterizaría la función social que tendría el jazz en Chile. Ésta es producida por el influjo creciente de la cultura norteamericana en la periferia del mundo, la cual se apoyaba en la dependencia económica y la vanguardia tecnológica que imponían los EEUU. En dicha línea, el jazz constituía un sonido moderno que se adecuaba al ideal al que se aspiraba llegar como sociedad.

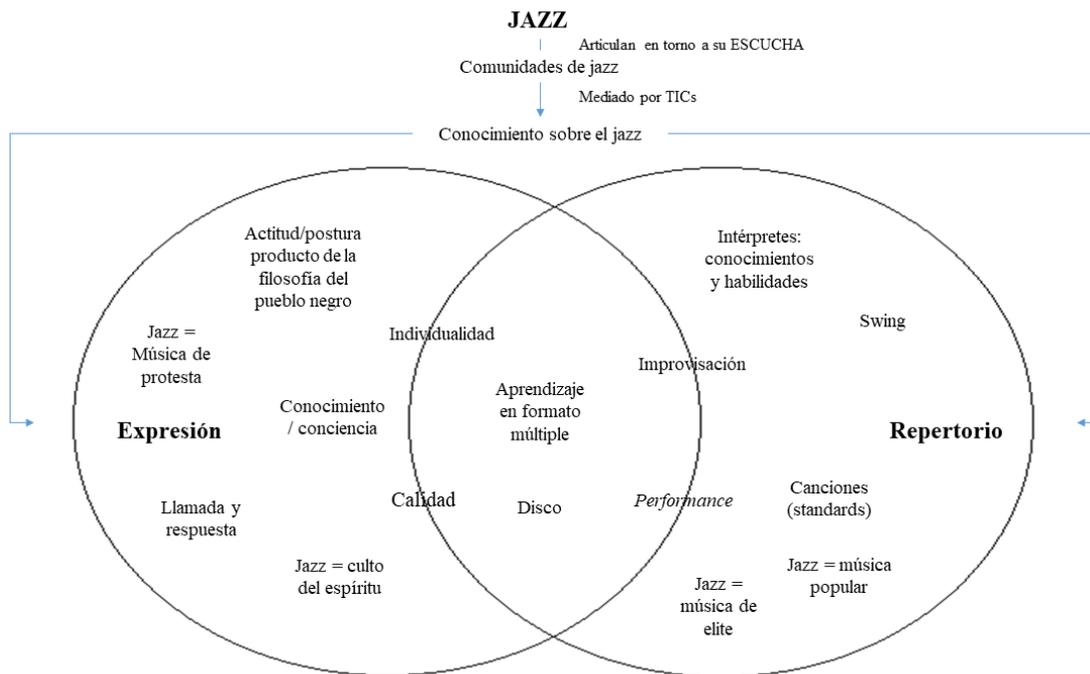
perteneciente principalmente a niveles socioeconómicos altos (CNCA, 2011). Ihnen (2012), denuncia que esto se replica en las características sociodemográficas de los músicos de jazz, al tiempo que existe una clara masculinización de la profesión observable en la participación minoritaria de mujeres en la escena jazzística y la división del trabajo que las relega, mayoritariamente, al canto. No obstante, esto no se refleja en la situación laboral de los jazzistas, en donde hay una recurrencia al pluriempleo, inestabilidad laboral y al trabajo temporal (Ihnen, 2012).

La experiencia chilena en torno al jazz permite hacer patente la importancia que tiene el disco a la hora de articular comunidades de jazz. No obstante, al ser una música foránea, su conocimiento ha estado desde el principio mediado por las posibilidades de comprar y reproducir el disco, de modo que desde su origen fue una música que articuló una comunidad compuesta principalmente por profesionales. Esto explicaría en parte el actual carácter sociodemográfico de sus exponentes y público. Esta trayectoria del jazz contrasta con el origen popular que tuvo en Estados Unidos, y, por lo mismo, es necesario considerarla junto a otras definiciones que se han consagrado, con el fin de evidenciar las tensiones y disonancias que se esconden tras el rótulo jazz.

5.1.4. Las definiciones del jazz

Como ya se ha hecho alusión, el jazz es un rótulo difícil de definir unívocamente debido a que múltiples son las comunidades que se articulan en torno a su escucha. Por lo mismo, se considera que el sentido del *jazz* es más bien una oscilación entre las diferentes definiciones, volviéndolo un rótulo polisémico. Para poder retratar esto, se han escogido las definiciones desarrolladas por Baraka (2016), Berendt (1994) y Becker y Faulkner (2009). Éstas relevan diferentes aspectos a la hora de decir lo que hace a un sonido algo *auténticamente* jazz. Sin embargo, en la medida que corresponden a abstracciones, se considera que los rasgos que los autores señalan pueden ser compartidos, rechazados o disputados de manera variable al interior y entre comunidades.

Cuadro 1: "Los dos polos: Jazz-expresión/jazz-repertorio"



Esta reflexión se buscó graficar en el cuadro 1. Aquí se sintetizan los elementos de dichas definiciones y se posicionaron en dos círculos que marcan los polos entre los cuales se considera que oscila el significado del rótulo *jazz*. En el círculo de la izquierda se encuentran los planteamientos de Baraka (2016), cuya definición fue acuñada como “jazz-expresión”. Esto se justifica en la medida que lo que aquí se limita como determinante para el jazz es una actitud que vincula la música a la filosofía del pueblo afrodescendiente, volviéndolo un vehículo para la expresión de un sentir compartido. En el círculo de la derecha se ubicó a la definición de Becker y Faulkner (2009), de quienes además se tomó el nombre “jazz-repertorio” con el fin de indicar a aquella noción donde el jazz corresponde a un conjunto de canciones que permite congregarse a los músicos y al público. En la zona compartida de ambos círculos se decidió incluir la definición de Berendt (1994), dado que se considera que es una postura intermedia: se centra principalmente en aspectos *musicales* del jazz, pero también refuerza el origen afrodescendiente de la música y por ello reconoce en el jazz una expresión de *protesta*. Con todo, se espera que el lector entienda que definir el jazz no es una cuestión de grados y valoraciones, sino que cada sentencia corresponde a un conjunto de ideas sobre

la música que sugieren una visión de mundo desarrollada por la posición que se toma en las comunidades.

Ya habiendo explicitado cómo se consideró la propuesta de cada autor, es necesario exponer las definiciones.

Jazz-expresión. Los planteamientos de Amiri Baraka.

El jazz no es una música neutra al margen de los conflictos de clase y raza que han configurado la sociedad occidental. Más bien, vendría a ser la “respuesta exacta del negro en occidente” (Baraka, 2016, pág. 175). Esa es la postura que autores como Amiri Baraka (2016) sostienen. El jazz es música negra y, por lo tanto, hablar de jazz no es sólo hablar de música: es aludir al lugar que ocupa el pueblo afrodescendiente, de su posición subalterna y la conciencia que se adopta desde dicha posición. En esa línea, para entender al jazz no hay que ir a su origen historiográfico (inicios del siglo XX, Nueva Orleans...), sino al proceso que llevó al pueblo afrodescendiente a habitar este continente: la esclavitud.

La trata de esclavos fue un verdadero etnocidio. A quienes no asesinaron, les prohibieron su cultura y su religión. Con ello se perdió gran parte de las tradiciones y formas de expresión que tenía el pueblo afrodescendiente, siendo reemplazadas por las tradiciones y formas cristianas. Pero los esclavos que terminaron en las plantaciones lograron preservar algunas de sus tradiciones, siendo una la *llamada y la respuesta*, forma musical que predominaba en sus rituales donde cantaban y bailaban con propósitos religiosos.

Para Baraka, el jazz es heredero de esta tradición, dado que la formación básica de sus conjuntos son la continuación de la tradición vocal negra y la condensación de la forma de los grupos tribales más grandes. Y dado que la llamada y respuesta es una forma musical empleada para rendir culto al espíritu, el jazz tiene una veta religiosa, por más secular que haya devenido. La religión, la iglesia y el rito fueron el amparo que permitió que prevaleciera parte de su cultura, dado que allí los blancos no censuraban constantemente su expresión. En la iglesia este pueblo se conectaba con la sociedad como un todo, se identificaba sensorialmente, señalaba sus aspiraciones y su cultura.

Dada la especificidad histórica de este pueblo, el mundo pesa de un modo diferente. En una tensión constante con lo blanco, Baraka afirma que, si los pueblos son diferentes, los

sentimientos también lo son, necesitando formas particulares para expresarse. De ahí la importancia de la llamada y la respuesta: es la forma propia para una música que también tiene contenido propio. Ambos son expresivos del lugar donde se produce y la dirección en que se orienta. Y este lugar de procedencia no es sólo una coordenada geográfica o social; más bien refiere a los *recintos espirituales de su expresión emocional*, el lugar donde el pueblo afrodescendiente se mueve con mayor libertad y fuerza. La música es un culto al espíritu, una manera de tomar conciencia/conocimiento sobre la totalidad/verdad de su mundo a través de lo sonoro.

Baraka menciona que este poder de la música negra prevalece pese a la pérdida de religiosidad que se vivió en occidente a lo largo del siglo XX. El sentimiento de adoración espiritual permanece dado que los patrones emocionales de la música aún lo refieren. Por más secular que deviniera, la música negra no dejaba de ser un vehículo de expresión colectiva para el ser negro. Por ello que muchos de los músicos de jazz buscaban ser *espirituales*, se abocaban a la comprensión del *todo*, a *sentirlo todo*. Así, la música se convertía en la libertad de ser quiénes eran antes de la llegada de los barcos negreros. Y para serlo, debía librarse de todos los cánones y patrones impuestos por la expresión americana blanca. Y lo hace *siendo la libertad*. No nombrándola. No abstrayéndola.

En ese sentido, el jazz es fruto de una lucha: heredera de la llamada y la respuesta, prevalece como vehículo de expresión de un pueblo cuya existencia misma es un atentado contra la forma específica que adopta el dominio racial. Es música negra y, por tanto, *no es sólo música: es filosofía*, visión de mundo. Actitud y postura. Es resistencia. Constituye parte de la forma de ser y de pensar de un pueblo y no es separable de ésta. Es la afirmación de su identidad en oposición al pueblo norteamericano, con sentimientos y formas que le son propias. De ahí la crítica que Baraka realiza a la superficialidad y frivolidad del músico y crítico blanco, que presta atención sólo a lo que se toca, olvidando todo lo que subyace a los golpes pulsados. Es una denuncia a la frivolización y la apropiación que vuelve al jazz sólo una música más del repertorio americano.

La zona compartida ocupada por Joachim-Ernst Berendt: es música, pero también ¡protesta!

Sin pretender dar una definición última ni unívoca del jazz, Berendt (1994) argumenta que el jazz es resultado de la confrontación del pueblo afrodescendiente que se encontraba en

territorio estadounidense producto de los procesos de esclavitud con la música europea³. Más concretamente, sería un encuentro entre los conceptos musicales que los afroamericanos habían mantenido a lo largo de los años (ritmo, fraseo, la manera de producir el sonido, los elementos de la armonía blues) y la instrumentación, la melodía y la armonía propios de occidente.

Lo que daría el sello al jazz, entonces, serían los elementos de intensidad que marcan la diferencia entre la música europea y la africana: a) el swing, como una relación especial con el tiempo que crea intensidad mediante la fricción y sobreimposición de ritmo; b) la improvisación, es decir, la espontaneidad y vitalidad en la producción musical, donde la intensidad aparece por la relación más cercana con el músico; y c) la individualidad, que es la sonoridad y la manera de frasear que refleja al intérprete, siendo la inmediatez con la que la personalidad humana se proyecta en el sonido lo que daría intensidad.

Estos tres elementos son transmitidos oralmente y crean un nuevo clima de tensión y de intensidad estructurada que, de diferentes maneras, sigue presente a lo largo de su historia, pese a las innovaciones que se presenten en términos de estilos, técnicas, frases, musicalidad, ideas, etc. Sin embargo, la repetición constante y banalización de estos elementos puede llevarlos a devenir *clichés*. Esto marca una distinción de significado entre la vitalidad y frivolidad que puede llegar a tener una forma musical, que es clave al hablar de jazz en tanto que su historia avanza como una constante respuesta a la banalización y comercialización. Cualquier música comercial puede tener *swing*, improvisaciones o frases. Pero Berendt menciona que el jazz posee una *calidad* especial que lo distingue. Este ambiguo rasgo para el alemán sería el elemento fundamental del jazz, siendo una característica indefinible, no medible, y de la cual más saben los músicos que cualquier teórico.

Finalmente, para este crítico alemán el jazz es música de protesta: ha logrado trascender a la cuestión racial, volviéndose una lucha contra la discriminación social y espiritual, contra los

³ Cabe mencionar que en los planteamientos de los dos autores que serán expuestos en este apartado se omite que el jazz desde temprana data ha tenido influencia de ritmos latinoamericanos. Esto porque muchos de los barcos que trasladaban a los africanos al norte de América lo hacían pasando por esta parte del continente, donde los esclavos tomaban contacto con la población nativa y también con los españoles. En eso, no es de extrañar que hayan aprendido ritmos propios de estos pueblos que años más tarde hayan decantado en el jazz. No es propósito de esta investigación cuestionar los motivos de esta omisión, pero, por un sentido histórico, es necesario explicitarlo.

clichés de la moral burguesa, la organización funcional de la sociedad de masas y la despersonalización.

Jazz-repertorio: la aproximación a la música de Howard Becker y Robert Faulkner.

El jazz en la literatura no aparece sólo como la expresión de una colectividad, sino también como un estilo de música descriptible a partir de sus canciones. Becker y Faulkner (2009) desde el interaccionismo simbólico observan que, en la medida que los músicos comparten y saben tocar un conjunto de canciones, es que pueden tocar juntos. Este conjunto es llamado por los autores *repertorio*, el cual es constituido por la suma de canciones, intérpretes, situaciones de interpretación y repertorio de trabajo. De dichos elementos, se describirán los dos primeros⁴:

Por un lado, las *canciones* componen el repertorio de los músicos de jazz y consisten en una melodía con su respectiva estructura armónica y letra –si la hay. Su permanencia en el tiempo depende de su formato de almacenamiento (escritos, discos, grabaciones, arreglos propios de las presentaciones en vivo). El formato de almacenamiento se convierte en un medio de aprendizaje que requiere habilidades específicas para ser interpretado. Asimismo, el modo de almacenamiento de una canción se vuelve parte de su historia, sumándose a las anécdotas sobre su origen (quién fue su compositor, para qué fueron compuestas) y devenir (qué versiones se han hecho, etc.). Finalmente, todas las canciones tienen propiedades de forma y estructura que al ser comunes y compartidas entre canciones hacen que un intérprete experimentado pueda tocar incluso una canción que no conoce a partir de las referencias que esta canción hace a otras. Así, un conjunto de canciones forma un repositorio que los intérpretes pueden usar.

Por otro, los intérpretes (*performers*) corresponden a instrumentistas y cantantes que interpretan canciones en algún lugar. Tienen reconocimiento según su trayectoria, y manejan distintos lenguajes musicales y habilidades técnicas. Estas habilidades les permiten interpretar y aprender canciones con diferentes niveles de detalle y profundidad a partir de

⁴ Dado que el interés está en ver cómo la ESJ define el jazz, tanto las situaciones de interpretación como el repertorio de trabajo no tienen mucho interés para su curso. Lo único que es necesario mencionar de éstas es que las situaciones de interpretación y la puesta en acción del repertorio imponen exigencias al músico que realzan la importancia de su conocimiento y habilidades.

su formato de almacenamiento, de modo que lo que puede aprender un músico depende de la cantidad y la cualidad de los eventos y materiales a los que puede acceder. Los intérpretes de jazz se caracterizan por poder improvisar en un gran número de canciones. La improvisación combina más o menos espontaneidad y conformidad a algún tipo de formato ya dado (la forma canción). En ese sentido, los solos improvisados corresponden al resultado de un trabajo largo sobre la estructura armónica y la melodía de una canción, lo cual no implica que puedan ser *predichos* desde este trabajo. Cada instancia de *performance* es única, ya sea por los intérpretes, las audiencias o el lugar de ejecución, de modo que la improvisación siempre se mueve dentro de límites diferentes. Por ello, improvisar es una palabra difícil de definir unívoca y satisfactoriamente.

En suma, el jazz visto desde esta perspectiva constituiría un repertorio, una cosa común a los músicos que posibilita su interacción. Aquí no hay menciones a la protesta ni a los grupos que cultivan al jazz como una filosofía: se centra meramente en lo musical en tanto que práctica particular, tocando de cierta forma aquellos elementos de intensidad que Berendt (1994) menciona más arriba: estos son apreciables en la interpretación que da lugar a las canciones.

Para concluir esta primera parte del Marco Teórico, se vuelve necesario retomar la trayectoria chilena del jazz con el fin de abrir surcos sobre los cuales volver para reflexionar el caso de la ESJ. La historia del jazz en Chile permite situar desde la periferia del mundo los dichos que realizan Baraka (2016) y Berendt (1994) sobre el jazz. Si bien su origen afro fue reconocido por los fundadores del Club de Jazz, su carácter popular y de protesta queda en suspenso al observar el carácter elitista de la población que lo escucha. Asimismo, en la medida que su popularidad estaba dada por su vínculo a la industria del entretenimiento, podría decirse que el carácter de *popular* del jazz en Chile lo daba más la relación que el público sostenía con un repertorio que por su origen afro. Sin embargo, también ayuda a disponer de otro modo los planteamientos que realiza, al menos, Baraka. Cuando este autor critica la frivolidad del músico blanco al entender al jazz sólo como un modo de tocar música,

⁵ En el jazz las canciones populares interpretadas por los músicos reciben el nombre de *standards*. Estos son estudiados por los intérpretes con el fin de desarrollar sus habilidades de improvisación, y al mismo tiempo constituyen repertorio, es decir, son los temas en torno a los cuales los músicos tocan juntos. Se volverá a esto en los análisis.

está aludiendo a la *americanización* del jazz; a esa apropiación que marcó su paso de ser música marginal a ser parte de la banda sonora americana. En ese sentido, más que dudar de los planteamientos hasta aquí expuestos, el caso chileno permite aseverar que en el jazz existe una tensión entre la reivindicación que lo ancla a la filosofía de un pueblo y la frivolización que estimula su posición dentro de la industria musical, o entre el *jazz-expresión* y el *jazz-repertorio*.

Será la tarea de lo que sigue captar la manera en que la definición del jazz que se realiza al interior de la ESJ hace propia esta tensión. Pero para ello, es necesario ir a la sociología.

5.2. ¿Cómo abordar la música desde la sociología?

5.2.1. Una crítica a la sociología desde la sociología: la teoría de la mediación

Jazz-expresión/jazz-repertorio. Dos polos teóricos formulados como límites entre los cuales oscila la definición del jazz según el aspecto al que se le esté poniendo el acento. Dos polos que son modos diferentes de acusar la música, de atribuirle un sentido que, sin embargo, cabe interpelar: ¿es la música un mero medio de expresión para un grupo? ¿son la innumerable lista de objetos, sujetos y acciones las causas de cada una de las particularidades que podemos distinguir en el sonido al escucharlo?

Para Antoine Hennion (2002; 1998), resolver estas preguntas implica volver a los músicos. En vez de destruir el objeto arte para generar un objeto adecuado a sus hipótesis, la invitación que el autor realiza al sociólogo es a asumir que su denuncia no es diferente a la del músico: ambos buscan darle forma a la música atribuyéndole causas. No obstante, la música es sonido, y, en cuanto tal, acción. Es el movimiento de una serie de mediadores se congregan por la música y la hacen aparecer. Por ello, ese objeto-música no es una estatua, sino una *objetivación* que realizan los actores, la cual no logra agotar lo que anuncia el sonido.

De ahí que la propuesta de Hennion no sea abogar por la objetivación del músico o del sociólogo. Más bien, es hacer la disputa por definir la razón de la música el objeto de estudio. Ésta es la idea central de la teoría de la mediación que es tanto método como propuesta teórica⁶. La cosa no es partir desde una definición apriorística de la música, sino situarse en

⁶ Las consideraciones metodológicas que tiene la teoría de la mediación no serán expuestas en el presente apartado, sino en el capítulo de estrategia metodológica.

un punto cero: la música no existe, es a partir de su creencia que se le hace existir. Esto alude a que lo importante es ver cómo un grupo de actores se relacionan con el fin de transmitir esta creencia, la cual es también el motivo por el cual se entrelazan dichas relaciones.

A estas relaciones, Hennion llama relaciones de mediación. Distinto de intermediario, el término mediación no conecta al arte y al sujeto, concebidos ambos como mundos separados con sus propias leyes. Más bien mienta a las relaciones primarias y estratégicas que se entrelazan entre mediadores, las cuales llegan a formar sistemas heterogéneos, de tamaño variable, y que se orientan como realidades estables. La música es el sistema de mediación que produce este proceso de modo que sus mediadores corresponden en gran parte a objetos, palabras, actores e instituciones (Heinich, 2002). Hennion (2002) realiza un énfasis en los primeros. La música se transmite a través de sus objetos (partituras, discos, etc.), de modo que diferentes objetos traen diferentes transmisiones y, por ende, diferentes interpretaciones de la música. Asimismo, la música, al ser un *sistema*, corresponde a un *todo articulado* en el cual hay que *crear como tal*. Esto implica dos cosas: i) que los mediadores dependen ciegamente entre así; y ii) que la música es en realidad una naturalización que sucede por los objetos y las objetivaciones, de modo que el sistema de mediaciones deja de ser visible pasando a ser incorporado por el oyente, fijando y justificando su credibilidad en que la música-es-de-tal-forma. Está preparado para *amar* la música, porque la conoce, y se apoya *ciegamente* en los garantes que la median para *amarla*.

Los objetos así dispuestos desempeñan un papel de naturalización. Proyectan sobre la materia un uso colectivo volviéndolo invisible en ese objeto que se despliega como música. Entre la música y su público hay un espacio que llena el intérprete mediante la significación y la puesta en acción de los objetos para que medien la aparición musical. La mediación, por tanto, no es ni un medio del sujeto, ni un mensajero del objeto. Y este trabajo que realizan los intérpretes trae consigo dos efectos, que resultan cruciales para el análisis: la identidad del grupo y la belleza de la música. La primera posiciona a la música como un medio de actuación colectiva. La segunda, pone a la música como un objeto estético dispuesto para la contemplación del oyente/espectador.

Aquí es necesario detenerse. Para Hennion, ambos efectos se involucran en justificaciones y denuncias que los actores emplean para ir y venir de lo social a lo musical, poniendo la música

como causa primera de su amor o como producto de su trabajo colectivo. En ese sentido, constituyen dos polos ideales y estables entre los cuales oscila toda explicación sobre la música, instalándola como una realidad compuesta. Incluso la explicación académica se mueve entre estas dos objetivaciones. En la literatura de la música, cuando ésta aparece como identidad, suscita interpretaciones que impugnan el poder del objeto musical a sus determinantes sociales; mientras que, cuando la música es un objeto estético, estimula comentarios basados en la aceptación de su realidad. De este modo, las dos formas ideales de hablar de la música constituyen dos polos entre los que oscila la explicación y causación de la música, su definición.

Estos modelos son denominados por Hennion (2002) como modelo circular y modelo lineal, haciendo referencia al modo en cómo se vincula lo social con el arte. El modelo circular es cultural, interno e implicativo, y su pregunta es *¿de qué es mediador el arte?* Para responder dicha pregunta, destruye el objeto-arte al sustituir sus causas por sus determinantes sociales, produciendo la verdad social de la práctica. De este modo, el arte aparece como un artefacto de lo social, y éste, como un principio global, genérico que permite reconstruir el objeto de estudio. La relación entre ambos es interpretada como causa contra causa, según una causalidad global, circular y asimétrica: la explicación parte de lo social para regresar a él después de haber atravesado los objetos artísticos.

El modelo lineal, por su parte, se pregunta *¿cuáles son los mediadores del arte?* El objeto viene dado y definido por las disciplinas. A dichas descripciones, se correlaciona con factores sociales y sugiere eventuales relaciones de causalidad: los rasgos del objeto artístico están determinados por factores sociales. Opera como un reforzamiento del objeto; le proporciona razones de ser suplementarias. Esto porque el modelo se aplica a la exterioridad y la objetividad de relaciones locales entre realidades *a priori* e independientes, es decir, cuya existencia se ha naturalizado, siendo estas realidades positivas y aceptadas (el arte y lo social). Es, por tanto, un modelo natural, externo y explicativo.

Las explicaciones de la música, en tanto acusaciones, se caracterizan por la denuncia de los mediadores. Algunos aparecerán como traidores, otros como fieles servidores para la aparición de la música. En esto consiste la permutación de mediadores, que es el modo en cómo se configuran las redes de mediación. La música se logra a través del trazo que divide

un conjunto de mediadores con el fin de organizarlos, estableciendo la música como una cosa común que da identidad o como una cosa extraña, ajena al grupo, pero que ejerce un poder sobre él y le dicta leyes. Esta operación es denominada por Hennion como institucionalización, la cual deviene cada vez más irreversible mediante la inscripción de la organización generada en los cuerpos y las cosas y su orden en torno al objeto común llamado música. De este modo, la institución de la música también refiere a un organismo, cada vez más sólido y pesado con el fin de preservar aquello que está instituyendo.

Cuando el foco está puesto en una institución de enseñanza musical, hay que pensar dicha institucionalización como la condensación de una manera de ejercer el oficio musical. Para Hennion (1988) la enseñanza musical es imponer el reconocimiento de un músico o grupo de músicos. Es un medio para que el grupo se organice, desarrolle y reproduzca la posición que ha logrado a través del tiempo. Esto se hace mediante la formación musical. Lo condensado en la institución se traduce en el saber práctico de tocar un instrumento y hacer música. Este saber es incorporado por el estudiante y requiere esfuerzo: es un trabajo y hay fuerzas en juego de imposición y resistencia. En síntesis, en la institución hay un hacerse músico, donde la música es un medio para definirse como tal al tiempo que se busca alcanzar ese poder crearla. La formación no es la mera reproducción de la música, sino su creación, su condición de posibilidad.

5.2.2. Dos efectos, dos modelos, dos polos

Los planteamientos que Hennion realiza sobre la música son bastante útiles para poder aproximarnos al jazz. Los dos polos del jazz⁷ fueron construidos en referencia a los dos modelos de causación acuñados por el autor, de hecho.

A modo de síntesis de los planteamientos de Hennion y lo construido hasta aquí, se tiene el siguiente paralelismo:

Cuadro 2: Paralelismo hennioniano

⁷ Ver cuadro 1.



Esta elaboración evidencia que la música puede suscitar distintos ámbitos de análisis. Los actores trabajan para hacer surgir la música, lo cual suscita los efectos de identidad colectiva y de belleza de la música. Asimismo, dicho despliegue de la mediación es justificado a través de acusaciones que intentan causar y fijar la verdad respecto a la música, ya sea como una cosa interna de un grupo que se atribuye representaciones o una cosa externa que le dicta sus leyes. En ese sentido, la invitación que realiza Hennion (2002; 1988) es que una música, más que ser esto o aquello, es una sucesión heteróclita de mediaciones. No se puede ser categórico, puesto que la música concreta y su justificación oscila al igual como oscila el sonido.

Por ello, cuando se construye el cuadro 1 se está apuntando a fijar los cotos entre los cuales se considera que el sentido del jazz se mueve; al tiempo que el cuadro 2 sirve para establecer en qué planos hay que prestarle importancia a la variación. Estos corresponderán a dos componentes clave de las prácticas: el de la representación (justificaciones-modelos de causación) y el de las actividades (trabajo de los músicos y sus efectos). Ambos tienen el fin de evitar la rigidez y testarudez de la explicación científica.

En la presentación de la mediación ya se ha hablado tanto de las modalidades prácticas de representación, así como los modos de causación. No obstante, los efectos del trabajo del músico sólo se han nombrado. Por esto, se ha decidido cerrar este capítulo con una discusión que aborda dos conceptos, a saber, la vinculación de la identidad con la música y las prácticas artísticas. Ambos se consideran claves. Por un lado, se espera que la relación música-identidad provea de elementos para poder captar en su complejidad aquellos relatos que

simbolizan una manera de diferenciarse en el oficio del jazzista. Por otro, la discusión sobre las prácticas artísticas pretende clarificar cuestiones de ambos efectos del trabajo musical. Se espera que arroje luces para discernir qué objetos, saberes y acciones son relevantes y qué lugar ocupan al momento de ver al jazz como un repertorio que poner en escena. Asimismo, se considera que permite abordar la dimensión práctica de la identificación.

5.3. Complementando los efectos del trabajo musical: identidad, música y prácticas artísticas

5.3.1. Identidad y música

Dentro de la literatura sobre música se da cuenta de cómo ésta se encuentra ampliamente presente en la vida de los sujetos. Es vivida y asimilada en las formas de ser, sentir y pensar de los actores, de modo que es empleada para estimular acciones, inducir estados subjetivos, desplegar usos sobre los cuerpos o regular interacciones sociales (Denora, 2000). En ese sentido, la música posee un poder de significación, axiológico y de representación que la hace un elemento dinámico que configura la vida social (Martí, 2000). Este poder social de la música le permite ser un referente constitutivo de la identidad, ya sea personal o colectiva (Armenta López, 2015).

Para esclarecer la relación entre la identidad y la música, es necesario primero hablar sobre identidad. Según Stuart Hall (2003) producto del avance del capitalismo tardío, este concepto requiere una *deconstrucción*, situarlo en el límite entre la inversión y el surgimiento dado que su acepción original ya no es útil. Para ello, Hall revisita el concepto desde un enfoque discursivo para dar cuenta de la identidad no como una unidad fija y estable, susceptible de identificar dada la historia y ascendencia común, sino como un proceso nunca terminado.

Las identidades actúan a través de la diferencia. Son un proceso de articulación donde se traza una frontera simbólica entre un yo y un otro, siendo éste el exterior constitutivo de ese yo. Esta diferenciación se constituye en la representación. Se produce una narrativa del yo a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, cruzadas e incluso antagónicas. Y esta narrativa dibuja al yo en relación a un otro, reprimido y silenciado, cuyo nombre esconde todo lo que le hace falta al yo –y, por tanto, representa una amenaza a su objetividad.

La identidad es un acto de poder. Y por ello está sometida a una historización radical. Se producen en ámbitos históricos e institucionales específicos y está referida a cuestiones referidas al uso de los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir y no de ser. Se relaciona con la invención de la tradición, con el cómo podríamos representarnos, y con la tradición misma, el cómo nos han representado. Es *lo mismo que cambia* (Gilroy, 1991). Las identidades se encuentran constantemente cambiando debido a su historización para prevalecer en el tiempo.

En suma, Hall menciona que identidad refiere al punto de sutura entre los discursos y prácticas que interpelan a las personas con el fin de situarlos como sujetos sociales de discursos particulares, y los procesos que producen subjetividades y que construyen sujetos susceptibles de decirse. Son las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, al mismo tiempo que son representaciones construidas a través de una división que separa de un Otro.

Para Simon Firth (2003), la música es parte de este proceso de construcción del yo. Brinda una manera de estar en el mundo y de darle sentido: mediante su escucha las colectividades y los sujetos pueden expresarse y reconocerse a sí mismos mediante las actividades que la circundan. Insiste en la identidad como un proceso social y forma de interacción, pero le suma que es un proceso estético. Cuando un músico a través de su escucha decide qué tocar, está expresando su idea de virtud y se funde en un acto de participación. Es una confesión personal vuelta música. En ese sentido, la práctica estética de la música “articula en sí misma una comprensión tanto de las relaciones grupales como de la individualidad, sobre la base de la cual se entienden los códigos éticos y las ideologías sociales” (pág. 186-187). De ahí que los grupos puedan reconocerse a sí mismos como tales a través de la actividad cultural. Y es también la particularidad de la música popular, que para el autor se caracteriza por crear –y no reflejar- la comprensión de lo que es popularidad, definiendo sus propios estándares a partir de la narrativa contextual en la que se inserta (Martí, 2000).

La capacidad de un músico de confesarse a través del sonido se vincula con la narrativa que mencionaba Hall más arriba. Las narrativas pueden considerarse como “configuraciones argumentales que permiten conectar acontecimientos de acuerdo a un principio de coherencia o inteligibilidad” (Entwistle, Ríos, & Lozada, 2012). Son producidas en comunidades de practicantes, y se contienen en los relatos que éstas emplean para dar cuenta de sus

experiencias vividas. En ese sentido, las narrativas son constitutivas de la comprensión que tienen los actores sobre sí mismos, dado que éstos son capaces de organizar acciones, motivaciones y actores alrededor de un significado compartido, y estructuran el tiempo de modo que es una comprensión situada en un presente continuo (Bernasconi Ramírez, 2011)

Para Firth (2003), la identidad es la realización de un narrador. Esto implica que la identidad es siempre un ideal: lo que se quiere ser, pero no se es. *Viene de afuera*, es algo que es tomado por la persona para hacer frente al mundo, un fingimiento a partir de roles redactados. El sujeto “elige” lo que quiere ser y debe mantenerlo. Sin embargo, este fingimiento es concreto: involucra la corporalidad, prácticas y movimientos sociales, cosa que se evidencia en las actividades musicales. En la música se expresa algo que se quiere decir y que es comprensible gracias a las narrativas.

La narrativa y la diferenciación que involucra la noción de identidad es importante para el caso de la ESJ. Si bien el efecto nombrado por Hennion (2002) refiere a una identidad colectiva, este tipo de identidad lo es sólo por analogía, dado que los grupos carecen de conciencia y psicología propia. Asimismo, aunque aludan a lo individual, cabe mencionar que éstas se construyen en referencia a los modelos culturales de los grupos (Gimenez, 2010). Entendiendo que la ESJ es una escuela abocada a la “formación de artistas”, busca que los aspirantes incorporen un sistema de mediación que les permita en el futuro desenvolverse como músicos con perspectiva crítica. En sus aulas tienen lugar relatos que los profesores dictan a partir de su experiencia, en donde se rescatan, denuncian e invisibilizan a ciertos mediadores. Tomando y reescribiendo la historia del jazz, sus narrativas colaboran en la representación que se le atribuye a su actividad creadora (Heinich, 2002) al momento que sucede la formación musical. Y ésta es una diferenciación que establece la frontera que delimita el horizonte de sentido para las prácticas que se enseñan en dicho proceso, sirviendo como modelo cultural para los aspirantes y caracterizando a la ESJ.

5.3.2. Prácticas artísticas

Las comunidades de jazz son comunidades de prácticas (Prouty, 2012). Si se toma en serio esta frase, el jazz debe concebirse, entonces, como *práctica artística*.

Para Tasos Zembylas (2014), las prácticas artísticas corresponden a configuraciones de actividades cohesivas que establecen relaciones de coordinación y colaboración a través de

los miembros de una comunidad. Se constituyen y regulan colectivamente, y a lo largo de trayectorias sociales, culturales, tecnológicas y económicas, se transforman. Tienen lugar en la vida social de los practicantes (*practitioners*), en sus relaciones, de modo que incluyen configuraciones institucionales. Así, las prácticas se encuentran intrínsecamente vinculadas a la vida de sus comunidades.

La noción de práctica artística releva el rol del conocimiento como condicionante de la agencia. Éste determina cómo actuar en una situación para intervenir efectivamente en ella. Zembylas, tomando los tipos de acción distinguidos por Aristóteles, da cuenta de tres tipos de conocimiento involucrados en las prácticas artísticas:

- a) *Techné*. Es el conocimiento específico de la *poiesis*, es decir, de las acciones que se orientan a la creación, producción y fabricación. Refiere a un saber-hacer (*know-how*), el cual es acumulado e instituido a través de procesos y prácticas cuyo fin es el compartir aprendizajes. Esto implica que la forma en cómo se transmite el conocimiento influencia lo que es posible aprender. Se considera como un habilitador de la agencia y tiene un carácter instrumental.
- b) *Episteme*. Se relaciona con las acciones orientadas a la búsqueda de la sabiduría (llamadas también *episteme*). No es mero conocimiento experiencial, sino que apunta a conocer la esencia de las cosas y sus por qué. Va de lo sensorialmente tangible (*sensually graspable*) a los principios y causas de las cosas.
- c) *Fronesis*. La *praxis* es el nombre que reciben las acciones que afectan a la formación de la vida. Las personas buscan ser felices, es decir, se orientan a la realización del potencial humano que es actuar correctamente. En dicho sentido, este conocimiento es similar a la *techne*: se aplica al caso concreto, pero se diferencia en que la *fronesis* está abocada a traer algo nuevo al mundo, no sólo re-producirlo. Es hacer lo correcto según la situación indique, de modo que involucra virtud, experiencia de vida y conocimiento.

Este autor también señala que el conocimiento es social, puesto que se produce en las comunidades y, por tanto, se encuentra anclado a éstas. Asimismo, señala que el conocimiento involucrado en las prácticas artísticas no es *intelectual*, sino que se encuentra

carnalmente basado, dado que las acciones organizadas en las prácticas se realizan a través del cuerpo.

El anterior es un punto de encuentro con el filósofo Theodore Schatzki (2014). Para él, las prácticas son nexos espacio-temporales organizados entre acciones (*doings*) y decires (*sayings*). Están orientadas hacia el mundo externo (tocar guitarra, interpretar, agradecer a la audiencia, etc.) y también hacia el interno (escuchar música, pensar, ver programas, imaginar, etc.), siendo éstas muy enfatizadas en la enseñanza artística. En cuanto a su organización, Schatzki menciona que se encuentran organizadas por a) un conjunto de reglas explícitas, b) un conocimiento práctico y general común, c) emociones aceptadas o prescritas, d) una combinación de tareas resultantes (*end-tasks*).

Las prácticas se unen a otras prácticas y también se encuentran atadas a arreglos materiales (*material arrangements*), formando paquetes artísticos (*artistic bundles*). Los arreglos materiales consisten en una diversidad de cuerpos, artefactos, organismos y cosas vinculadas por relaciones de contigüidad, causalidad y también por conexiones físicas (cables, señales electromagnéticas, etc.). El vínculo entre ambas es tal que las prácticas efectúan, usan, reaccionan y dan sentido a los arreglos materiales, mientras que éstos inducen, prefiguran y le son esenciales a las prácticas.

Schatzki también menciona que los paquetes artísticos involucran dos aspectos relevantes. El primero corresponde a los juicios evaluativos que contribuyen a la estructura teleológica-normativa y al conocimiento práctico compartido. La estructura teleológica-normativa refiere al conjunto de reglas que indican qué hacer y qué no y a la estructura de fines que *subdetermina* la acción (es decir, acción y fin tienen una relación variable y no proporcional). Los juicios evaluativos permiten establecer qué es lo que cae dentro del rango práctico de lo aceptable en cuanto a fines, proyectos y acciones. Por ello, están sujetos a la disputa de los actores. Asimismo, permite perfeccionar las acciones y los decires vía la evaluación de su excelencia. El segundo aspecto es la experiencia estética que trae para los actores el estar involucrados en la vinculación entre prácticas y arreglos materiales. Aquí entran en juego la atención y las interacciones de los participantes, los inusuales estados de conciencia, el conocimiento que se transmite, las emociones que suscita el paquete artístico, así como los objetos de alta creación que se despliegan. Aunque la experiencia estética no es una cuestión

exclusiva de los paquetes, cuando ocurre por la vivencia de estos, es particular y sus cualidades reflejan las de los paquetes.

Antes de cerrar el presente apartado, es necesario dar cuenta de cómo la propuesta de las prácticas artísticas ha sido llevada al jazz, centrándose en el lugar y la cualidad que le otorgan al conocimiento los autores de las prácticas artísticas. Tanto para Zembylas (2014) como para Schatzki (2014) el conocimiento que se encuentra involucrado en las prácticas es *práctico* y corporal. Se actúa *situacionalmente* a través del cuerpo y se logra cuando éste está unido con la mente. Existen artes en que dicho componente situacional resulta clave, dado que en su ejecución viene aparejado lo emergente. Por ello, requieren un robustecimiento del conocimiento práctico tal, que vuelve posible realizar acciones apropiadas para hacer frente a lo imprevisto. De ahí que el conocimiento práctico recuerde a la *fronesis*, en el sentido de “hacer lo correcto” acorde a la situación.

Una de dichas artes es el jazz. Tal como se mencionó junto a Berendt (1994) y Becker y Faulkner (2009), en el jazz uno de los elementos principales es la improvisación. Para Figueroa-Dreher (2014), ésta puede ser analizada desde la teoría de la acción, concibiéndola como una acción y un proceso de interacción. La improvisación sería una manera de producir música *en el momento de su ejecución* a partir de la interacción a tiempo real de un conjunto de músicos. En ese sentido, considera que es una acción indeterminada, creativa, espontánea y autómatas, donde la interacción depende de la estructura musical de lo que se toca.

Para efectos de la presente investigación, deben considerarse estas propiedades como resultado de un proceso de aprendizaje y de práctica. En la medida que la improvisación es una interacción, se necesita *responder al llamado* que realiza el otro músico, acción posible gracias a la *incorporación* de diferentes conocimientos, tanto musicales como no musicales. Estos conocimientos son denominados como *material musical*, y constituyen la disposición a la acción del ejecutante a interactuar con el colectivo que toca y de responder a lo que emerge de la situación de interpretación.

Se espera que la anterior exposición haya podido dar cuenta de las semejanzas que tiene el concepto de práctica artística con el de mediación. Este fue uno de los motivos por los cuales se decidió utilizarlo para complementar las ideas de Hennion. Pero no fue sólo por cercanía; la conceptualización que realizan los autores citados proveen de importantes elementos para

el caso de estudio. Estos consisten en: a) la noción de conocimiento práctico y su clasificación según su relación con los tipos de acción; b) la noción de paquete artístico y sus dos aspectos claves (estructura teleo-normativa y sentido experiencial); así como c) su vinculación con los arreglos materiales que dan relevancia a los objetos. Asimismo, la aplicación al jazz que realiza Figueroa-Dreher, resultará sumamente relevante a la hora de definir la práctica específica que se observará en el proceso de definición de jazz. Con todo, este desarrollo aún no se ha explicitado, así como tampoco el rol que juega en función de los dos efectos del trabajo musical. Se requiere un desarrollo más extenso, que será presentado a continuación.

6. Una transición a modo de hipótesis. Revisita a los dos polos del jazz

La exposición hasta aquí realizada ha buscado dibujar el problema de definición del jazz y entregar herramientas teóricas que complementen y permitan observar el modo en que la Escuela Superior de Jazz promueve darle sentido y vida. Esta transición se escribe a modo de síntesis del capítulo anterior con el fin de condensar en una matriz que fije, hipotéticamente, el objeto con sus dimensiones y subdimensiones.

El rescate de las elucubraciones de críticos de jazz (Berendt, 1994; Baraka, 2016), musicólogos (Menanteau, 2006; Menanteau, 2008; Prouty, 2006; 2012), y sociólogos (Faulkner & Becker, 2009; Ihnen, 2012) no apuntó a borrar un ecléctico *pastiche* del jazz, sino a dar cuenta cómo una música puede suscitar diferentes tipos de justificaciones. En esa línea, y de acuerdo a lo que menciona Hennion (2002; 1988), se sintetizó la discusión sobre el jazz en el cuadro 1, un gráfico en el cual se posicionan los diferentes planteamientos en un continuo de dos polos, a saber, jazz-expresión y jazz-repertorio. Junto al cuadro 2, se espera fijar planos de oscilación para la música que, sin embargo, hasta este punto son insuficientes para abordar el caso de una música concreta. Son una síntesis de las ideas, nociones y conceptos que se suscitan en torno al jazz y de la mediación, pero por sí solos no proveen de dimensiones desde las cuales mirar el trabajo que los músicos realizan para definir el jazz.

¿Qué hacer entonces? Pues, de momento, dejar en suspensión lo del cuadro 1 y 2 para realizar una pequeña digresión acerca de los dos efectos que resultan del trabajo de los músicos (Hennion, 2002).

El trabajo de los músicos busca colmar el espacio que distancia al público de la música. Haciendo la analogía para el caso de estudio, la música es el jazz; el público, los estudiantes; los músicos, los profesores que articulan sistemas de mediaciones susceptibles de incorporación. Esta transmisión, por un lado, involucra una narrativa (Bernasconi Ramírez, 2011; Entwistle, Ríos, & Lozada, 2012) que le da sentido a la práctica del jazz. Ésta es construida colectivamente y se expresa en relatos. Cuando allí se afirma que “jazz es...”, lo que se hace es *suturar* (Hall, 2003) a través del nombre *jazz* tanto los discursos en los que se representan profesores y estudiantes en tanto músicos, como las actividades mediante las cuales el jazz se vuelve posible. La definición da sentido a la comunidad y a los músicos, delimitándolos y posicionándolos de cierta manera frente al oficio, frente a un medio, frente a la sociedad. Es un límite constantemente escrito, basado en el reconocimiento de un sonido –y todo lo que ese sonido anuncia; una *representación del ser-jazzista* que es tanto horizonte de sentido para quienes comulgan en la ESJ, como el resultado de su trabajo. Es parte de la identidad del grupo (Hennion, 2002).

Ahora bien, si el conocimiento sobre el jazz es negociado (Prouty, 2012), es esperable que se presenten tensiones y divergencias entre las multiplicidades de actores que coadyuvan a la transmisión de ese *jazz en resistencia* que declara la ESJ cultivar. Al ser el jazz una música que involucra conocimiento producido por diferentes comunidades, se considera que su definición se encuentra permeada, por una parte, por la manera en que estos actores se vinculan a la historia del jazz y sus comunidades, y, por otra, por su propia experiencia siendo jazzistas en tanto que ésta se vuelca en la construcción colectiva de un sentido que delimita al jazz como *música en resistencia*. En esa línea, la definición debiera ser heterogénea y múltiple, y esa narrativa del “ser-jazzista”, un ideal construido desde diferentes fuentes; algo que se aspira y tensiona pero que, inalcanzable, sólo puede fingirse (Firth, 2003). Pero el fingimiento no indica una falsedad o una falta de implicancias concretas. Más bien, denota que es un ideal que guía los actos y le da sentido a lo que hacen, de modo que debe ser actualizado constantemente por parte de los miembros de la ESJ para lograr su persistencia en el tiempo.

El reconocimiento del sonido *jazz* se logra a través de la enseñanza musical. Tal como menciona Hennion (1988), el fin de ésta es la incorporación de un sistema de mediaciones

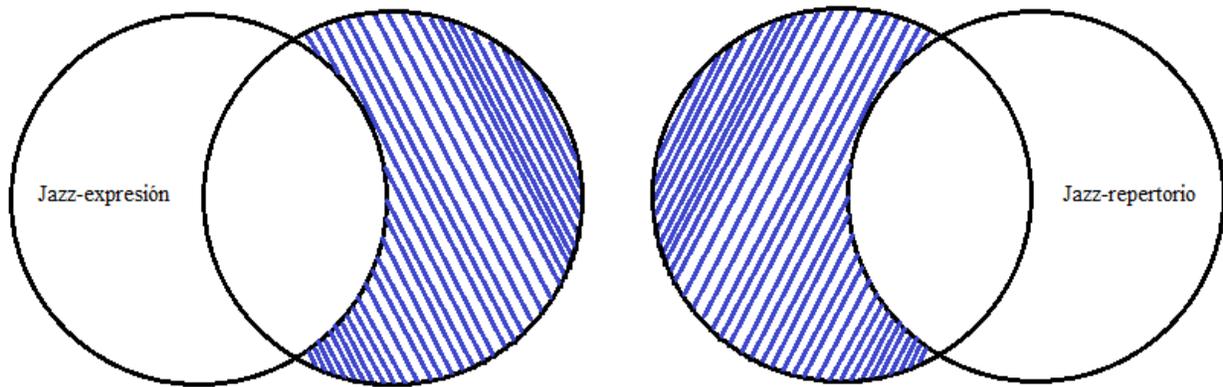
que sintetiza la experiencia de los músicos consolidados. Desde los teóricos de las prácticas artísticas (Schatzki, 2014; Zembylas, 2014; Figueroa-Dreher, 2014), se considera que dicha incorporación es en forma de conocimiento práctico, cuyo resultado serían los materiales musicales que dispone un músico para hacer frente, principalmente, a la improvisación, elemento fundamental del jazz (Berendt, 1994; Faulkner & Becker, 2009). Si se observa tanto las propiedades de la improvisación, como el modelo teórico que define Figueroa-Dreher (2014), esta incorporación de conocimientos está supuesta como condición de posibilidad de la interacción que se da entre los músicos, y como condicionante de la actitud de los mismos frente a lo emergente. Y esto no tiene que ver sólo con las habilidades técnicas que el músico ha logrado encarnar en sus dedos o voz. Lo que posibilita la interacción es, ante todo, la manera en que el músico ha podido formar su escucha. La escucha es lo que le permite estar atento a lo que los otros músicos están tocando, y, por ello, es el principal medio por el cual puede *responder* al *llamado* que están realizando los otros músicos que se encuentran en la interacción.

Considerando lo anterior, y disponiendo de lo que Prouty (2012) menciona sobre el lugar de la escucha en las comunidades de jazz, se considera que ésta es una práctica que, además de ser *cohesiva*, requiere ser *definida* y formada por la comunidad. Volviendo al caso de la ESJ, si bien hay una preocupación cristalizada en su plan formativo por el dominio técnico del instrumento, incluso este dominio pasa por el filtro del *cómo suena lo que se toca*. Se requiere de un disciplinamiento del oído, para así poder diferenciar la *calidad* (Berendt, 1994) de lo que se está tocando. Esto sucede desde el detalle más pequeño (limpieza y dinámica del sonido, por ejemplo, donde se asocia un sonido con una postura o la fuerza que se aplica en un movimiento), hasta las interacciones entre músicos a las que Figueroa-Dreher (2014) con su modelo presta especial atención (dónde hay una escucha simultánea del colectivo que suena, del otro-instrumento y de sí mismo).

La formación musical busca dotar de prótesis el oído, *aclimatar la escucha* con el fin de guiar una ejecución que vaya acorde al contexto, y a la capacidad y motivación del ejecutante. La teoría musical y de la armonía, su aplicación al instrumento para viabilizar caminos de improvisación, o el entendimiento de la música en vinculación con la historia de un pueblo, son eso: aclimataciones que permiten de diferentes maneras estar a la siga del jazz. Pero para

que esto suceda es necesario que primero se *fabriquen* las prótesis. La importancia que se le da al disco (Prouty, 2006) en la enseñanza jazzística muestra que la manera de aprender es a través de las canciones; el condicionamiento de la escucha tiene por fin el descifrar su formato y estructura (Faulkner y Becker, 2009) para su posterior interpretación. Y quién enseña jazz lo hace objetivando: muestra y dice tal o cual atributo para el cual se requiere tal o cual habilidad en el contexto o a propósito de una canción. Es la extracción de un objeto-música desde el sujeto-músico para ser contemplado por el estudiante que aspira a mejorar sus habilidades robusteciendo su conocimiento práctico (Schatzki, 2014; Zembylas, 2014). He ahí el segundo efecto del trabajo musical que plantea Hennion (2002), la belleza de la música que se aprende a amar.

Los efectos del trabajo musical invitan a ver la actualización de la práctica de jazz como una *definición* donde ocurre un proceso de narrativización donde se representa el ser-jazzista que sucede en conjunto de la formación de la escucha. A través de ambas el jazz se vuelve una música posible, susceptible de adhesión, admiración y ejecución. Como toda definición, delimita una frontera que opone lo propio de lo otro que, sin embargo, también la constituye. De ahí que la importancia del cuadro 1 no radique tanto en las ideas que le dieron origen como en la demostración que en los dichos sobre una música, en la medida que son representaciones, siempre hay algo más, algo que se oculta. El jazz es la filosofía de un pueblo oprimido, pero también es la banda sonora de sus opresores; el jazz es expresión y catarsis, pero también puede verse como un conjunto de canciones; el jazz es vehículo de la conciencia, pero también es conocimiento técnico y práctico... Toda afirmación sobre lo que es el jazz se hace denunciando, atacando o invisibilizando aquello que resulta funesto, reaccionario o irrisorio para lo que se reivindica como fundamental. Cosa que ocurre en los relatos del ser-jazzista y en la formación de la escucha: allí se tensan aspectos compartidos y se afirman los propios, de modo que esa parte achurada no deja de estar atada a la que se le da relevancia. Es su afuera constitutivo.



Por todo lo anterior, es que el último resultado de la discusión teórica corresponde a una matriz (ver anexo 1) que pueda arrojar luces a los aspectos en donde sucede esa lucha por la definición del jazz (Hennion, 2002) que se considera a la base de la actualización. No interesa ni la comprobación de una definición a priori, ni tampoco de su veracidad. Lo importante es el proceso que se lleva a cabo en la ESJ, que hace a la narrativización del ser jazzista y a la formación de la escucha parte indisociable de una definición en construcción nunca terminada y, por lo mismo, colmada de multiplicidades. En ese sentido, es que se espera que quien lea este escrito tenga presente que la distinción que se realiza es solo analítica: en lo concreto se encuentra todo mezclado.

7. Estrategia metodológica

7.1. Los planteamientos metodológicos de la mediación

Al definir un objeto, no sólo se está operando desde una serie de premisas teóricas. Es también una cuestión epistemológica, dado que debe considerarse desde qué planteamientos se está mirando para así articular elementos teóricos y técnicas (Clazado, 2013). En ese sentido, no es casual haber seguido los planteamientos de Antoine Hennion (2002; 1988) sobre la teoría de la mediación, pues es a partir de su crítica a la sociología que se considera que ésta puede decir algo sobre la música.

Apostar por la mediación es romper con la tendencia destructiva de la sociología hacia el objeto artístico dándole un lugar. Implica un cuestionamiento al dualismo sujeto-objeto, dado

que considera que no hay realidades primeras dadas con sus propias leyes, sino relaciones estratégicas y contingentes. En ese sentido, sujetos y objetos no operan como dos realidades independientes y libres, sino que se encuentran atadas en relaciones de mediación que los presentan mutuamente. En dichas relaciones se hacen los sujetos y los objetos: sin los objetos no hay sujetos, puesto que no es posible hacer la música por la cual se ponen en acción; y sin sujetos no hay objetos, dado que son cosa inerte si no hay quién los articule y los movilice (Hennion, 2002).

Con la mediación Hennion busca una interpretación teórica que respete las construcciones propias de la música. Pretende superar la dicotomía entre modelo lineal y circular. Para ello, menciona que hay que tener en cuenta minuciosamente las mediaciones propias del arte, tanto en su estatuto teórico como en cuanto su realidad empírica.

Esta crítica a la sociología, entonces, no tiene por fin desecharla. Más bien busca posicionarla en un lugar en el que sea útil para la comprensión de la música. Su función acusadora, esa que busca denunciar los factores sociales del arte, le permite distinguir mejor los tipos de causalidad con los cuales se vincula la música y lo social. No obstante, es insuficiente para el cometido que el autor se propone. Se le es necesario tomar prestada de la historia del arte su sensibilidad hacia estas causalidades heteróclitas y contradictorias con el fin de dar cuenta del cúmulo de cosas y mediaciones que suplementan y dan opacidad al objeto artístico.

Ahora, ¿cómo operar para lograr una explicación sociológica de la definición del jazz que no abole su objeto?

En primer lugar, y ciñéndose a Hennion (1988), sería necesario realizar una regresión de la música: situarse en el momento confuso de su producción para poder reescribir, punto por punto, el sistema de mediación construido por los músicos, donde se deshace y rehace en cada mediación la pareja sujeto-objeto. Para los efectos prácticos de la investigación, se considera que este momento corresponde a las clases de las tres ramas del programa formativo de la ESJ, a saber: filosofía de la música, teoría musical y mención. Allí se pretende tratar a los profesores como mediadores que disputan la verdad del jazz, acusándolo a través de los ejercicios que realizan para formar la escucha del estudiante, como los propios relatos que emplean para darle sentido a dicha formación en el oficio de ser jazzista. Esto se pretende lograr, a través del método etnográfico (Angrosino, 2012).

En segundo lugar, en las clases se necesita captar la oscilación que sucede entre modelo lineal/modelo circular, que, para efectos de la presente investigación consiste en el vaivén entre los polos jazz-repertorio/jazz-expresión, respectivamente. La lucha por la definición pasa por el cuestionamiento del estatuto concedido a ciertos mediadores y la reivindicación de otros, de modo que la polémica siempre radica en la remisión de una música a un tipo de representación distinto del que ésta misma reconoce, pero que son su realidad –las mediaciones. Para esto además de contar con la información que profesores provean en las clases, se triangulará la información con entrevistas semi-directivas en profundidad (Gaínza Veloso, 2006), con el fin de a) complementar la producción de información sobre los relatos y la escucha en particular; y b) captar la forma en que los actores relacionan ambas partes de la definición, y el sentido que le atribuyen a dicha relación yendo y viniendo entre la expresión y el repertorio.

Se espera que a través de estas directrices se pueda realizar una operación similar al doble cuestionamiento que para Hennion (2002; 1988) permite captar la oscilación de la explicación y la música. Primero, una descripción que naturalice a las formaciones de la escucha, a través de la narración de sus contenidos y formas. Luego, una impugnación de la fuerza propia las aclimataciones, vinculando las descripciones entre sí y con los relatos del ser jazzista, apuntando a los propósitos que las orientan y a la perspectiva de quienes emiten los relatos y realizan las prácticas. De este modo, la expectativa está en poder dar cuenta de cómo el rótulo jazz resulta de un proceso de definición donde múltiples son las formas de delimitar su sentido pasando entre actores y objetos.

La exposición de las consideraciones metodológicas de Hennion permite cerrar el ciclo que se abrió en el apartado sobre la mediación del marco teórico. Se considera que este programa es una orientación para comprender una música sin caer en prenociones o definiciones previamente pactadas. Allí radica su utilidad heurística.

7.2. Régimen de construcción del objeto

En el apartado anterior se expusieron las implicancias metodológicas de la mediación con el fin de aportar a la observación de la comunidad de la ESJ. Dado que algunos principios de esta teoría estuvieron a la base de la construcción del componente teórico del objeto de investigación, no es arbitrario haberle dado continuidad. La estrategia metodológica es parte

de la construcción de dicho objeto y, por tanto, debe estar articulado con lo teórico y lo epistémico. La estrategia operacionaliza los procedimientos que serán empleados en el campo para conocer lo construido teóricamente (Duarte, 2013), es decir, la definición del jazz como una articulación entre una manera de escuchar el jazz y una narrativa del ser-jazzista que le da sentido a dicha práctica.

Pero también las operaciones están determinadas por un régimen de construcción del objeto que las diferencia epistémicamente (Cottet, 2013). Lo que a continuación se presentará consiste en el desarrollo de este régimen de construcción del objeto que se traduce en la definición del tipo de diseño, de las técnicas y muestras involucradas en la generación de las unidades de información, y de los tratamientos/procesamientos de las unidades de información/significado.

7.2.1. Tipo de diseño

En la medida que lo que se espera de esta investigación es comprender el proceso de definición del jazz realizado al interior de la ESJ, se considera que el presente es un diseño de carácter cualitativo, descriptivo e interpretativo, basado en una estrategia de investigación de reconocimiento.

Desde Flick (2015), se afirma que es un diseño cualitativo, debido a que esta comprensión se quiere lograr *in situ*, desde el interior del contexto sociocultural que es la ESJ, para observar cómo los actores se congregan y definen el jazz en pos de su transmisión. En ese sentido, lo que se espera captar es una experiencia vinculada a la práctica del jazz que permite transmitir ciertos conocimientos orientados a formar la escucha del estudiante, así como el sentido que esto tiene en tanto configuración de una narrativa en la cual los actores se representan como jazzistas. En dicha línea, se menciona que está basado en una estrategia de reconocimiento, en tanto que se busca ahondar en los sentidos y reglas de acción social desarrollados por una comunidad (Velasco & Díaz de Rada, 2006; Cottet, 2013).

Asimismo, es un diseño descriptivo e interpretativo. Descriptivo, puesto que la comunicación de resultados que se realizará corresponde a una narración que, en tanto construcción realizada desde la mirada y la escucha del investigador en diálogo con la mirada y la escucha de la comunidad investigada, logre dar cuenta del proceso de definición punto por punto. Es

lo que se mencionó más arriba acerca de la *regresión* que el sociólogo debe realizar si pretende comprender cómo una música tiene lugar postulado por Hennion (1988).

No obstante, se espera que dicho ejercicio no agote la investigación. Es un diseño interpretativo, puesto que quien escribe nunca ha pretendido emular a una cámara fotográfica o a una grabadora. Anclado en el contexto sociocultural que es la ESJ, se pretende *comprender* el punto de vista de la comunidad, re-construyéndolo a partir del conocimiento incorporado en el investigador que ha disciplinado su escucha para poder inferir estructuras y procesos sociales desde la reconstrucción de los sentidos que los actores involucrados en dicha comunidad le dan a sus acciones a través de los efectos de sentido semiotizados (Canales, 2013).

7.2.2. Generación de unidades de información: técnicas de producción de información

Tal como se mencionó en el apartado anterior, dos serían las técnicas de producción de información: la etnografía y, complementariamente, las entrevistas en profundidad semi-directivas. Consideradas como dispositivos de captura de habla (Cottet, 2013), se espera que estas técnicas logren producir las unidades de información que posibiliten la consecución de los objetivos específicos de caracterizar tanto a los relatos del ser-jazzista como la práctica de formación de la escucha que se encuentran involucrados en la definición que realiza la ESJ.

Para Angrosino (2012) la etnografía se entiende como el arte y ciencia de describir a un grupo humano. Busca captar los significados que los sujetos de un contexto social en particular le atribuyen a sus acciones, instituciones y discursos, así como las reglas de acción social que desarrollan anclados en un contexto particular (Velasco & Díaz de Rada, 2006). Como principio básico presenta un extremo cuidado en el proceso de investigación de campo. Esto último se relaciona, con la recopilación de la información, pero también con el lugar que ocupa el investigador en la comunidad observada.

Como se mencionó anteriormente, quien escribe formó parte de la comunidad de la ESJ, y fue en medio de esta participación que tomó la decisión de realizar una revisión sociológica de su propia experiencia como estudiante de guitarra en la ESJ. Por ello, resultaría poco ético

⁸ Ver Nota Introductoria.

decir que la etnografía realizada corresponde a una modalidad de observador-participante (Sánchez Serrano, 2013), puesto que ese no fue ni el principio que rigió la aproximación a la comunidad, como tampoco el modo en que se recopiló información. El autor fue más bien un *participante completo*, dado que su pertenencia era completa como miembro activo e implicado en el grupo que se comenzó a observar (Angrosino, 2012).

Una vez se fijó el actual tema de investigación a fines del segundo semestre del 2018, no se dejó de ser estudiante. Se participó en las clases tomando apuntes de las materias y levantando la mano para hacer preguntas, pero también se registraron aquellos detalles que el ojo y el oído sociológico saben identificar para lograr recoger una información mucho más profunda y compleja sobre la realidad observada. Con todo, el ya haber pertenecido a la comunidad de la ESJ no se considera un obstáculo epistemológico (Bachelard, 2000). En vista de la tendencia destructiva de la sociología al objeto arte (Hennion, 1988), el haber sido primero estudiante y luego sociólogo en la ESJ otorga una ventaja: la formación jazzística no se observa como una realidad ajena, sino que se experimenta en primera persona. Autores, discos y práctica fueron repasadas no con el fin de “volverse nativo”, sino porque estaban asociadas a la cotidianidad del estudiante. En ese sentido, la socialización a la que se somete el etnógrafo en el trabajo de campo para asumir roles y comportarse acorde al contexto que investiga (Velasco & Díaz de Rada, 2006), fue la formación como músico de quien escribe y no un fingimiento necesario para la investigación.

No obstante, esto trajo la dificultad de tener que desnaturalizar lo aprendido. Aquel diálogo entre la cultura del investigador y del investigado (Ángel, 2011), que el desarrollo histórico de la etnografía lleva a explicitar como principio básico contra el etno-centrismo, no fue sólo una manera de operar hacia la ESJ, sino también una operación personal de vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2008). No se podía des-aprender para volver a mirar a la ESJ con unos ojos puros y no contaminados con el objeto; se tuvo que objetivar el saber incrustado en los oídos, músculos y tendones a través del empleo del lenguaje sociológico, con el fin de resignificar la observación y re-educar la mirada (Ávila, 2004). Pero no por ello se le quitó al jazz sus oropeles, dado que el saber sociológico también fue objetivado y situado como un saber que responde al campo intelectual y científico,

cargado de una historia que es necesario desbaratar para dar legitimidad a otros saberes silenciados por la academia (Calzado, 2013).

El resultado de dicho proceso fue el problema de investigación que ha fundado el presente escrito. Se aseguró de que no fuera un tema en donde la participación como estudiante hubiera provocado reflexiones tendenciosas. Por el contrario: se fija como objeto de estudio la definición del jazz porque aquí lo aprendido en la escuela y la vivencia de las acciones y circunstancias cotidianas que logran que esa comprensión común de jazz emerja (Garfinkel, 2006), significan una ventaja para su comprensión.

De este modo, la etnografía corresponde a la técnica principal de producción de información. Ésta permite conocer la formación de la escucha y los relatos del ser-jazzista en el lugar mismo donde se produce. No obstante, por sí sola resulta un poco estrecha, en tanto que el conocimiento producido vendría sólo de *primera fuente*, y se agotaría a lo dicho en contexto de clases (en el aula y fuera de ella), dejando cabos sueltos a la hora de comprender mejor el esquema de sentido que está detrás de la relatoría sobre el jazz.

Por ello, se ha escogido como técnica de triangulación la entrevista abierta en profundidad semi-directiva. Gaínza Valoso (2006) la define como “una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y un individuo entrevistado” (pág. 219) en una relación dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable. En la entrevista se espera que se expresen las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados en torno al jazz, su práctica y enseñanza, de modo que se pueda ahondar en sus aspectos de profundidad vinculados a las valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los actores ponen en juego latentemente en cada clase. Se califica abierta, debido a que la apertura es una condición necesaria para que el sujeto pueda elaborar respuestas a las preguntas que se realizan en sus propios términos, aspecto clave para la perspectiva de la mediación, y es semi-directiva porque si bien cuenta con un set de preguntas-guía que orientan la conversación, en su curso pueden emerger elementos no previstos, así como no seguir al pie de la letra la pauta.

7.2.3. Generación de unidades de información: definición de la muestra

Cottet (2013) plantea que el tipo de habla que captura una técnica es lo decisivo en la confección de las muestras, de modo que la cuestión de la muestra es tanto la

representatividad de la magnitud de las aplicaciones (tamaño muestral) y de las características de los que la componen (cualidades de los hablantes). Por tanto, el presente apartado corresponde a una definición del tiempo por el cual se realizó la etnografía, el lugar donde preferentemente tuvo lugar, así como la caracterización de los sujetos entrevistados para la triangulación.

En vista que el binomio sujeto/saber incluido en el objeto de investigación corresponde a la ESJ y su definición del jazz, se consideró como momento idóneo para la realización de la etnografía las clases de las tres ramas que forman el plan formativo de la ESJ. Esto puesto que esta definición, vista como sistema de mediaciones (Hennion, 2002, 1988), se considera un logro de las actividades cotidianas de sus participantes (Garfinkel, 2006). Es en la observación de las clases, entonces, donde se puede observar cómo los profesores definen el jazz con el fin de que los estudiantes puedan aprehenderlo en tanto práctica de escucha y sentido del ser-jazzista.

Como se mencionó anteriormente, la etnografía fue llevada a cabo durante la asistencia a clases de quién escribe, y el tiempo de registro constó de dos periodos. Cabe destacar que no hubo un vínculo formal para esto, no obstante, por comentarios de quien escribe tanto compañeros como profesores involucrados sabían el tema de esta investigación y no mostraron tener problemas con ello. El primer periodo fue de noviembre a diciembre del 2018; el segundo sucedió entre marzo y octubre del 2019. Este tiempo fue decidido en base a interrupciones en las cuales el investigador no tenía poder: fecha programada de inicio y fin de clases, así como la revuelta de octubre. No obstante, el criterio de saturación indicó que ya en septiembre del 2019 sólo se estaba reiterando información.

Finalmente, las clases registradas fueron las siguientes:

- Línea de filosofía de la música:
 - Nov-Dic 2018: Genealogía de la música (grupo C).
 - Mar-Oct 2019: Estilos y desarrollos del jazz (único curso).
- Línea mención (instrumento):
 - Nov-Dic 2018: Guitarra nivel medio (clase individual).
 - Mar-Oct 2019: Guitarra nivel medio (clase individual).
- Línea teoría de la música:

- Nov-Dic 2018: Teoría musical (grupo B).
- Mar-Oct 2019: Armonía funcional (grupo A)

En cuanto a la magnitud de las entrevistas en profundidad y la cualidad de los sujetos entrevistados, su definición se vincula a lo escrito para la etnografía. Al ser una técnica empleada para triangular la información, se decidió aplicar las entrevistas a los profesores que dictaron las clases, así como a una de las pocas egresadas de la escuela. Esto se justifica en tanto que lo que interesa ver no es el abanico total de definiciones que se desarrollan al interior de la ESJ –cosa casi imposible para un estudio cualitativo de pregrado con tiempos acotados y sin recursos, sino puntos clave y comunes al interior de la ESJ, es decir, sus líneas formativas. Se decidió entrevistar a la egresada, por ser una informante clave: cursó completamente el plan formativo de la ESJ y sigue vinculada a la escuela tanto haciendo ayudantías y clases de bajo, como participando de sus actividades. Todas estas entrevistas fueron consentidas a través del documento “consentimiento informado” (ver anexo 3). Finalmente, cuatro fueron las entrevistas realizadas:

- Línea de filosofía de la música: Profesor Víctor González.
- Línea mención: Profesor Nicolás Vera.
- Línea de teoría de la música: Profesor Roberto Dañobeitia.
- Egresada: Profesora María José Cabrera.

7.2.4. Técnica de análisis

El basar la presente investigación en la etnografía tiene una implicancia importante para la definición de la técnica de análisis. La etnografía es tanto un método de trabajo de campo como el producto de dicho trabajo, de modo que el resultado final de la investigación corresponde a un informe en donde se describen los principales hallazgos del terreno (Angrosino, 2012).

Ahora bien, cabe preguntarse por cómo se obtendrán dichos hallazgos y cómo se estructurará la comunicación de resultados. Respecto a lo primero, la técnica de análisis a la que se echara mano corresponde al análisis de contenido. Éste se define como una técnica de interpretación de textos basada en la lectura objetiva, sistemática, replicable y válida de diversos materiales en los que se alberga un contenido donde, manifiesta o latentemente, se albergan datos que a partir del trabajo del investigador cobran sentido al vincularlos con su contexto (Andréu,

2001). Se ha decidido optar por esta técnica en la medida que la información registrada por la etnografía (notas de campo y cuadernos de clase) y las transcripciones de las entrevistas corresponden a textos que cabe interpretar en el contexto sociocultural que es la ESJ, con el fin de comprender la definición que realiza a partir de la reconstrucción de la aclimatación de la escucha y las narrativas sobre el ser-jazzista que se realizan en su interior.

Por ello, y pese al fuerte carácter inductivo que caracteriza muchas veces la investigación cualitativa, es que se creó la matriz 1. Si bien podría parecer que esto es un impedimento para poder captar el sentido construido al interior de la ESJ desde la voz de los propios actores, se considera que más que una barrera, la construcción de la matriz es una ayuda a la sistematización de los hallazgos. Esto por tres motivos. El primero refiere a que, como ya se mencionó anteriormente, la matriz busca fijar los lugares de oscilación (la aclimatación de la escucha y la narrativa del ser-jazzista) y no una serie de atributos que comprobar, al tiempo que se encuentra abierta a lo emergente. El segundo motivo tiene que ver con el hecho de la selección de los autores fue realizada a partir de lo observado en el campo, y no al revés. En esa línea, el tercer motivo refiere a la ilusión de que se pueda realizar toda la investigación a partir de lo que el campo entrega. El investigador no puede simular ser una tabula rasa cada vez que se sumerge a investigar algo, dado que carga con toda su formación, vínculos disciplinarios y experiencia práctica. En ese sentido, es más sincero objetivar y hacer consciente al investigador su propio punto de vista (Ángel, 2011), volviendo más simple la diferenciación entre lo construido y lo emergente. La matriz 1 se considera una manera de hacer patente el punto de vista de quien escribe.

Varios autores (Cottet, 2013; Duarte, 2013; Angrosino, 2012; Sánchez Serrano, 2013) concuerdan en que el informe de una investigación debe redactarse en miras a la comunidad científica que lo va a recibir, de modo que tiene que lograr ser una fiel y sistemática representación del sentido y la práctica de la comunidad que se busca comprender. En dicha línea, se menciona que debe contener, al menos, los siguientes elementos: a) una introducción donde se dé cuenta del contexto y por qué el estudio tiene valor analítico, b) una presentación del escenario, que es la descripción del entorno de la investigación y la manera en que se recolectaron datos en él sobre los ámbitos específicos de interés; c) la interpretación o análisis donde se mezcla los detalles descriptivos con las inferencias y reconstrucciones de sentido;

y d) una conclusión. En la medida que este informe se ha estructurado según la manera tradicional de escribir en ciencias sociales (Duarte, 2013), se considera que el punto a) y parte del b) han sido ya realizados. La matriz 1 guiará la escritura de los puntos restantes.

7.2.5. Operacionalización

Como se mencionó, la matriz 1 será la guía para los análisis. Ésta se considera una densificación de los objetivos de investigación y, por lo mismo, de utilidad en tanto provee de criterios de lectura de los materiales a partir de los cuales se producirán las unidades de información.

En el anexo 2 se muestra una ampliación de dicha matriz. El ejercicio consistió básicamente en añadir una pregunta a cada subdimensión de modo que pudiera servir de referencia para la realización de las entrevistas en profundidad, así como guía en la reconstrucción necesaria para escribir el informe etnográfico. Cabe señalar que ha sido elaboración propia, de modo que quien escribe se responsabiliza de sus implicancias.

8. Análisis y resultados

En el presente capítulo se expone la descripción de los principales hallazgos y sus análisis. Se ha estructurado en tres apartados. El primero de éstos busca caracterizar a la ESJ como un contexto sociocultural específico. Se buscará situar a quien lea el escrito en la escuela, al tiempo que se da a conocer su historia y una parte de los principios normativos que la rigen. Luego, y como se mencionó en el capítulo anterior, se pasará a detallar cómo en las clases se define una manera de hacer posible la práctica del jazz a través de la formación de la escucha. Para ello se decidió dedicar una sección a cada una de las clases, poniendo atención al modo en que los mediadores-profesores organizan los mediadores texto-escritos (manuales, partituras, libros de texto, etc.) y los mediadores texto-sonoros (registros de audio y materiales audiovisuales en diferentes formatos) a través de acciones específicas con el fin de institucionalizar un sistema de mediación que debe ser incorporado por el estudiante. Después se abordarán las narrativas del ser-jazzista, en las cuales se hace referencia a la representación de la actividad del músico, además de su posición frente al medio musical y a la sociedad a la que pertenece. Para finalizar, se buscará poner en relación lo aprendido con la narrativa de María José y desde ahí ver en qué consiste la definición de jazz como *música en resistencia* que declara la ESJ cultivar.

8.1. Escuela Superior de Jazz.

8.1.1. La fundación

Para tener una idea del proyecto de la ESJ hay que ir atrás en el tiempo. Incluso antes de que la escuela ocupará sus actuales dependencias ubicadas en la calle Dr. Carlos Charlin en la comuna de Providencia, a pasos de la estación de metro Manuel Montt. Es necesario remontarse a inicios de los 2000, cuando un grupo de jóvenes entusiastas por el jazz se reunían a tocar, formarse y vivir su pasión al alero del Club de Jazz de Santiago. Allí, entre *jams*⁹, grabaciones autogestionadas y conversaciones, el fundador de la ESJ, Christian Gálvez, conoce a los músicos que posteriormente invitaría a formar parte de su escuela.

El guitarrista Nicolás Vera, parte de dicha generación y profesor de guitarra de la ESJ, recuerda esos años en el Club de Jazz de Santiago afirmando que desde allí ya había un interés por hacer escuela:

“Y en esa época (2004-2005) me acuerdo que Gálvez siempre estaba diciendo que quería hacer una escuela. Decía que ustedes con sus alumnos, yo con mis alumnos acá [Club de Jazz de Santiago], parece escuela esta cuestión [...] Siempre tuvo esa idea de que hubiera una escuela donde estuvieran todos los alumnos. Y en vista que había una efervescencia juvenil en el jazz, deberíamos hacer una escuela. Y a los siguientes, insistir, insistir, bueno entremedio Gálvez viajó mucho, pero cuando estuvo más acá armó la escuela y ahí nos invitó a todos” (Entrevista a Nicolás Vera).

La idea de formar escuela surge en ese contexto, y la observación sobre la coincidencia de que realizaran clases en las salas del club no es azarosa. Dada la precariedad laboral que viven los músicos de jazz (Ihnen, 2012), deben hacerse de varios trabajos para poder asegurar un ingreso, siendo una de las más comunes la impartición de clases de música. No obstante, las clases particulares son una fuente inestable de ingresos en la medida que nadie asegura una continuidad por parte del estudiante. Esto para Gálvez sería uno de los problemas por los cuales se vería motivado a fundar su propia escuela. Mas no es el único. Las clases

⁹ Las *jams* corresponden a jornadas donde músicos se reúnen a improvisar, ya sea libremente, o en torno a los llamados *standards*.

particulares tienen el problema que muchas veces el estudiante tiene poco compromiso con el estudio, coadyuvando a un desorden en los contenidos que no tenía satisfecho a Gálvez.

“Aquí nosotros queremos formar músicos, y para eso queremos a los mejores, que sean estudiantes de calidad. Ustedes no tienen que pasar por una admisión y pagan bastante poco para lo que les entregamos, y no queremos cobrar más, esto tiene que ser accesible... pero les exigimos el compromiso con el estudio. Que se exijan a ustedes mismos porque es su sueño, y porque aquí queremos darle una educación de calidad y les vamos a exigir” (Texto reconstruido de la presentación de Christian Gálvez en la charla inaugural).

Gálvez quería una *buena calidad* de estudiante, acorde a su nivel de exigencia. Esto no lo encontraba tampoco en las instituciones privadas en las que hacía clases, como la UNIACC. Si bien trabajar en estas instituciones le aseguraba un ingreso fijo, muchos estudiantes asistían *por asistir* o por sacar el cartón, no por un *verdadero* compromiso. Asimismo, debido a los problemas de lucro de estas instituciones que comenzaron a ser denunciadas por los movimientos estudiantiles que darían inicio a la década del 2010, Gálvez decide dar inicio a su escuela.

Para ello, desde el principio se vale de sus amigos. Primero, le acompaña Javiera Hernández quien se hace cargo de toda la parte administrativa, así como un amigo que, si bien no es músico, conoce también gracias al jazz: el aficionado Víctor González, quien más tarde pasaría a ser director de extensión de la ESJ. González acompaña a Gálvez cuando aún hacía clases en la UNIACC, complementando sus clases con textos escritos que invitarían al estudiante *a una reflexión* además del ejercicio técnico de tocar el instrumento:

“Y cuando Christian está haciendo clases en la UNIACC, haciendo clases exclusivamente de bajo, y yo ya me había vinculado con él a través de cartas y eso, cuando lo conocí en el año 2003 [...], le hablo hago reflexiones en torno a la música, el jazz y la realidad social, que compartimos con distintas personas [...] En la UNIACC él me invita a ser parte junto a todos los otros músicos que estaban ahí [...] me dicen ‘pucha podrías hacerte un tallercito donde podamos hacer la cuestión musical -que es la que ellos dominan evidentemente desde el punto de vista instrumental- con algunas otras cosas que son reflexiones’. Y yo, como estoy siempre dispuesto a hacer ese tipo de

cosas, participo de dos-tres sesiones que hicimos en la UNIACC, donde también participaban estudiantes” (Entrevista a Víctor González).

Y dado lo bien que salían dichas instancias, no duda en invitarlo a su próximo proyecto: una escuela de bajo eléctrico, donde reuniría a sus estudiantes particulares:

“Entonces en un momento me dice pucha estoy por retirarme de este ambiente, hay una serie de complicaciones institucionales y administrativas en la misma UNIACC, muchos de los profesores comienzan a irse por esas complejidades internas [...] Entonces la primera experiencia antes de que se forme incluso la escuela son talleres de bajo, que Christian hace... Y él junto con Javiera me invita a esos talleres de bajo para que yo complemente con ciertas reflexiones. Ahí me acuerdo que tenía como 9-10 estudiantes sólo de bajo, en su propia casa, en una salita, y él me pide que haga algo y entonces yo hago un pequeño texto para reflexionar sobre la improvisación en el jazz” (Entrevista a Víctor González).

Esta escuela de bajo eléctrico iría a resolver los problemas tanto financieros como de expectativas del estudiantado que tenía Gálvez. Junto con Javiera, se sistematizaron los contenidos, se ordenaron las fechas de pago y daban facilidades de pago y acceso a los estudiantes con lo que mejoró su calidad. Así la escuela crecía: primero en número de estudiantes y luego de profesores, dado que, para hacer frente al incremento del alumnado, Gálvez decide contratar a algunos de sus antiguos estudiantes. Más tarde la escuela comenzaría a aprovechar mejor la casa en la que se ubicaban: ocupan el estudio de grabación que tenía para hacer clases de producción musical, una vez se muda del segundo piso de la casa, ocupan todo el establecimiento para realizar las clases. Hasta que llega el momento en que deciden abrir otras carreras, integrar otros talleres y ensambles. Para ello contactó a sus amigos músicos que ya tenían un reconocimiento dentro del mundo del jazz, para así crear un proyecto pionero en la enseñanza jazzística, la ESJ.

“Nosotros básicamente llegamos a ocupar un espacio que no estaban ocupando las demás escuelas, que era justamente ese de poder dar una clase de excelencia, de no tener el foco puesto en el lucro y de poder cumplir un plan de estudios” (Extracto de conversación con Christian Gálvez).

Nacía el proyecto de ESJ, una empresa de capacitación de derecho privado, ajena a la acreditación del Ministerio de Educación, y que tiene como directores y dueños a Christian Gálvez y Javiera Hernández. Siguiendo a Hennion (1988), Menanteau (2008) e Ihnen (2012), se espera que lo escrito hasta aquí haya dado cuenta cómo la ESJ es un producto de la historia del jazz en Chile: una cristalización de la visión compartida de la música que sus fundadores y profesores han construido a partir del vínculo generado desde los tiempos en el Club de Jazz de Santiago, estimulada por la precarización laboral de los jazzistas. Desde su fundación hasta el presente se ha ganado terreno en el medio musical, tanto por ese *dar clases de excelencia sin lucro*¹⁰, como por los principios que la rigen y que orientan su programa formativo.

8.1.2. El sentido de *superior*

Hay dos cuestiones que resaltan apenas se escucha el nombre de esta escuela, y es justamente el calificativo y el adverbio que le siguen: *Superior de Jazz*. Ninguno de los dos términos de la sigla es por azar, pero de momento sólo se abordará el sentido que le dan a *Superior*, dado que se considera que es necesario hacer el recorrido por la formación de la escucha y los relatos del ser jazzista antes de entender el sentido de *por qué una escuela sólo de jazz*.

Respecto al por qué es una escuela *Superior*, González explica:

“Entonces después da el paso siguiente Christian, en la idea que se gestó la escuela en torno a la noción del jazz, el estilo del jazz. Se opta por el nombre Escuela Superior no en el sentido... no sólo de la superioridad, etc., sino un poco rescatando la noción de Escuela como el espacio nodal donde se articulan distintos pensamientos y experiencias y que forma escuela para todos, no sólo para el que asiste y aprende, sino también para el que enseña. Y en ese sentido, hay una dimensión superior del aprendizaje, en donde el aprendizaje se vuelve un continuo que articula la experiencia de los que exponen y

¹⁰ Si bien habría que comprobar esta afirmación, no es algo que quepa en el presente estudio. Sin embargo, se quiere realzar el hecho de que la ESJ es una de las escuelas de formación de arancel anual más bajo. Esto queda en evidencia al comparar la información que proveen en sus sitios web acerca del costo por estudiar la única “carrera” que imparte la ESJ (“Intérprete de nivel superior”) con sus competencias directas, Escuela Moderna de Música y ProJazz: estudiar en ESJ sale anualmente \$1.000.000 de arancel + \$60.000 de matrícula, en la Escuela Moderna de Música, \$3.730.000 arancel + \$339.000 de matrícula, y en ProJazz, \$3.700.000 arancel + \$285.000 de matrícula.

los que escuchan, pero también de los escuchan en términos de su exposición”
(Entrevista a Víctor González).

Superior vendría a ser un concepto que sintetiza su propuesta educativa. Por un lado, al afirmar *no sólo de la superioridad* se está haciendo alusión a la exigencia de la escuela en un sentido técnico-musical. Si bien no es el único sentido de *superior* (de hecho, pareciera que esta dimensión del término fuera secundaria a esa *dimensión superior del aprendizaje*, en tanto se recalca el “no solo”), la ESJ se caracteriza por su exigencia en cuanto a la técnica instrumental y musical. Con un plan de formación relativamente corto (3 años versus los 5 años que contemplan en instituciones como la Escuela Moderna de Música y ProJazz), su programa es intensivo. Esto se debe a que la malla curricular de la ESJ corresponde a una síntesis de lo que se considera fundamental en la formación musical.

“Ustedes en primer año vieron lo que en otros programas se ve en dos años, al menos, y en más de un ramo. Aquí vimos solfeo, escritura, círculo de quintas y hasta los modos y la armonización de la escala mayor, todo eso en un solo año...” (Texto reconstruido de la clase de teoría de primer año dicho por su profesor).

“Esto es una síntesis, esto en el conservatorio se ve mucho más largo. Pero por lo mismo si van a estudiar a la Chile o a otro lado, les va a servir, ya están familiarizados con los corales y las reglas de los enlaces y análisis armónicos. Pero tienen que seguir estudiando por su cuenta, es un mundo y yo les pasé sólo una pincelada” (Texto reconstruido a partir de las notas de campo de la clase de Roberto Dañoibeitía)

Como se ve en los dos párrafos anteriores, ambos profesores de la línea de teoría musical consideran que el programa corresponde a una síntesis seleccionada para efectos de la enseñanza del jazz, pero, también, para la comprensión de cualquier música popular. Esto guarda como fundamento una de las motivaciones iniciales de la escuela y es que haya una formación personalizada a los intereses, motivación y desempeño del estudiante. Al estar ajenos a la acreditación del ministerio, la ESJ se asegura de poder pasar sólo lo fundamental. En cambio, el someterse a dicho proceso implicaría llenar con ramos –innecesarios- una malla para cumplir con el estándar de créditos que requiere alguna carrera para ser validada con una certificación profesional o técnica. Esto sería contraproducente para la visión que tiene la ESJ donde se considera que para aprender música el estudiante requiere del mayor

tiempo posible con su instrumento, de ahí el no querer *rellenar* la malla y resumir el plan formativo en tres líneas (mención o instrumento, teoría de la música y filosofía de la música) desplegadas en tres años formales.

Además, la acreditación significaría para la ESJ cambiar el sistema de evaluación flexible que mantienen para las líneas de teoría de la música y, en especial, de instrumento. Este sistema consiste en una modalidad de eximición, en la cual, para el caso de la línea de teoría de la música, si se tienen los conocimientos sobre los contenidos de un determinado nivel¹¹ el estudiante puede optar por eximirse de algún ramo específico mediante un examen para cerciorar que posee las destrezas necesarias para pasar al siguiente nivel.

“Nosotros no queremos su dinero, queremos que salgan lo más pronto de aquí. Si ustedes ingresan ahora, hacen las pruebas, quedan en último año, al menos en su instrumento y en teoría. Y si entran a su instrumento y lo tienen listo en un mes, ya, examen y listo. Aquí no queremos retenerlos, queremos darles el conocimiento que tenemos y que tengan tiempo para ustedes y su instrumento, cosa que una vez ustedes estén listos salgan y toquen” (Texto reconstruido a partir de lo dicho por Christian Gálvez en la presentación de la Escuela).

En este texto se aprecia cómo se justifica económicamente la corta duración formal de la carrera y la eximición de cursos con la cuestión del *lucro*, que más arriba también se mencionó. Al explicitar que *no queremos su dinero* se hace alusión a que como escuela no ven en el estudiante una cifra que garantice su rentabilidad a lo largo del tiempo. Esperan que el estudiante salga, *no quieren retenerlo*, y también que la experiencia sea útil para quien asiste. Es la respuesta institucional a la expectativa de quien asista lo hace porque quiere convertirse en un gran músico.

¹¹ Al ser los cursos anuales, este nivel está referido al año en el cual quedaría el estudiante que se matricula en la ESJ. Para el caso de la línea de teoría de la música, el primer año o nivel recibe el nombre de teoría de la música, el segundo, armonía funcional, y, el tercero, armonía aplicada. Por su parte, la línea de mención consta también de tres niveles: primer año-nivel básico, segundo año- nivel medio, tercer año-nivel avanzado. No obstante, en vista que uno puede dar el examen en cualquier momento del año, los nombres son referenciales. Quien escribe, por ejemplo, pasó del nivel básico al intermedio en guitarra en un semestre, por lo que, para el segundo semestre, se encontraba en “segundo año” en su mención, pero en primero tanto en teoría musical como en la línea de genealogía.

Pero, aunque existan estas facilidades, no es sencillo egresar de la ESJ. Pocos son los egresados que tiene esta escuela y la deserción en el primer año es notable. Esto se aprecia en los cursos de teoría musical: en primer año, hay cinco secciones de aproximadamente 50 alumnos. Quien escribe observó cómo el 2018, cuando cursaba su primer año en la escuela, el salón donde se hacía clases pasó de estar rebosado de estudiantes –llegando a veces a haber personas sentadas en el suelo tomando apuntes-, a llenarse a la mitad de su capacidad para mediados de año, para, finalmente, quedar con sólo una quincena de puestos ocupados en diciembre del 2018. A segundo año esas cinco secciones iniciales, pasaban a ser sólo dos de aproximadamente 30 alumnos por curso. En tercer año de dichos 60 estudiantes, quedaba un puñado agrupado en un solo curso.

Pero no sólo eso. La línea de filosofía de la música también representa un filtro del estudiantado. Por un lado, al ser un ramo *exclusivo* de la ESJ, no es posible eximirse del curso (aunque en la charla inaugural se explicita que, si hay alguien que queda en último año, se puede ver alguna solución para que no permanezca más del tiempo que debe en la escuela). Por otro, es un ramo bastante denso, en dónde se le exige al estudiante que cuestione lo que ve en las otras dos líneas, mediante la lectura de filósofos y pensadores -de un nivel de complejidad que abrumaron incluso a un estudiante de ciencias sociales, y la redacción de ensayos sobre la música y pruebas de contenido. En ese ejercicio, varios desertan, algunos parcialmente (es decir, dejan de ir a las clases de Víctor González), otros, deciden abandonar al año siguiente la escuela. No obstante, no es imposible aprobar el curso. Hay un dicho motivacional que se transmite de generación en generación en el estudiantado que mienta que, para pasar el ramo, basta llegar hasta diciembre yendo a clases y entregar la mayoría de los trabajos. Pero aún si se logra llegar hasta tercer año, momento en que los estudiantes deben realizar una tesina, pueden estar por un periodo de tiempo prolongado allí.

A todo lo anterior, se suma el hecho de que la modalidad de enseñanza en la ESJ requiere un involucramiento del estudiante: debe comprometerse con rigor en su formación.

“Es como que a nivel técnico-musical nadie puede tener problemas después de salir de la Escuela. A parte que es muy difícil egresar de la Escuela. O sea, el nivel técnico que te piden para egresar de la escuela es altísimo. Es muy muy alto. Yo creo que por eso también son poquitos los egresados de la escuela. Igual hay personas que se van por

otros motivos, y en general, el nivel de los cabros que están llegando es bueno porque todos quieren ser grandes músicos” (Entrevista a María José Cabrera).

“Y así po, en la escuela también donde tiene este sistema de educación en que si no estudiai no avanzai, muchas veces llegan con la idea de que si llegan con la tarea es porque tenís que evaluarlos. Y no po, no están haciendo la tarea por mí, sino que la están haciendo por ellos mismos. Porque ellos quieren estudiar realmente” (Entrevista a María José Cabrera).

Sumado a la dificultad propia de los ramos de teoría de la música, la línea de mención se caracteriza por no poseer un sistema de evaluaciones constantes. Como menciona Cabrera, se espera que el estudiante de la ESJ no estudie por el profesor o por una evaluación, sino por y para sí mismo, porque es su intención convertirse en músico. Así, la realidad de una educación escolar que prepara a jóvenes para rendir ante una prueba y no por el aprendizaje que le significa en su formación humana, choca con las expectativas y forma de operar de la ESJ. Asimismo, vuelve más difícil conseguir el nivel técnico necesario para el egreso, dado que el rigor y la disciplina viene principalmente por quien está aprendiendo. Quien no estudia, no avanza en la ESJ, y el instrumento no miente. Se tiene una alta expectativa del desempeño del estudiante porque se asume un compromiso acorde a la aspiración: se quiere ser un *gran* músico, y los *grandes músicos* que allí enseñan cargan con una experiencia mucho trabajo y esfuerzo en la práctica.

“¿Cachai? porque piensa que, en 3 años, ves un montón de contenido que nosotros lo hemos aprendido en 20” (Entrevista a Nicolás Vera).

Esto último tiene que ver con que la mayor parte de los profesores de la ESJ son músicos que se formaron autodidactamente. Si ellos pudieron con menos herramientas de las que disponen ahora los estudiantes de la ESJ, *¿por qué no ellos?* Sin embargo, esto no implica que no haya una conciencia de la magnitud de los contenidos que se espera que el estudiante maneje antes de salir de la ESJ. Esto queda explícito en la cita de arriba: el nivel técnico corresponde a una síntesis de la experiencia acumulada a lo largo de los años de oficio de los profesores.

“Así que yo creo que esa fue como la onda, músicos que nos conocemos desde siempre y que hemos ido aprendiendo juntos, nos hemos enseñado también mucho, y que no

hemos tenido esa formación institucional. Como forma alternativa de educación, cachai, como que también se puede así, no solamente necesity la motivación del título para poder realizarte como músico como artista si querís llamarlo” (Entrevista a Nicolás Vera)

“Todo eso práctico de lo que la música ya lo tengo súper manejado de alguna manera. La música es infinita, nunca dejas de conocer cosas nuevas, prácticas también. Pero las clases en particular es un círculo constante de aprendizaje. Todo eso que sabía de antes se ha ido transformando para poder ir enseñando. Cada mano es diferente, cada persona entiende las cosas de una manera diferente. Cada una tiene una historia de conocimiento diferente. Entonces llegar a entender todo ese conjunto de cosas de una sola persona, es un trabajo grande y muy bello igual. Y que como te digo yo aprendo más de ellos, te lo juro, es increíble” (Entrevista a María José Cabrera)

El texto de Vera es interesante puesto que da cuenta de cómo esta *dimensión superior del aprendizaje* es una cristalización de la manera en que se formó la generación del 2000. Recuerda a lo que Hennion (1988) menciona sobre la educación musical: el prestigio y reconocimiento de un músico solidificado en una institución de enseñanza donde se transmite una manera de hacer posible la música. Muchos de los profesores de la escuela son autodidactas: aprendieron tocando con otros, compartiendo sus conocimientos y en las *jams*. Lograron realizarse como músicos y dominar la escena local sin haber pasado por el conservatorio. Por ello se da cuenta que es posible estudiar algo por fuera de la motivación de un título, a través de esta *forma alternativa de educación*, ajena a la acreditación ministerial. Por su parte, en el texto de María José –quién sí cuenta con esta “formación institucional” por ser egresada de la escuela, se evidencia que los profesores de la ESJ al no ser pedagogos con formación profesional en enseñanza musical, también aprenden a enseñar desde la experiencia de enfrentarse a transmitir conocimiento a un estudiante. El *círculo constante de aprendizaje* se constituye, entonces, como un método no estandarizado de transmisión musical, el cual es resultado de la revisión a los conocimientos prácticos incorporados (Schatzki, 2014; Zembylas, 2014) a partir de las especificidades de cada estudiante. No es que el conocimiento transite unidireccionalmente desde el profesor al

estudiante, sino que también el profesor aprende y el estudiante tiene algo que aportar, desde la experiencia que carga, y desde lo que allí en ese mismo instante emerge.

Para entender de mejor manera el contenido de este círculo de aprendizaje, es necesario hacer un recorrido dentro de las salas de clases. Desde allí es que puede describirse la formación de la escucha y dentro de ella inferir las definiciones de jazz que apuestan por atribuir el sentido de la música a partir de la experiencia de los músicos. Cosa que se presentará a continuación.

8.2. Entrando a las clases: las líneas de teoría de la música, mención y filosofía de la música

Al ser una institución de enseñanza musical, en la ESJ tiene lugar la explicación lineal de la música (Hennion, 2002). En ese sentido, la metodología que se aplica en clases (ver anexo 4) se orienta desde una aceptación de la realidad musical, de modo que la explicación es sobre sus cualidades a partir de sus causas (Hennion, 2002). Se busca que el estudiante pueda *entender* la música, cómo operan sus *leyes*, para así volver suyas las *herramientas* que convierten al músico en un *ebanista* del sonido (Schönberg, 1974). Para ello, la explicación de los profesores consiste en una definición conceptual precisa de cada uno de los principales *mediadores* (Hennion, 1988; 2002), a saber, los texto-escritos y los texto-sonoros, así como de las acciones a través de las cuales se tejen sus relaciones. Así, y siguiendo a Prouty (2006), las clases se pueden apreciar como una transmisión híbrida de proporcionalidad variable entre lo teórico-escrito y la tradición oral.

Para explicar de mejor modo esto, el acento está puesto en la forma en que los mediadores-profesores justifican una organización de los mediadores que argumenta a favor de *cierta verdad* del jazz, delineando una escucha aclimatada, apta para la apreciación y ejecución jazzística. No obstante, si al interior de una institución hay una lucha por la definición, ésta no debiera ser la única definición. Como ya se graficó en el cuadro 1, el jazz es resultado de una tensión que lo vuelve una cosa polisémica sujeta a la oscilación que ocurre entre dos polos. Por ello, la exposición que sigue está centrada primeramente en las clases de teoría de la música y mención, en donde se caracteriza al *jazz como repertorio*. Luego, se abordará la explicación circular del jazz cuando se aborde la línea de filosofía de la música. Se recomienda al lector recurrir si lo necesita a dos anexos: el glosario de términos musicales

(anexo 5) y la lista de *standards* y otras composiciones (anexo 6). El primero le facilitará la lectura si no está especializado en teoría musical, mientras que el segundo lo puede utilizar para escuchar las canciones citadas.

8.2.1. Lo teórico-musical, una herramienta para escuchar el mapa: la clase de armonía

Una de las principales herramientas de las que se hacen los músicos corresponde a la teoría de la música. Ya sea considerada desde su aplicación más simple (la teoría musical y el solfeo), pasando por la teoría de la armonía, hasta llegar a cuestiones más complejas como la teoría del contrapunto y de la composición, los músicos jóvenes suelen anhelar los conocimientos teóricos para poder tener *una idea* de lo que hacen cuando tocan un instrumento.

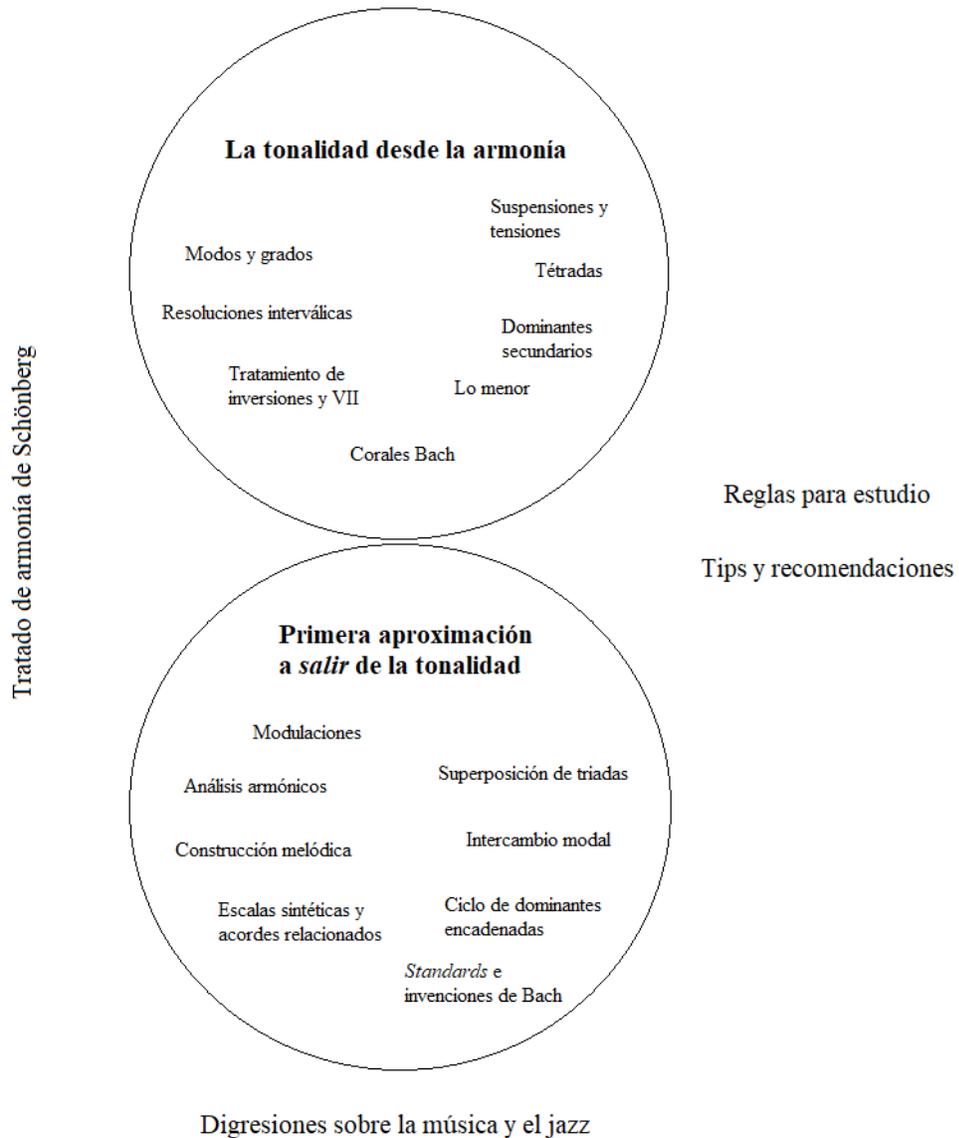
Si bien este conocimiento ha sido desarrollado y transmitido en la institución del conservatorio, abocado principalmente a la música docta, la teoría musical, en tanto mediador que permite trabajar con el sonido, no es exclusiva de este tipo de música. Prouty (2006) da cuenta de cómo en el jazz, una música popular y por mucho tiempo ajena a esta institución, desde temprana data fueron empleados conocimientos teóricos por parte de grandes maestros como Duke Ellington o Charles Mingus.

“Yo en armonía intento darles una mirada general del aspecto tonal de la música, relacionada más con las enseñanzas del género clásico, ya que todo proviene de ahí, y trato que con esos conocimientos les ayuden a desenvolverse mejor en cualquier tipo de música que quieran tocar en un futuro” (Entrevista a Roberto Dañoibeitia).

La música es una y, aunque su tratamiento pueda variar de género a género, su comprensión se realiza en referencia a *su aspecto tonal*. La tonalidad es transversal a la música occidental, y ha sido largamente estudiada, sistematizada y atacada¹² por parte de compositores y teóricos de la música docta. De ahí que Rupe se apoye de dichas enseñanzas para que los estudiantes adquieran los conocimientos que les servirán en su desenvolvimiento como músicos.

¹² Arnold Schönberg, el principal teórico del que se vale Rupe para realizar sus clases, inicia su *Tratado de Armonía* (1974) dando cuenta de cómo la tonalidad corresponde a una *prisión*. El pedagogo y compositor vienes observa de este modo a la tonalidad porque ésta siempre amarra al compositor a sus leyes, limitando su creatividad. De ahí que Schönberg se haya esforzado por salir de la tonalidad llegando a crear la música dodecafónica.

Cuadro 3: "Contenidos de Armonía Funcional"



El cuadro 3 consiste en un resumen de los contenidos que se enseñan en el curso de Armonía Funcional. Este curso buscaba centrarse en dos de las texturas de la música: la monodia y la homofonía. Para ello, su contenido podría dividirse en dos grandes áreas, representadas en los dos grandes círculos del cuadro: la tonalidad desde la armonía y una primera aproximación a *salir* de la tonalidad. Para abordarlas, Rupe se hace del *Tratado de Armonía* de Arnold Schönberg, principal recurso bibliográfico del curso. Además, es transversal a estas dos áreas: i) el hacer uso de los contenidos como un set de reglas para abordar los ejercicios, los cuales para Rupe –basándose en Schönberg, sólo poseen un fin pedagógico, y

ii) la relatoría de *tips* o recomendaciones, ya sea para el estudio de estos contenidos, o para aplicarlos a la composición o la improvisación. Finalmente, Rupe en sus clases a veces realizaba algunas digresiones sobre la música y el jazz, dónde vertía su opinión al respecto de la manera en que comúnmente se entiende esta música y también lo que a su parecer corresponde hacer en cuanto músico de jazz.

La utilidad que tiene este cuadro, además de sintetizar contenidos, es dar cuenta de la manera en que se espera que el estudiante los haga suyos. Rupe enseñaba transformando su clase en una interrogación colectiva mediada por las tareas. Éstas correspondían a ejercicios, es decir, problemas musicales que el estudiante debía ser capaz de resolver. De este modo, los contenidos de ambas áreas se presentaban como indicaciones que el estudiante debía entender para *re-producir y comprender* desde su escucha un segmento musical por el cual ya han pasado millares de músicos antes que él. Con ello, el estudiante aprendería el *tratamiento correcto* del *material* sonoro, antes que la composición de una *obra musical*. Hay un *aprender a hacer* necesario para *volverse músico* (Hennion, 1988).

Para lograr este cometido, el abordaje de los contenidos fue progresivo y como tal correspondía a una limitación de la creatividad del estudiante en pos de su modelación. El curso parte abordando la tonalidad, para lo cual hace suyos los contenidos que fueron presentados el año anterior en Teoría de la Música¹³, y después se agregan cosas propias de los enlaces, como la preparación y resolución de suspensiones y tensiones. No obstante, el abordaje va más allá de lo descriptivo, en tanto da énfasis a su aplicación para efectos del aprendizaje de la armonía funcional. Se empleaban para enlazar, de acuerdo a los principios de la teoría de la armonía, *correctamente* las voces de los acordes que conforman una cadencia o progresión. Para ello, Rupe creaba ejercicios usando a mediadores como el *Tratado* de Schönberg, y las partituras de los corales a cuatro voces de J.S. Bach. Y la principal recomendación que dio para poder *escuchar* todo lo que teóricamente se aprendía era *cantar*. El canto es primordial para el aprendizaje de la armonía, al punto que Rupe

¹³ Estos contenidos corresponden a los grados, modos, tríadas y tétradas (y sus inversiones) de la escala mayor, y, los mismos, pero en cuanto al VI grado de la escala mayor (i.e. el modo menor). Cabe recalcar que estos contenidos no fueron tratados de manera simultánea, sino progresiva y en el orden que se exponen en este comentario.

siempre sermoneaba a quienes no podían distinguir lo que tocaba en el piano con el mantra: “si no lo escuchas, no lo has cantado”.

Ya llegando a fines del primer semestre, Rupe presenta los primeros recursos de los que se valieron los músicos para poder salir de la tonalidad. Estos corresponden a: i) las modulaciones, ii) las escalas sintéticas y los acordes que de allí se forman, iii) los intercambios modales y iv) la superposición de triadas. Asimismo, ve algunas de sus aplicaciones en *standards* de jazz. Nuevamente, esto lo hace de manera progresiva y de acuerdo a los ejercicios. Estos consistieron en un primer momento en enlaces de voces, dado que lo que interesaba era el tratamiento y la preparación de estos recursos. También se apostó a que los estudiantes realizarán las primeras construcciones melódicas en base a progresiones, de modo que el estudiante entendiera que lo que justifica una modulación o un intercambio modal, así como cualquier progresión armónica, es una melodía. Luego, y más ampliamente, los ejercicios se abocaron a los análisis armónicos de las *Inventio* de Bach (que muchas veces se hacían en la misma clase, donde Rupe armaba parejas y preguntaba, compás por compás, cuál era la progresión armónica que subyacía a las melodías escritas por Bach), y de *standards* de jazz, pero en sus versiones originales, como *Stella By Starlight*, *On the Green Dolphin Street*, y *Angel Eyes*.

Los análisis de *standards* serían los que guiarían las clases del segundo semestre. Basándose principalmente en la *transcripción*, estos ejercicios consistían en: a) una pequeña investigación sobre la *historia* de la canción, es decir, quién la compuso, con qué propósitos, en qué contexto y cómo ha sido actualizada en el tiempo; b) una identificación de la armonía y la melodía principal basada en la escucha directa de la versión original del tema; y c) un análisis de forma y un análisis armónico de la canción. Estos se consideran como los ejercicios de mayor complejidad del curso. Se esperaba que el estudiante, a partir de todo lo visto en el semestre, pudiera, desde su propia escucha, desentrañar y comprender *teóricamente* lo que los grandes compositores habían decidido realizar para construir sus obras. En síntesis, el ejercicio consiste en abordar las propiedades de las canciones para mejorar las habilidades del intérprete, en el sentido que Faulkner y Becker (2009) describen.

Todo el aparataje teórico del inicio del curso apuntaba a que el estudiante pudiera valerse principalmente de su oído musical para entender lo que está sonando. En ese sentido, más

que la *lectura* la acción que organiza el sistema de mediaciones es la *transcripción*. Esto se observa en el claro desdén con el que trataba a los recursos escritos que usualmente los músicos de jazz *leen* para aprender a interpretar o abordar temas que no conocen: el *Real Book*¹⁴ y la aplicación *IReal Pro*¹⁵. Para Rupe, estos recursos fomentaban la mediocridad del estudiante de jazz. Por un lado, porque para este profesor, un jazzista debía conocer y saber improvisar *a lo menos 1000 standards*, de modo que no necesitara estar leyendo para tocar con otros. Por otro, el desdén se justificaba en la poca complejidad de ambos mediadores. Correspondían a transcripciones con errores y demasiado simples de los *standards*, las cuales no se realizaban a partir de los originales, sino de sus versiones: no se indicaba cómo estaban dispuestas las voces de los acordes, así como muchas veces sus tensiones no aparecían. Asimismo, las melodías están transcritas reducidas en complejidad. Esta crítica a la falta de complejidad la extiende para justificar el uso del *Tratado* de Schönberg en desmedro de recursos “más centrados en el jazz” como lo son los manuales de “armonía jazz” de Berklee, que para Rupe, eran *basura* en tanto que sus *tips* no tenían mayor sustento teórico.

En suma, estos mediadores no servían ni siquiera como guía. Y este desdén nacía de en una convicción de que el jazz no puede aprenderse desde los textos-escritos.

“El jazz se aprende tocando. Así no más. El jazz es una música folclórica de tradición oral, por lo que no hay teoría ni libros que lo enseñen [...] La improvisación es el elemento principal en la música de jazz, no todos tienen la capacidad de poder lograr un discurso propio e instantáneo. Y eso no te lo enseña ningún manual, ni ninguna teoría. Muchos de los grandes maestros no tenían ni idea de lo que hacían. Joe Pass no te iba a describir teóricamente lo que hacía cuando improvisaba, lo hacía en medio de un lenguaje, era una forma de frasear [...] Tal vez lo único escrito que el jazz ha necesitado son el trabajo de compositores y arregladores de Big Bands” (Entrevista a Roberto Dañobeitía)

¹⁴ El *Real Book* corresponde a una edición ilegal de partituras de los principales *standards* de jazz que debían ser tocados y aprendidos en el Berklee College of Music durante la década de los '70. Estas partituras consistían en una transcripción de la melodía principal de un tema, acompañado de su armonía en cifrado americano. Según informó Rupe en clases, éste había sido creado por los estudiantes con el fin de poder hacer frente a la gran cantidad de temas que debían ver semana a semana.

¹⁵ El *IReal Pro* corresponde a una aplicación de *Smartphone* que funciona como una biblioteca de canciones, las cuales pueden ser descargadas individualmente o forma de listas en foros de usuarios, donde se comparten los acordes los temas. Al abrir una canción, lo que aparece es el cifrado por sección de la canción.

Interpretando las palabras de Rupe, si lo central en el jazz es la improvisación, y ésta como se vio con Figueroa-Dreher (2014) consiste en un proceso de interacción, lo clave no está en *tener conciencia teórica de lo que se hace*, sino ser capaz de *comunicarse* a través del *lenguaje jazz* en una situación de interpretación colectiva. Esto involucra no sólo el poder expresar algo, sino que, ante todo, saber escuchar el contexto que están armando los otros músicos, el cual debe ser *respondido* por el sonido que se emite con el instrumento. En ese sentido, la red de mediación que se articula entre textos-escritos y textos-sonoros a través de la acción de transcribir, convierten el conocimiento teórico-musical en una prótesis que el músico debe incrustar en su oído para acostumbrarlo a identificar el contexto en el cual tiene que construir *frases* melódicas para lograr ese *discurso propio e instantáneo* (de ahí que le dé tanto énfasis al canto). Asimismo, lo teórico-escrito le ofrece al músico que transcribe la posibilidad de entender de dónde vienen y cómo se construyen las *frases* sobre un contexto, con el fin de que pueda recurrir a esas fuentes (escalas, arpeggios, por ejemplo) cuando esté en una situación de interpretación (Faulkner & Becker, 2009). Así, el conocimiento teórico de la música constituye un audífono para escuchar lo que el *mapa* de una canción ofrece como posibilidad de hacer música en el instante presente. No obstante, si, como menciona Rupe en el párrafo anterior, muchos de los grandes maestros *no tenían idea de lo que hacían*, este tipo de conocimiento es complementario y no fundamental a la hora de ejecutar el jazz.

“El lenguaje jazz es puro swing. La única forma que tenís de aprender a hacer swing es transcribiendo quizás. Ya yo le digo a alguien, ya mira esta es la corchea swing. Pero si no la has escuchado no sé en Clifford Brown... en todos los papis, por decirlo de una forma, no te va a servir po, no la vas a sentir realmente. Tenís que cachar esa onda rítmica, como se genera pasar por cuatro compases y entenderlos como una sola cosa, y no como compases. Entenderlos melódicamente, entenderlos rítmicamente, entenderlos con desplazamientos, entenderlos con swing po” (Entrevista a María José Cabrera).

Lo que es fundamental en el lenguaje jazz es el *swing* que para María José corresponde a una manera de articular rítmicamente las melodías o frases musicales. Y esto tiene que ver sólo concomitantemente con las notas que se están ejecutando. Es, ante todo, una relación especial con el ritmo, tal y como menciona Berendt (1994). Y esto viene antes de las tensiones, es

decir, sentir el ritmo es más primigenio y fundamental que la comprensión teórica de la música. En ese sentido, la transcripción sería un ejercicio más complejo que la mera identificación de alturas que suenan simultáneamente. Su ejercicio apunta también a la cuestión de cómo se hilvana rítmicamente una frase, además de las notas que la componen, o los acordes que la acompañan.

Bajo estas consideraciones, es que se puede entender, en el contexto del jazz, a qué se refería Rupe al mencionar que el conocimiento sobre el aspecto tonal de la música puede ayudar al estudiante en su desenvolvimiento como músico. Al principio de este abordaje, se mencionó que la enseñanza de lo teórico-musical está encausada por una manera *correcta* de tratar el material sonoro. Este sentido de lo *correcto* no corresponde a ese *hacer lo correcto de acuerdo a la situación* que autores como Schatzki (2014) relacionan a la *fronesis*, clave para la improvisación. Más bien, apunta a una adecuación formal y *correcta* a un set de reglas que permiten entender las leyes generales en las que se supone se mueve la música *en general*. Esto indica dos cosas. Lo primero, que lo *correcto* de lo teórico-musical opera como una estructura normativa (Schatzki, 2014) para la formación del oído musical, en un proceso donde lo creativo del discurso musical no tiene mucha cabida. Lo segundo, que, desde esta perspectiva, lo teórico-escrito aparece como un conocimiento muy similar a la *techné* que describe Zembylas (2014). Es un conocimiento construido y transmitido a lo largo del tiempo, que, junto a la transcripción, tiene el fin instrumental de *habilitar la acción* del músico a través de logro de una escucha musicalmente consciente que posibilita *leer* de mejor manera *el mapa* que indica por donde moverse. Pero al no decir nada sobre la forma concreta en que sucede dicho movimiento, se queda en eso: ser un habilitador de la acción. De ahí que este conocimiento ocupa un lugar secundario en esta definición de jazz. A fin de cuentas, en una improvisación lo que importa no es el ceñirse a las reglas, sino cómo se rompen.

“La improvisación no se puede teorizar, pero sí la armonía. Lo fundamental que es la interpretación y el lenguaje se resiste al análisis teórico” (Texto reconstruido a partir de lo dicho por Roberto Dañobeitia en clases).

Si bien lo teórico-escrito no es central en una definición del jazz, sí es un mediador bastante útil en su transmisión. En un contexto sumamente diferente al de los inicios del jazz, lo

teórico-escrito sirve como una introducción para quienes no han tenido una formación en jazz previa a la escuela.

“Yo siento que yo aprendí música y jazz particularmente desde el lugar técnico, o sea, desde el lugar escrito. Yo no escuchaba jazz, no podía entender lo que es una vuelta de solo si no veía la partitura. Y todo lo que es la parte escrita me ayudó mucho para darle un sentido en mi cabeza [...] Actualmente, creo que la tradición oral es lo más importante. Transcribir, escuchar, tener como una especie de maestro, que se genere esa relación de aprendiz con alguien” (Entrevista a María José Cabrera)

María José aprendió jazz desde lo escrito-técnico para luego terminar convencida que lo central es la tradición oral. Necesitó formar su oído antes de emplearlo como principal medio de aprendizaje y transmisión. A esto en concreto apelaba la frase de que las clases deben verse como una forma de transmisión híbrida de proporcionalidad variable entre la tradición oral y la tradición escrita: se hacen uso de los elementos característicos de ambas tradiciones para aprender jazz, según las habilidades del estudiante y sus posibilidades de acceso. Asimismo, ambas formas devienen complementarias, pese a que se resguarda el peso de lo oral a la hora de transmitir el jazz.

El presente apartado se cierra habiendo despejado el lugar que ocupa el conocimiento teórico-musical y la transcripción en la definición del jazz. Éste opera como un habilitador de la agencia y, por lo tanto, se relega a la oscuridad de la sala donde el músico estudia para poder desempeñarse en una situación de interpretación. En la medida que su sentido de lo correcto opera como una estructura normativa para la modelación de la escucha, y no como una forma de volcar la propia *individualidad* en una interpretación de *calidad* (Berendt, 1994), se considera que su lugar es secundario en esta definición del jazz; *no es lo determinante*. Si la acción central en el arte improvisado del jazz es la *praxis* y su conocimiento la *fronesis* (Schatzki, 2014; Zembylas, 2014), habría que ver qué forma concreta de acción-conocimiento vinculada al jazz es la que permite *traer algo nuevo de acuerdo a la situación* a partir de las especificidades que emergen en una situación de interpretación.

Si el jazz no se aprende de libros, sino tocando, pareciera que lo anterior se vincula con la *experiencia* del tocar. Para ver esto, hay que ir al modo en que la relación maestro-aprendiz, clave en la tradición oral, se hace carne al interior de la ESJ. Es una invitación a abrir la

puerta de la sala 4 ubicada en el segundo piso de la casona de Carlos Charlin, dónde quien escribe tuvo sus lecciones de guitarra con Nico Vera.

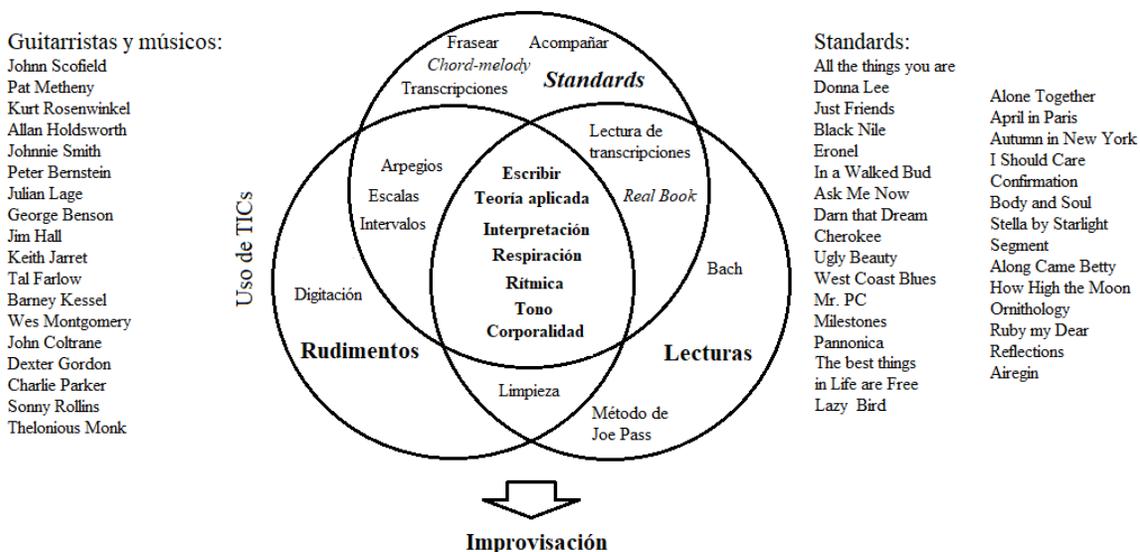
8.2.2. Las lecturas, el trabajo sobre *standards* y el tocar: la formación de la escucha en la clase de guitarra

La línea de mención corresponde a la única línea de la ESJ cuyas clases son individuales. Si bien esto podría atribuirse a una cuestión de contenidos, o de disponibilidad docente¹⁶, en realidad tiene que ver con esa vinculación maestro-estudiante que caracterizaría a la tradición oral, a la cual la ESJ adscribe. Esto es una cuestión llamativa tanto para profesores como estudiantes. Por un lado, algunos estudiantes acuden a la ESJ porque allí enseña tal profesor, por otro, los profesores pueden generar ese vínculo de maestro-aprendiz de un modo mucho más estable que las clases particulares.

La manera en como Nicolás Vera, asume esta relación de maestro-aprendiz es bastante decidora de lo que se aspira como proyecto. Su manera de enseñar se relaciona con la forma en cómo aprendió el oficio, así como se realiza en estrecha relación con su visión de jazz. Es un formar desde la experiencia, en el cual se atienden las particularidades e intereses del estudiante, en un proceso de formación que involucra tanto la escucha como las habilidades instrumentales. El objetivo es que el estudiante *vea* la mayor cantidad de recursos y que pueda decidir con *conocimiento de causa* cuáles serán los que pasarán a constituir parte de sus *herramientas* de interpretación y cuáles serán desechados. Para ello, entre conversaciones, anécdotas y *tips*, la actividad de Guitarra oscila entre el estudio de *standards*, lecturas y ejercicios de rudimentos, acudiendo a diferentes conjuntos, músicos y compositores de jazz, que son tomados como referentes. Asimismo, estimula la búsqueda a través de las tecnologías de la información (TICs) que vuelven accesibles los manuales, las partituras, los discos y presentaciones en vivo.

¹⁶ Según lo dispuesto en el sitio web de la ESJ, la línea de mención agrupa a un total de 24 profesores, mientras que la línea de teoría de la música, a 3 profesores y una ayudante, y la línea de genealogía tiene sólo 1 profesor y dos ayudantes.

Cuadro 4: "Contenidos de la clase de Guitarra"



El cuadro anterior representa el modo en cómo debe pensarse la formación de la escucha en el curso de Nico. Lo primero que cabe destacar es que gran parte de los contenidos son compartidos entre Guitarra y Armonía, pero guardan diferencia en el abordaje y lo que se estimula al estudiante a hacer con esos contenidos. Esto se hace patente con la forma que tienen ambos diagramas. El cuadro 4 no corresponde a una secuencia progresiva y lineal entre dos áreas o ámbitos encadenados, sino a un diagrama de círculos que se solapan, dando cuenta que en la formación del guitarrista hay que echar mano a diferentes recursos simultáneamente porque varios son los aspectos a los cuales hay que estar pendiente. Asimismo, el diagrama da cuenta de cómo existen aspectos comunes a las áreas, teniendo como propósito el aprender a improvisar.

Así, las clases de guitarra se caracterizan por revisar ejercicios de diferente naturaleza. El círculo de la izquierda engloba los Rudimentos, orientada a cumplir dos objetivos: i) interiorizar al estudiante a nuevos contenidos, y ii) mejorar su postura y la fuerza de sus dedos. Lo propio de ésta área corresponden a los clásicos ejercicios de digitación, y pueden consistir en a) ejercicios cromáticos para la articulación y la postura; b) ejercicios de escalas, patrones y arpegios orientados a la identificación de las mismas en el mástil sin un fin melódico; y c) ejercicios de técnicas de expresión, que apuntan al desarrollo de las

habilidades de *vibrato*, ligados, etc. En la parte compartida con el área de *Standards* también se encuentran ejercicios de escalas, pero estos son aplicados a la estructura armónica de las canciones para el aprendizaje del “dibujo armónico” necesario para poder improvisar. En la parte compartida con las lecturas se ve escrita la palabra “limpieza”. Aquí no se trata de un ejercicio particular, sino una manera de abordar las lecturas que pone el acento en mejorar el sonido de la ejecución al corregir distorsiones provocadas por un mal ataque a las cuerdas o una incorrecta/forzada postura de la mano.

“Con los años he ido descubriendo que hay varias formas de abordar la misma temática. O sea, lo has visto, que con un ejercicio de Bach o de algo podemos ver todo menos improvisación, depende de cómo tú lo vas a ir abordando de cómo te metes en la música y sacarle el rollo a todas las cosas” (Entrevista a Nicolás Vera).

A diferencia del caso de Armonía, donde la lectura se vinculaba al análisis armónico *supeditado* al ejercicio de la transcripción, en la clase de guitarra tiene un lugar primordial. Por ello se representa con el círculo de la derecha, como un área de desarrollo del intérprete. En este caso, la lectura es una acción que vincula los mediadores-textos con los instrumentales-interpretativos. *Leer es tocar*, siendo uno de los medios principales por el cual un estudiante puede conocer maneras de abordar su instrumento melódica y teóricamente. Hay dos tipos de lecturas: las de canciones y las de manuales. La lectura de manuales consistía en el abordaje del libro *The Joe Pass Method*¹⁷, en donde se encontraban diferentes líneas melódicas basadas en progresiones determinadas de acordes. La cosa apuntaba, además del “mapear” el instrumento a través de ejercicios melódicos, a entender a través de la mirada la manera en que se proponía la articulación de frases en un contexto armónico en particular, para luego ser aplicadas en ejercicios de improvisación sobre *standards*. La lectura de canciones, por su parte, se basa principalmente en algunas de las composiciones de Bach¹⁸, dándole otro uso a la lectura de sus obras respecto al ya visto en Armonía. Otra diferencia con este curso viene dada por el área que comparte con *Standards*. Aunque aquí también se insiste en la necesidad de sacar a oído las canciones, el curso de Guitarra sí se vale del *Real*

¹⁷ Cabe mencionar que este no fue el único método de guitarra que Nico recomendó. A éste se suma *Just for Curiosity* de Allan Holdsworth, *The Advancing Guitarist* de Mick Goodrick, y el *Harmonic Method for Guitar* de Barry Harris. Ahora bien, de estos métodos Nico solo sacó un par de ejercicios o explicaciones que luego no volvió a abordar. Por ello figuran aquí como comentario aparte y no dentro del texto.

¹⁸ Además de las *inventio*, se vieron secciones de conciertos y partitas para violín y cello.

Book para su aprendizaje¹⁹. Asimismo, también recomendaba a veces la lectura de transcripciones de solos que se encuentran en internet, como lo hizo para el estudio del solo que Peter Bernstein realiza en su versión de *In a Walked Bud*, o del solo de John Coltrane en *Mr. PC*. El motivo que guarda esto es que Nico no mira en menos los recursos que no pertenecen a la región de la tradición oral:

“El jazz se aprende como el folclor, como transmisión oral de boca en boca, escuchando, tocando. Así aprendieron todos, así se formó esta cuestión. Pero con el tiempo se ha podido ir aprendiendo de otras cosas. Eso es lo que yo creo que es la gracia del avance en la tecnología de la evolución misma de todos nosotros, que aprendiste de cómo eran las cosas antes y las cosas de hoy en día las incorporai para potenciar ese aprendizaje. Pero sí es un lenguaje que se aprende escuchando los discos, yendo a las jam. Pero qué pasa si además podís leer, además manejai otros estilos de música, que tienen muy rica la parte rítmica, si tenís conocimientos de armonía y armonía avanzada, si tienes conocimiento del rock, del folclor, de música de los Balcanes con cifras irregulares cuáticas. Todo eso obviamente va a enriquecer ese lenguaje creativo y libre”
(Entrevista a Nicolás Vera).

En la cita anterior se observa como Nico comparte la visión de Rupe y María José al respecto del jazz: es un lenguaje creativo y libre que se transmite oralmente. Sin embargo, tiene una posición optimista ante los recursos para el aprendizaje que ha proveído el desarrollo tecnológico. Se toma en serio ese *potenciar* el aprendizaje a través de las TICs: incita a que el estudiante investigue a través de YouTube, buscando intérpretes, versiones y puestas en vivo, así como se estimulaba a visitar los múltiples sitios abocados al jazz con biografías y otros recursos escritos. Asimismo, enviaba partituras como el *Fake Book* de Thelonious Monk, y fomentaba el “pirateo” cuando no se encontraban las partituras para la libre descarga. Por otra parte, ese enriquecer el lenguaje le da valor a lo teórico, y también permite leer el estudio de Bach como el aprendizaje de un lenguaje²⁰ que enriquece al jazzístico.

¹⁹ incluso hubo una clase en la que Nico le propuso a quien escribe el ejercicio de acompañar e improvisar junto a él los *standards Alone Together, April in Paris, Autumn in New York* y *I Should Care* en la misma clase, sin previo estudio, por medio de la lectura de sus transcripciones en el *Real Book*

²⁰ Este lenguaje del barroco sería el único lenguaje que se enseña en la ESJ además del jazz.

Pero hay que insistir: el jazz es un lenguaje que se aprende oralmente. Esto queda patente en la manera en que se abordan los *Standards*, área que se representa con el círculo de arriba del diagrama. Como se observa en el cuadro 4, varios fueron los *standards* que se vieron a lo largo del año, y, si bien no todos fueron trabajados con la misma profundidad, todos en su forma básica se trataron así: aprender la melodía y la armonía básica del tema, para luego hacer el “dibujo” de los arpeggios en el mástil. Por ello, el *Real Book* era un elemento de utilidad; ahorra tiempo –dado que la transcripción al menos para quien escribe es un ejercicio muy demorado- y servía de referencia para el aprendizaje de dichos elementos. Pero aquí también se considera que su utilidad se queda corta, debido a que sólo de la escucha de otros se puede aprender tanto la manera de articular no solo los solos, sino también las melodías y algunas formas de acompañar rítmica y armónicamente. Se acudía al registro, aunque no necesariamente a la versión original del tema. La expectativa estaba en que se pudiera hacer una interpretación propia basada en varias versiones del mismo *standard* o, al menos, sacar los detalles de alguna versión. La selección de estos *standards* estaba basada en dos criterios: que fueran representativos de la historia del jazz en términos estilísticos²¹ y que permitieran abordar la música de compositor, como Coltrane, Parker y, en especial, Monk. Esto se justificaba en la medida que Nico considera que el jazz tiene 100 años de historia, la cual no puede omitirse en términos de estilo, pero tampoco a nivel de compositores, puesto que éstos fueron los creadores del lenguaje. Así, aspiraba a que el estudiante construyera un repertorio sólido, que cargara con una parte de la historia de esta música. Se interesa en que se entendiera cómo ésta ha sido construida y re-interpretada por parte de diferentes jazzistas a lo largo de los años. Y para ello era necesario abordar canciones o músicos que pudieran no estar dentro del gusto del estudiante –aunque sí del profesor.

Los ejercicios que proponía Nico para aprender a improvisar a partir de *standards* fueron varios. Caben destacar: a) las transcripciones de solo, cuyo objetivo era que se pudiera comprender cómo abordar determinadas progresiones, aplicando recursos teóricos; b) la construcción de *chord-melodies*, aplicación del *drop 2*, y uso interpretativo de estos recursos; c) ejercicios de fraseo a partir de la deconstrucción de la melodía del *standard*, donde en algunos casos se hizo hincapié a ejercicios más “restrictivos” con el fin de estimular la

²¹ En cuanto a los estilos que se distribuyen los temas abarcan el *Swing*, *bebop* y *hardbop*.

creatividad y un uso *económico* de los recursos para evitar redundancias en el discurso; y d) ejercicios de acompañamiento, que apuntaban a que el estudiante pudiera *responder* a la improvisación ajena o propia, mediante la rítmica y el uso de *voicings* y tensiones. Cabe mencionar que todo ello era visto en clases tocando junto a Nico, quien estaba atento a la manera en cómo se le acompañaba y a lo que se improvisaba cuando él era quien estaba ejecutando los acordes. Así una vez terminadas las vueltas de solo, Nico se dedicaba a corregir o a comentar la improvisación realizada, ejemplificando con una improvisación individual sus recomendaciones. De este modo, había que estar atento y saber escuchar lo que el sonido de su guitarra decía, dado que muchas de las recomendaciones no podían ser transcritas mediante palabras (ni por medio de notas y pentagramas).

Pese a que hubo ejercicios y contenidos propios de cada área, hay cosas transversales a las tres. Esto está representado en el cuadro 4 en la zona central, la intersección de los tres círculos. *Escribir* se considera transversal porque en las tres áreas se estimó necesario en algún momento que quien escribe realizará sus propios ejercicios, arreglos o solos. Asimismo, Nico estimulaba al estudiante a hacer sus propias creaciones aplicando todo lo que aprendía. Por mencionar algunos ejemplos, esto queda patente en la construcción del *chord-melody* de *Darn that Dream*, en el solo que se construyó de *Eronel*, ejercicios de enlazar centros tonales, o la transposición de partituras de canciones ya escritas. La *teoría aplicada* refiere a la manera en que se utilizaban los mediadores-textos para entender lo que se ejecuta en el instrumento, ya sea reconociendo las notas y los movimientos sonoros en el mástil (rudimentos), analizando las melodías de Bach o de los solos que se leían (lectura), o aprendiendo a hacer sustituciones en las progresiones o abordar desde escalas paralelas la improvisación sobre ciertos acordes (*Standards*). La *interpretación y tono* refieren a los *tips* de Nico sobre cómo sacar ciertos sonidos a la guitarra tocándola de cierta forma: más cerca del puente, moviendo menos la uñeta para el ataque, juegos de dinámicas, cómo controlar el volumen y tono haciendo uso de la electrónica de la guitarra y el amplificador, tocar con ligados, etc. La *respiración y la corporalidad* refieren a aspectos que no son estrictamente musicales pero que influyen en el sonido. En el entendido que el movimiento que termina en la yema del dedo se inicia en la espalda, si existe una tensión en algún punto de la cadena que conecta dicha zona con los dedos, afectará en la limpieza de la ejecución y en el sonido. Asimismo, esa tensión a veces se produce no sólo por una mala postura, sino también porque

el intérprete se olvida de respirar y mantener la calma al momento de tocar. Finalmente, la *rítmica* es una cuestión clave para cualquier músico, y refiere tanto a cuestiones de acento y figuras rítmicas, las cuales se pueden aprender con ejercicios aislados o abordando desde esa perspectiva las lecturas, así como en la transcripción y la escucha de discos y su aplicación en la improvisación sobre *standards*.

En suma, las tres áreas que se han abordado aquí tenían un objetivo: lograr que el estudiante estuviera en mejor pie a la hora de enfrentarse a una situación de interpretación. Pero se entiende que por sí solos no son suficientes para que el estudiante pueda tocar jazz. A riesgo de ser repetitivo: el jazz se aprende escuchando... y tocando. En la cita que se escribió más arriba el mismo Nico menciona que se aprende yendo a las *jams*. Así se conocieron y aprendieron los profesores de la ESJ, y así estimulan que aprendan sus estudiantes.

“[La jam] fue mi primer acercamiento a hacer música en el mismo momento, a entender la música en el instante presente, el intentar prestarle atención al otro, escuchar qué te está proponiendo el otro, tratar de encontrarte a ti mismo en lo que estás tocando en ese momento [...] suceden cosas en el tocar en vivo, que no suceden en los ensayos o cuando estudias. Tenés que resolver problemas musicales, que pasen piola los errores [...] Y también las dificultades que tenés tocando en una jam te van guiando las cosas que tienes que practicar después” (Entrevista a María José Cabrera).

María José da cuenta de porque la *jam* es tan importante. Es una instancia clave para el aprendizaje del lenguaje pues ahí no importa lo que se practicó, sino cómo esto se usa para sostener una improvisación colectiva. En ese sentido, todos los ejercicios descritos deben ser vistos como acciones de ejecución instrumental que posibilitan la articulación de los mediadores-texto y mediadores-instrumentales, articulación que al incorporarse en tanto conocimiento práctico (Zembylas, 2014; Schatski, 2014) en los oídos, músculos y tendones del estudiante, pasan a ser su *material musical* (Figuroa-Dreher, 2014): un set de recursos que permite desenvolver con mayor libertad el discurso propio y sostener el de los demás, resolviendo los problemas que emergen cuando se hace música en el instante presente. Y aquí es donde se evidencia la importancia de la experiencia que se vierte en la enseñanza uno a uno, pues este *uso* del material musical no es posible aprenderlo solo de los textos. Alguien

debe relatar su experiencia tanto en el escenario como en el aprendizaje, como un guía mientras el estudiante busca sus propias formas.

En síntesis, Guitarra es un curso que se orienta a lograr que el estudiante desarrolle una escucha consciente que le permita llevar a cabo una práctica consciente estrechamente vinculada con un tocar consciente. Los conocimientos aquí mucho tienen que ver con la *techne* en tanto que habilitante para la acción, pero amplía los límites de la escucha que se definió en Armonía. El conocimiento transmitido en Guitarra al involucrar la acción de *ejecución instrumental* complejiza la formación de la escucha: lleva al sonido del instrumento esa identificación armónica que indica *desde dónde* hablar, y, por lo mismo, el oído presta atención también al *cómo se conduce* el habla tanto en términos musicales (relación entre el contexto armónico y la melodía, los recursos para construir un solo, así como la economía de su empleo y la interpretación), como no estrictamente musicales (atención a esos matices de tono, así como la propia corporalidad y respiración). En ese sentido, Guitarra da herramientas para aportar al colectivo que interpreta una canción a través de la escucha, al estar abocado principalmente al *uso creativo* del conocimiento práctico. Esta experiencia transmitida está más cerca de la *fronesis* y, por lo tanto, la escucha que aclimata es más propia de la improvisación y, por tanto, del jazz, en tanto lenguaje creativo y libre.

La descripción y análisis hasta aquí desarrolladas permiten caracterizar la formación de la escucha en el modelo lineal del jazz como una práctica necesaria para que el jazzista esté habilitado a intervenir en una situación de interpretación. Teniendo como acciones principales la transcripción y la ejecución instrumental, ésta incorpora los conocimientos técnicos de la música como un audífono que se dirige a aspectos musicales y no-musicales (corporales), tanto del intérprete como de sus compañeros al momento de tocar. En ese sentido, los mediadores texto-escritos tienen un lugar subordinado a los texto-sonoros, en tanto se articulan a partir de las acciones de transcribir y ejecutar, pero al igual que las grabaciones, ocupan un lugar en la definición del jazz. Ambos son *habilitadores*: coadyuvan al logro de la improvisación y la adquisición del *swing*, elementos que, acorde a Berendt (1994), aquí también se consideran centrales.

Ahora bien, hay algo que la definición del *jazz-repertorio* no se ha hecho cargo. Si en la improvisación se expresan *discursos*, estos no se podrían reducir a las formas musicales que

encausan su desenvolvimiento, dado que estas formas musicales (la teoría, sus abordajes y aplicaciones) no varían mucho de lenguaje a lenguaje musical. Si en la música es posible encontrar una confesión personal del músico (Firth, 2003), y si el jazz es sólo *concomitantemente musical* (Baraka, 2016), sería esa narrativa la que *resuena* tras el *uso correcto* del material musical (Figueroa-Dreher, 2014). Es momento de volver al tercer piso de la escuela, y adentrarse en la clase de Víctor González.

8.2.3. Desfondar la certeza: la clase de Estilos y Desarrollos del jazz

Los dos polos del jazz dan cuenta que bajo el rótulo *jazz* subyace una tensión. En los apartados anteriores se graficó uno de los polos: el jazz visto como un repertorio, donde la formación de la escucha es una habilitadora para la interpretación jazzística. En el presente apartado se caracterizará la otra explicación del jazz, aquella donde esta música se convierte en un medio de expresión de una colectividad. Para ello, se pasará a recorrer la reflexión que Víctor González realiza en el curso de Estilos y Desarrollos del Jazz.

El curso de Estilos se caracteriza por ser una instancia de reflexión y debate (ver anexo 4), cuyas formas son resultado de la propia experiencia de Víctor como aficionado al jazz. Se espera que el estudiante logre una escucha sistematizada, dónde los mediadores texto-sonoros se articulan con mediadores textos-escritos a través de la acción del *pensar*. Cabe mencionar que, si bien los texto-sonoros son equivalentes en las tres clases (es decir, corresponden a grabaciones o materiales audiovisuales), los texto-escritos aquí son diferentes: corresponden principalmente a textos académicos de disciplinas no-musicales (filosofía, ciencias sociales, estudios críticos, etc.). En ese sentido, si leer en Armonía y Guitarra correspondía respectivamente a analizar y tocar, en Estilos leer es reflexionar. Se esperaba que el estudiante pudiera generar una opinión respecto a la música sin centrarse en sus aspectos *técnicos*, sino que expresara lo que sentía tras la escucha que había realizado.

Para comprender de mejor manera a qué se refiere lo anterior, es necesario explicar el cuadro 5. Aquí se condensa la reflexión que se realiza en el curso de Estilos sobre el jazz, la cual se inicia con una pregunta rectora: *¿qué es el jazz?* Para responderla, Víctor no acude ni a las propiedades ni a los periodos que distingue la musicología –como lo hace Berendt (1994). Más bien, aborda la pregunta encausándola al *origen* del jazz, para lo cual se vale de la herramienta *genealógica* y del *pensar*. Lo que interesa a Víctor no es explicar el jazz de una

manera historicista y lineal, sino, justamente, cuestionar esa certeza con la que el *establishment* de la música periodiza y atribuye patrones al sonido. A través de diferentes mecanismos, busca poner en tensión al jazz moviéndose aleatoria y arbitrariamente en el tiempo: se va y viene de lo *arcaico* del jazz al presente. Para ello sigue la manera en que Martin Heidegger encausa varios de sus textos. Se pregunta por el origen, lo que es *pensar* sobre su esencia, la cual debe rastrearse encaminándose a través del lenguaje, donde lo que importa es el camino y no el llegar; un constante *desfondar* la certeza que comúnmente se considera como correcta, sólida e inmutable.

Cuadro 5: "Contenidos de la clase de Estilos y Desarrollos del Jazz"



Para lograr este *desfondar*, presenta el jazz como resultado de una tensión. Expone que hay dos maneras de aproximarse a esta música: como música negra y como música americana. Esta es una dicotomía que se entiende sólo si se considera que el jazz, en tanto música, es un producto de la esclavitud. El jazz-música no existía en el África que los barcos negreros fueron a saquear. Lo que sí se encuentra allí es un vocablo que enseña una creencia interna de los pueblos africanos de carácter mítica que explica una conducta que es propia a estos pueblos, y que está relacionada con la sexualidad, la excitación, el éxtasis y la embriaguez.

En ese sentido, el jazz, en tanto vocablo, señalaba una serie de ritos consistentes en experiencias físicas y espirituales que dichos pueblos realizaban comunitariamente.

La esclavitud es el proceso que media el paso del jazz-vocablo al jazz-música. Concebido como un genocidio (por los millones de vidas muertas) pero, fundamentalmente, como etnocidio (por la interrupción de una forma de existir en el mundo), se considera este proceso como una inflexión para el sentido del jazz en la medida que los colonos europeos desarraigaron y usurparon a la población africana para traerla a este continente. Por ello, el jazz se vincula también a la Conquista de América, en tanto que empresa que permitió la instalación de colonias españolas y portuguesas a costa de la desaparición y domesticación de su población originaria. De ahí que el jazz se engarce con lo que es la formación del capitalismo mundial y la sociedad occidental, en tanto que las configuraciones de los imperios y la hegemonía de las potencias europeas se sustentó en la matanza y la coerción sobre ambas poblaciones.

Víctor distingue entonces tres grupos que están a la base del jazz: la población nativa de América y las Antillas, la europea, y la africana. Se consideran *a la base* pues en la simbiosis de estos tres grupos se modela el continente, distinguiendo un proceso de *latinización* del sistema de dominio (dado que las estructuras que se instalan en América son de origen europeo) y una *africanización* de las expresiones culturales (a excepción de Chile, lo africano permeó en las conductas, los lenguajes, las religiones, etc.). Esto indica la centralidad que adquiere en el curso la relación colono-africano y su transformación a lo largo del tiempo, que no implica una omisión de la relación entre los pueblos originarios y los colonos. En tanto que supervivientes son traídos recurrentemente como un ejemplo de resistencia a la *culturización*²² propia de occidente -que es abiertamente cuestionada clase a clase- primeramente, realizada por los colonos y, luego, por las oligarquías que condujeron los procesos de independencia en América²³. En esa línea, cuando se habla de los pueblos

²² Para Víctor, la cultura es una herramienta de dominio. Apela a su raíz etimológica en el latín *cultivare*, para darle un sentido de *cultivar* relaciones sociales a través de la imposición de una visión de mundo, modelando sujetos.

²³ Para efectos del curso, a excepción de la experiencia haitiana, todas las independencias del continente consistieron en un mero ajuste que deja de lado a la población nativa, los criollos y los mestizos para asegurar el dominio de las oligarquías.

originarios, se busca rescatar el sentido de mundo que mantienen, ajeno al afán de desarrollo, progreso y acumulación.

Continuando con la relación entre pueblo africano-colono, se observa que la esclavitud consiste en una domesticación del negro. Es un asunto de raza, pues si bien la población indígena también fue domesticada, no fue convertida en fuerza de trabajo esclava. No obstante, esta domesticación no es pura. La población africana desarraigada que llega a América no tiene la intención de desprenderse de sus ancestros, por lo que reviven el vínculo vertiendo su origen en la experiencia vivida en los campos de trabajo, como se relató en el capítulo teórico al describir la preservación en las iglesias de *la llamada y respuesta* que menciona Baraka (2016). De este modo, lo que termina en el jazz-música es una experiencia de hibridación sostenida en el tiempo, marcada por una tensión entre lo negro y lo blanco, posible gracias a la resistencia de la población afrodescendiente en cuanto a sus tradiciones. Esta resistencia no indica sólo una cuestión física, sino también al imaginario que se construye en torno a lo negro que lo deja siempre como una forma de vida desechable y degradada ante lo blanco: mientras que éste último representa lo civilizado y avanzado, lo negro es la barbarie, lo primitivo, lo desconocido, lo sucio. Quienes no resisten al látigo y a la marginación, a través de una *blanquinización* se ponen de lado de sus patrones, haciendo alusión a una distinción similar a la que Malcolm X (1963) realiza entre negro de campo y el negro de casa. Esta es una distinción que prevalece al fin de la esclavitud, puesto que siguen existiendo negros que tienen una *actitud blanca*, así como prevalece el racismo, en tanto que la invención de lo negro es la condición de posibilidad de lo blanco: se dibuja un nosotros a partir de la diferencia de un no-yo (Hall, 2003).

Esta tensión entre lo negro y lo blanco es la carga histórica del jazz, que lo hace ser un asunto de raza. A través de documentales, escuchas y textos, Víctor busca retratar la conversión de esta música negra a música americana como una *apropiación*, es decir, como una serie de operaciones políticas, mercantiles y culturales, que configuran las condiciones materiales bajo las cuales el jazz se desarrolla como un estilo musical norteamericano de *entretenimiento* que excluye el sentido de *expresión* que le atribuía el pueblo que le dio origen²⁴. No obstante,

²⁴ En el documental de Burns (2001) se evidencia como en el periodo de la Gran Depresión muchos músicos negros de jazz fueron contratados por blancos (John Hammond, por ejemplo), así como músicos blancos como

en la medida que el jazz está *tensionado*, también involucra una resistencia y una reivindicación. A esta forma mercantil del jazz se le sigue oponiendo una actitud que posiciona al jazz como música negra mediante la vinculación que se establece entre el sonido y el jazz-vocablo: tocar aparece como la expresión sonora de un pueblo que le permite *hacer consciente* lo que se era antes de la llegada de los barcos negreros. Es un ritual que evoca la fuente, una actitud y un sentimiento de libertad de ser y vivir ese impulso de éxtasis ligado a la sexualidad y la embriaguez. Esto es posible porque el desarraigo que produjo la esclavitud fue, ante todo, físico. La población afrodescendiente logró prevalecer una raigambre espiritual, que trasunta todo lo que el sujeto realiza, y de ahí que haya una posibilidad de que exista *este jazz*.

Así dispuesta la dicotomía, Víctor espera que el estudiante cuestione su certeza. El jazz-música americana puede remitirse a un conjunto de patrones históricos y estilísticos susceptibles de ser aprendidos *formalmente* como *conocimientos prácticos* (Schatzki, 2014; Zembylas, 2014) que, posteriormente, pueden ser aplicados en una *performance* jazzística. Está cimentado, por lo tanto, en una serie de atributos que fijan *maneras de hacer* que se consideran correctas o propias del jazz en la medida que se adecuen a la definición de jazz como estilo y repertorio (Faulkner y Becker, 2009). En el jazz-música negra, en cambio, los conocimientos teóricos y técnicos objetivados que en los apartados anteriores se han explicitado como *habilitadores* para la improvisación, no son reconocidos como mediadores “legítimos” porque, justamente, no hay una centralidad en *una manera correcta de hacer* sino en el *ser*. Guarda su esencia en el jazz-vocablo; allí radica la tensión entre ambas formas de concebir el jazz, la cual *no es habitada* por el estudiante. Éste, por muy identificado que se sienta con el jazz, siempre lo aborda como si fuera un estilo, como un lenguaje ajeno que busca hacer propio para *hablar mediante él*. Incluso, la llamada y respuesta que Baraka (2016) menciona como la forma propia para expresar el contenido propio de este pueblo es aprendida desde el lugar técnico: como una respuesta armónica, melódica y rítmica ante un llamado armónico, melódico y rítmico. El músico negro, en cambio, ve el hacer música y el tocar jazz como algo natural, como un *don otorgado* por medio de esa raigambre espiritual que comunitariamente ha logrado prevalecer. El estudiante de jazz inevitablemente *admira*

Bennie Goodman compraban libros de partituras a músicos negros, con el fin de aprender a tocar jazz. Luego, estos músicos blancos se vanagloriaban de realizar un jazz *genuino*.

una música que está puesta delante de él; el jazzista negro se encuentra a sí mismo en el jazz porque es un vehículo transmitido por su comunidad para hacer consciente su origen.

Ahora bien, no todo está perdido para el estudiante. Aunque Víctor enseñe que la técnica musical incrustada en sus oídos no tiene *nada* que ver con el jazz, afirma también que, a través de la escucha, puede lograr aproximarse a ese *sentido* de jazz-música negra. Pero no refiere a la misma escucha que hasta ahora se ha puesto en evidencia. Es otra manera de formarla, la cual da *otro sentido* a la escucha; uno que establece una relación que va más allá del confín del cuerpo físico. No tiene nada que ver con la carne ni con lo social y, por lo mismo, nada que ver con la escucha del oído comprendida como sentido sensible o como medio racionalizado para acceder a la realidad. Es una escucha *arrojada al ser*, y se encuentra al borde del sentido y de cualquier concepto²⁵.

Para Víctor, en el jazz está la posibilidad de esta escucha, porque, en tanto prevalezca su sentido de música negra, allí sucede el acontecimiento, la crisis de la matriz lógica con la que occidente opera. Es decir, es posible producir una crisis del sentido occidental caracterizado por el progreso, la racionalidad, la propiedad, la acumulación, individualidad y la cristiandad; sentido que separa, da forma y ordena al mundo. Los músicos de jazz, al realizar en la improvisación un despliegue de fuerza sobre la *forma del lenguaje jazzístico*, son capaces de hacer entrar en crisis el sentido teórico y sensorial, en una ruptura de las formas que devela la esencia del jazz: un éxtasis y una embriaguez donde sucumbe la individualidad de los ejecutantes en una comunión sonora que borra toda forma, anulando la distinción entre sonido y ruido²⁶. En ese ejercicio radica el peligro del jazz-música negra: al estar arraigado a una forma de ser, sentir y pensar opuesta a la que es hegemónica en la sociedad occidental, produce un desarraigo de la *forma* en que habitamos el mundo, arrojándonos al *ser*. No obstante, por más que se logre esto durante una *performance*, al acabar la improvisación, todo continúa siendo igual que antes. La debacle occidental vuelve imposible esta escucha, dado que se ha olvidado al ser por la primacía del ser humano en tanto que mercancía-fuerza

²⁵ Aquí Víctor está haciendo alusión de las reflexiones que Jean-Luc Nancy plantea en *A la escucha, Corpus y las musas*.

²⁶ La distinción sonido/ruido refiere a una distinción que está a la base de varias explicaciones sobre la música. Víctor entiende el sonido como una “domesticación” de lo sonoro en tanto establecimiento de patrones y leyes que permiten una ejecución controlada y deseable socialmente. El ruido en cambio, refiere a lo “abismal”, es decir, aquello que es incomprensible para nuestros sentidos e intelecto.

de trabajo. Por ello, no habitamos el mundo como los antiguos pueblos africanos u originarios: aquí no existe el rito, sino el concierto; no se vive en el mito, sino en la historia; no se expía ningún dolor existencial o algún desarraigo, sino que se anestesia mediante la entretención; no se busca la sabiduría sino el conocimiento.

No obstante, el hecho de que se puedan escribir estas palabras da cuenta que se aspira a dicha disolución de las formas en tanto proyecto. Es un horizonte al cual hay que encaminarse mediante el arrojo a lo que se oculta en el sonido. Para ello, y cómo se mencionó al inicio, Víctor propone a los estudiantes un set de lecturas a partir de las cuales puedan reflexionar y cuestionar el aparataje teórico-técnico que han instalado en sus oídos, al alero de la escucha de músicos que *se encuentren lo más cerca* del jazz-música negra, como lo son John Coltrane y Charles Mingus. Este arrojo se considera que opera *al revés* de la formación que hasta ahora se ha descrito. No es una instalación de prótesis en el oído, sino una *suspensión*, de modo que la escucha deja de operar como sentido sensible y racionalizado (es decir, aislado). Por ello, la escucha que forma Estilos es un logro del *pensar*, y se desplaza desde lo *correcto* a lo *verdadero*, a lo *esencial*. En ese sentido, es que se considera que en el curso de genealogía la acción del *pensar* opera como la *episteme* que describe Zembylas (2014), una dualidad de conocimiento/acción que ocupa la música como un *vehículo* para hacer consciente lo que se es (Baraka, 2016), estando a la siga de *esta otra escucha*.

Esta intención se hace patente en el taller de improvisación que Víctor realizaba extracurricularmente los jueves por la tarde. Allí la propuesta era tocar colectivamente a partir de lo que *hacía sentir* un texto que se leía a modo de provocación. A diferencia de las *jam* hasta ahora mencionadas, la idea era no aproximarse desde la forma musical o lo teórico, así como tampoco era tocar sólo desde la ortodoxia del instrumento. Había que explorar todas las posibilidades con el fin de volcar el sentir en el sonido que se emitía preocupándose sólo por cómo se estaba escuchando y la sensación que generaba ese colectivo que se fundía en el sonido. Desde esas premisas, operaba desde un sentido más originario de la llamada y la respuesta, donde no se sigue una forma, sino un sentimiento. Y aunque eventualmente en dichos ejercicios *se llegaba* a lo musical, esto se rompía, desatando el ruido o llegando a una interpretación estremecedora de un solo intérprete (generalmente, una voz o un viento).

Ya finalizando esta segunda parte de los resultados, se espera que se entienda la complejidad de la definición de jazz que se construye al interior de la ESJ. Por un lado, los cursos de Armonía y Guitarra forman una escucha que *habilita* al músico a intervenir con su discurso en una situación de interpretación mediante el despliegue del material musical (Figueroa-Dreher, 2014) que ha incorporado a través de la transcripción y la ejecución instrumental. Aquí, la práctica de la escucha se asocia a una definición de *jazz-repertorio*, articulando a los mediadores texto-escritos y texto-sonoros a través de acciones cuyos conocimientos encajan con la definición de *techne* y *fronesis* (Zembylas, 2014). Se destacan como elementos principales de la definición al swing como una *manera de frasear*, y la improvisación como un modo de hacer música donde el intérprete es un colaborador individualizado que tiene que desarrollar su propio discurso. En contraste, Estilos desde el momento que expone al jazz como fruto de una tensión y objeto de disputa, toma posición con la definición que se oculta tras las formas del jazz-repertorio, es decir, el *jazz-expresión*. Aquí lo importante es la esencia mentada por el jazz-vocablo, que trasunta todo lo que el sujeto hace volviendo a la música un medio para expandir la conciencia de lo que se fue y nunca se ha dejado de ser. El conocimiento clave en este proceso es la *episteme* (Zembylas, 2014), la búsqueda de la verdad por parte de un pueblo que logra prevalecer en su espiritualidad. De ahí que ese mismo elemento que considera central el jazz-repertorio, que es la improvisación, se adopte con otro sentido: es una instancia o una interacción que permite hacer sucumbir la individualidad, donde los discursos no son propios, sino colectivos, y que no reconocen ninguna forma reconocida por la matriz lógica de la música –ni de lo social.

Esta consideración sobre la esencia del jazz llena el vacío que se había planteado al dar cuenta de que hay una narrativa que se esconde tras el *uso correcto* del material musical, poniendo en cuestión todo lo desarrollado. Pero si logra someter a duda a lo técnico lo hace en tanto que arrastra al jazz a algo que no lo es: la filosofía del pueblo afrodescendiente (Baraka, 2016). Esto abre la pregunta por cómo la ESJ asume esta postura teniendo en cuenta que la historia del jazz en Chile (Menanteau 2006; 2008; Ihnen, 2012) muestra que la definición que se ha desplegado a lo largos de los años es la de *jazz-música americana*, es decir, donde la música aparece como una mercancía cuyo goce y producción se mueve principalmente en los círculos de la *elite*. Es necesario entender esto para luego comprender cómo estas definiciones de jazz que se dan al interior de la ESJ logran convivir y complementarse en la

formación jazzística. Esto se observará en los relatos del ser jazzista y su consecuente vinculación con la aclimatación hasta aquí expuesta.

8.3. ¿Jazz en resistencia? Polisemia, tensiones y encuentros.

Ya desarrollada los aspectos relevantes para la caracterización de la formación de la escucha, sólo queda exponer lo central de los relatos del ser-jazzista, para luego volver a la ESJ y la definición que denominan *jazz en resistencia*. Para ello, el presente apartado se dividirá en dos secciones. La primera de ellas expondrá los relatos del ser jazzista de manera conjunta, para complementar la polisemia que se expuso en el apartado anterior. Luego, se volverá a hablar de la ESJ en términos generales, vinculando su nombre con ese jazz que proponen institucionalizar y transmitir.

8.3.1. Des-elitizar, *underground* y libertad de tocar. Los relatos de ser-jazzista

Jazz-música negra/jazz-música americana, jazz-expresión/jazz-repertorio. Estos son los dos polos entre los cuales se mueve la definición de jazz y que, además, marcan una tensión irresuelta que hace de la definición una disputa. Es una dicotomía que incluso dentro de la ESJ se despliega explícitamente, de modo que se espera a que quien estudie allí sea consciente de lo que se oculta tras el *jazz*, y tome postura respecto a ello. Ahora bien, en la medida que se entiende que la tensión está dada por todo lo que se *oculta* en el sonido de jazz, es que esta toma de conciencia y de postura no es sólo *una manera de hacer música*. En ese sentido, las enseñanzas de Estilos expuestas anteriormente no son realizadas para enaltecer o consagrar aún más a los *ídolos* del jazz, sino para que el estudiante comprenda que lo que hará como músico involucra una serie de otras esferas que no son musicales. Adoptar y contribuir en la narrativa que representa al jazz como expresión es posicionarse ante la sociedad en general (Hall, 2003). Lo político, lo económico, lo social y lo cultural, entonces, están contenidos en la formación jazzística no sólo como un *momento* distinguible analíticamente para efectos del estudio (Hennion, 1988), sino que operan como campos en los cuales el futuro músico se mueve porque *no es sólo músico*.

Posicionarse en la dicotomía del jazz es posicionarse en el conflicto que la sociedad occidental tiene de base y que permite su despliegue. En ese sentido, para Víctor, entender el jazz como música negra, es empatizar y ponerse del lado del pueblo afrodescendiente, rechazando su conversión en mercancía dispuesta para el entretenimiento. Esto no quiere

decir que el estudiante pretenda *ser negro*, sino que entienda que *están del mismo lado* y, aunque se tengan especificidades, el sentimiento de sometimiento es similar entre afrodescendientes, pueblos originarios y todos aquellos que resisten:

“Entonces no necesito ser negro para sentir lo que siente un negro. Porque mi padre también fue esclavo, porque yo también fui torturado [...] pero no soy negro, ni tampoco aparentemente mapuche, ni pueblo originario, pero sé exactamente lo que es eso, porque he estado en prisión, porque he vivido todo ese proceso. Entonces si no soy éste ni éste, ¿por qué me pasa esto a mí? Porque nosotros somos este campo, somos el bajo pueblo, somos esta identidad, y ahí no hay ninguna diferencia entre todos los que resisten [...] y nosotros. Porque nosotros también hemos puesto los muertos” (entrevista a Víctor González)

Posicionándose allí, lo que hay que hacer con respecto a la historia del jazz es *des-elitizar*, proceso que es necesario replicar con todo lo que esté en manos de las oligarquías, incluyendo la música docta. Es necesario pensar otra forma de vivir en sociedad, otra forma de construir la realidad. La bajada que esto tiene para el caso del jazz es que, en la medida que se le reivindica como música negra y, por lo tanto, popular, debe devolverse a donde pertenece: a las calles y barrios, de modo que la música deje de ser una mercancía dispuesta para la entretenición, para convertirse en catalizador para el encuentro y la formación de una vida comunitaria en donde *todos compartimos todo y el saber es de todas las personas*.

“Entonces lo que tenemos que hacer es des-elitizar este campo. Necesitamos a otro tipo de sujetos que piensen otro tipo de ciudad, que piensen otro tipo de construcción, otro tipo de realidad, ¿no? Bueno este tipo de cuestiones es lo que nos ha pasado con este proyecto que es la ESJ. Entonces decimos que hay que quitarle a la elite el espacio de privilegio de esto, hay que llevarlo a los otros lugares, por eso es que apostamos también a los territorios, a estas calles, por eso también nuestro discurso respecto de eso es que esto no les pertenece a ellos, así como inclusive la música docta [...] Ya incluso esa cuestión tenís que sacarla de ahí, hay que desarmarle el palacete donde todavía están los tipos atrincherados con ciertas cosas que todavía no pretenden compartirlas con nosotros, así como tampoco pretenden compartir el poder con nosotros” (Entrevista a Víctor González).

Pero no es sólo un sacar el jazz del *Thelonious*²⁷ para llevarlo a la calle. Haciendo alusión a la vida de los jazzistas y a sus propuestas delinea el tipo de sujeto que espera que encarne esta lucha por la des-elitización del jazz y de la vida. Se tomarán cuatro ejemplos de los que Víctor menciona. Por un lado, se tiene a Chet Baker y Miles Davis. Siendo el primero blanco y el segundo negro, ambos son reconocidos como trompetistas canónicos del jazz. No obstante, no tienen el mismo trato en Estilos. Si bien se les reconoce la destreza *técnica*, se les desdeña como referentes o modelos a seguir. Baker tuvo una vida controversial y se le critica por haber sido un tipo sin valores capaz de vender a su mejor amigo por droga. En cuanto a Miles, se considera que es el ejemplo arquetípico de realizar una búsqueda sonora a través de la *forma* y no apuntando a la esencia. Tomando las palabras de Baraka (2016), Víctor habla de Miles para dar cuenta de que, aunque pueda ser negro, *su actitud es blanca*, es decir, se remite al hacer jazz como una mercancía. Por otro, se tiene a Charles Mingus y John Coltrane. Mientras que se reconoce que Mingus es un músico conocido por su mal carácter, se le valora por haber sido un antirracista que plasmó en sus composiciones, conjuntos y puestas en vivo ese ideal de lograr a través de la improvisación colectiva la abolición de las formas y la crisis de sentido que se mencionó más arriba. Por su parte, la figura de Coltrane es resaltada por su carga existencial singular, que logra hacer de lo *musical-técnico* algo excepcional, porque, justamente, hay algo que logra volcar allí y que *trasunta* todo lo que hace: su espiritualidad que da cuenta de cómo posee *el don* de tocar, de que tiene *algo* que decir que es trascendental y lo hace en cualquier tipo de contexto.

De este modo, Víctor da cuenta que lo importante para la calidad de un músico no es el cómo toque, sino expresar los valores que se vinculan por un marcado interés en lo humano. Tomando postura por el jazz-música negra, hace trascender la ocupación del músico del solo tocar a un involucramiento con la lucha contra toda forma de dominación. Pero esto también tiene una bajada al hacer música. El rescate de Coltrane y Mingus en desmedro de Miles y Baker se realiza para evidenciar cómo el músico que se cuestiona debiera orientar su trabajo en tanto *arte*. Para Víctor, la condición de *artista* vendría a ser un calificativo que se atribuye a quien se aboque a la creación de un objeto que pueda ser una ruptura con lo socialmente construido. Este objeto-arte lo observa como *político*, en tanto apunta a expresar sentimientos

²⁷ Se está haciendo referencia a uno de los principales lugares que componen el circuito jazzístico santiaguino: el bar *Thelonious: lugar de jazz* ubicado en el Barrio Bellavista en la comuna de Recoleta.

oprimidos, silenciados y marginados, para lo cual resulta clave destruir la delimitación entre sonido y ruido que se impone a través de esa domesticación del sonido que es la teoría musical y sus instituciones. Por contraste, un arte que no sea capaz de generar esta ruptura, que, de nuevo, no es una mera cuestión de forma o estilo, es una mercancía de consumo.

Esta narrativa respecto al jazzista da cuenta de cómo en lo que toca un músico está implícita su idea de virtud y la comprensión de las relaciones con la sociedad, su grupo de pertenencia y también la individualidad (Firth, 2003). Y si bien, Víctor abarca más esferas que Nico y Rupe, éstos dos también vuelcan en sus narrativas sobre el ser jazzistas estos aspectos. Por su parte, Nico considera que toda música es una resistencia, en tanto que implica el vivir la vida de otro modo, más sensible, y eso permea las cosas que se hacen además de la música:

“Para mí toda forma musical es una forma de resistencia. Salirte un poco de todo lo convencional pa trabajar, para vivir para pensar y que tenís sensibilidades distintas o más exploradas” (Entrevista a Nicolás Vera).

Pero la resistencia, al ser una cuestión de *capas*, no se limita a este aspecto. Nico menciona que la resistencia del jazz es también una reivindicación de *otras formas* de hacer música y de prevalecer en una sociedad en la que el jazz se encuentra desvalorizado, de modo que es muy difícil vivir de él (Ihnen, 2012). Esto no sólo refiere a la remuneración del músico, sino también al carácter de su trabajo: el jazz es una música *creativa*, en tanto allí impera una elección y *uso libre* del material musical (Figuroa-Dreher, 2014). En ese sentido, el jazz es una resistencia a los principios de masificación y venta que orientan la producción de las músicas de más consumo, los cuales limitan la expresión del músico. Y dado que la productividad no está sólo en la música, extiende esta *resistencia creativa* para el resto de los ámbitos de la vida social. Así, la libertad musical del jazz se vincula a una manera de *diferenciarse* como sujeto. Es una cuestión que brinda identidad, pese a ser una música *foránea*, en tanto forma a la persona que decide ser músico. Con todo, pese a que reconozca, pero no dé lugar central a la lucha del pueblo afrodescendiente, es una representación del ser jazzista que toma distancia de una definición de jazz como un mero repertorio en la medida que logra engarzar desde las especificidades de la sociedad chilena y de la música en Chile, la necesidad de una expresión que no se clausure por los principios productivos.

“Para mí ese es el tipo de resistencia también, son como varias capas yo siento. Un tipo de resistencia de la misma música, donde hay gente que dice que tenís que tocar exclusivamente música local para tener identidad. Para mí la identidad tiene que ver con la música que me formó, sea en Chile, en el campo, en Nueva York, sea en China, ¿cachai? No solamente la música local. Sí, me gusta mucho, pero no es lo único que me gusta. Yo siento que todo lo que el jazz en el medio local me ha entregado es la forma más representativa de resistencia cultural que me llega, y que me siento cómodo para poder desarrollarme. Y obviamente también el tema, a diferencia de EEUU, y de lo que fue, y muchos dicen que el jazz murió en el año 59, aquí más que un tema de clases, es un tema de lo que te decía al principio. No sé si de lucha, pero sí un camino distinto al que puedes ir desarrollándote creativamente y con el resto de la sociedad” (Entrevista a Nicolás Vera).

De este modo, si bien no hay un anclaje explícito en alguna lucha, Nico sí distingue que hay agentes coercitivos que buscan alejar a un músico del camino del jazz. Esto se aprecia en los argumentos que da a favor de que el jazz le genere identidad. Al respecto, menciona que hay dos modos de identificarse como músico, cuya diferencia radica en el lugar que le dan al material musical (Figueroa-Dreher, 2014). Por un lado, se tiene el virtuosismo, que podría definirse como *la técnica por la técnica*. Refiere a aquellos músicos con un alto desarrollo de sus habilidades instrumentales, y cuyo despliegue musical se basa en el mostrar dichas habilidades. Por otro, se encuentra la expresión por medio del sonido. Este camino se considera una búsqueda de un sonido que se tiene *siempre en la cabeza* el cual se quiere alcanzar porque se considera que esa es la forma en que suena su sentir. Aquí las habilidades son herramientas que abarcan diferentes áreas, como el repertorio que elige y la manera en que lo interpreta:

“El tema de la libertad para todo eso, es como lo clave que me diferencia de la persona de al lado, lo que me da mi identidad. Mi expresión real de mí, pero hecho música, ¿cachai? Porque a diferencia del tema que tenís músicos que sólo están abocados al rollo técnico y al virtuosismo [...] Ese virtuosismo no me da identidad. El decir quiero tocar un tema, qué tema quiero tocar, si es un standar, si es un tema mío, o si quiero tocar free. Con el sonido que quiero tocar, es la identidad que he ido descubriendo con

los años. Que me hace sentir cómodo, me hace sentir pleno, ¿cachai? y también noto eso cuando toco con más gente” (Entrevista a Nicolás Vera).

Lograr dicha libertad requiere también de un cuestionamiento. Para Nico, el no cuestionarse es igual a ser un ente sin emociones. Es necesario preguntarse por qué se quiere improvisar, por qué tocar jazz o un *standard* y no cuecas. Lo ve aún más necesario considerando el desarrollo tecnológico que hace que todo esté al alcance de la mano. Pese a su optimismo respecto a las TICs como recursos para el aprendizaje, se vislumbra un peligro: la inmediatez que provee opera como una *satisfacción a corto plazo*. Esto para el estudiante implica el *quedarse solo en los titulares de las cosas*, el no profundizar ni disfrutar el camino de descubrir, llevando a la frustración y a la falta de cuestionamiento. No hay detención en lo que se aprende, debido a una sobre-estimulación que adormece al estudiante. Nico considera que el jazzista en tanto músico debe saber aprovechar las tecnologías a su favor, con afán investigativo para formarse y llevar a cabo esa búsqueda del sonido que mencionaba más arriba. De este modo, el cuestionarse va de la mano con el juicio, con el seleccionar con conocimiento de causa qué pasará a formar parte de su *material musical* (Figueroa-Dreher, 2014) y qué no. Es parte del camino que debe recorrer para tener la experiencia suficiente para poder discernir un buen uso de sus herramientas musicales.

En conclusión, la narrativa que sostiene Nico es fruto de las ideas de virtud y de sociedad que ha desarrollado desde su actividad como músico y que es aplicado a esta misma actividad (Firth, 2003; Heinnich, 2002). El jazzista aquí aparece representado como un sujeto cuya actividad musical permea todo lo que hace, de modo que desarrollaría una manera de ser, sentir y pensar basada en los principios de creatividad propios del jazz que van a contrapelo de los de productividad que hegemonizan la música y la manera en que se vive en Chile. Esto se encuentra estrechamente ligado a la formación que promueve en sus clases, en tanto que la *libertad del jazz* es una libre elección y uso creativo del material musical que se orienta en una búsqueda sonora que se arroja a la expresión de un sentir. De ahí la exigencia en la formación de la escucha: el sonido es un horizonte que se aspira, pero no se consigue, de modo que se debe mantener investigando y cuestionando.

Así dispuesta, la representación del jazzista de Nico oscila entre ambos polos del jazz, dado que, si bien no hay un énfasis en el jazz como música negra, se dota de sentido al jazz en

tanto expresión del músico a través de un repertorio que debe ser disputado de las formas hegemónicas de producción musical. Algo similar sucede con Rupe para quien el jazz a esta altura no es sólo una música negra, sino *mundial*, en tanto se ha fusionado con otras músicas. A su vez, afirma que su preocupación está en potenciar la música chilena, la cual desde los años '20 es influenciada por el jazz. Es decir, al igual que Nico, ve la resistencia dentro del ámbito musical, y también ve el cuestionamiento como un elemento fundamental del jazzista en tanto que permite orientar de mejor manera su trabajo que se caracteriza, ante todo, por la capacidad de improvisar mediante el despliegue de un discurso propio.

Al abordar al jazz desde la fusión que sufre con otras músicas, su justificación sucede desde el jazz-repertorio. La improvisación que caracteriza al jazz aquí aparece como una herramienta para hacer música chilena, y describe al jazzista como alguien que es capaz de desplegar un discurso en el momento presente. La preocupación por la música chilena se traduce en la pregunta por el papel de los músicos chilenos, por cómo producen música que sea atinente *a nuestro ritmo*, es decir la relación que sostenemos con el tiempo y lo que somos.

“El jazz para mí es como una herramienta para otra cosa, ¿cachai? Creo que la cuestión pasa por preguntarse qué papel tienen los músicos. Nosotros por ejemplo con Quintaessence, tiene todos los elementos del jazz, del pop, de la música clásica incluso, pero para mí sigue siendo música chilena, no gringa [...] La música chilena la entiendo cómo la ve el maestro Holman. La música chilena es la que viene de la tierra, como escuchamos nuestro ritmo. Eso es lo que viene primero, de ahí podís hablar del discurso propio, la originalidad o la autenticidad o todas esas cosas” (Entrevista a Roberto Dañobeitía).

Lo interesante de esta cita es que ancla el discurso propio al pertenecer a una tierra, lo cual, infiriendo, indica la pertenencia a un pueblo particular. Así, por un lado, se puede desechar la idea de que el discurso propio apela a la mera *individualidad* (Berendt, 1994), dado que se construye a partir de una manera compartida de sentir el mundo. Esto da cuenta de que pese a que la representación sobre la actividad musical del jazzista “parta” desde el jazz-repertorio, ésta se mueve al jazz-expresión, en tanto que la música expresa este sentir. Por otro, explicaría porque no le interesa al jazz *en su carga existencial* como lo hace Víctor. Es una

música *foránea*, y en tanto tal asume su carácter de *forma* para poder hacer algo que sí hable desde donde se pertenece. Ahora, si Nico se preocupaba de la producción musical en tanto interprete que busca expresarse, Rupe va a la composición, que es su campo.

Rupe considera que el nivel de la música en Chile es bajo, así como bajo es el nivel de los instrumentos. Esto no lo atribuye a alguna cuestión trascendental, sino a la mediocridad, dado que para él el talento es cuánto se estudia. Este estudio, como se dio cuenta anteriormente involucra aspectos musicales como físicos del sonido —el *tono*. Pero el estudio no es por *virtuosismo*, sino por una apuesta de lograr un nivel que te permita ser feliz con lo que se hace, es decir, estar conforme con las habilidades en tanto permiten hacer la música que se gusta:

“El talento se basa en cuánto tu estudiai. Es tu base, de ahí se distinguen los buenos y los malos músicos. En si cantan lo que hacen también. Pero igual hay que apostar a ser lo más feliz con lo que se hace” (Entrevista a Roberto Dañobeitía).

El talento es la base del desenvolvimiento del músico. De ahí que sea tan insistente a la hora de desdeñar los mediadores-texto y de plantear la necesidad de formar un buen oído musical. Afirma que la música no miente, el sonido evidencia su *corrupción*. Así, distingue que hay dos tendencias en la música: si se compone y produce para la venta o para *resistir*. Él se identifica con el *underground*, es decir, la música-resistencia, y reivindica esa posición “subalterna” dentro de la industria musical. La desconfianza en la composición comercial está puesta en el tiempo dedicado a la producción que se equipara a la dedicación que se le da a un trabajo musical y, de ahí, se desprende la *calidad* de la obra. En ese sentido, y al igual que Nico, se critica a la industria musical y a los músicos chilenos por hacer música en un formato de mercancía para consumo que permita aumentar sus reproducciones y visibilidad en las plataformas de *streaming*, en vez de conectar con los sentires propios y contemporáneos de su pueblo.

En conclusión, la exposición de estos elementos tuvo la finalidad de dar cuenta de la manera en que estas narrativas sobre el ser jazzista se aplican a la actividad creadora del músico (Heinich, 2002), oscilando entre los dos polos del jazz. Por un lado, Víctor pone el acento en una tensión irresuelta que subyace a la nomenclatura “jazz”. Esta tensión se toma en serio, llevando a representar al jazzista como un sujeto que, ante la toma de conciencia de lo que

está en disputa, se posiciona en el jazz-música negra, lo cual lo alinea ante la sociedad como parte del *bajo pueblo*. Se vuelve parte de la lucha por des-elitizar el jazz y la vida en pos de construir una sociedad con principios comunitarios. Aquí el jazz aparece como un vehículo para el encuentro y la generación de comunidad, al tiempo que se le atribuye su “autenticidad” (Ochoa A.M., 2002) en tanto *arte político*. Se considera que, en la medida que Víctor no es músico, esta reflexión está arraigada a su experiencia como militante político y se mueve dentro del polo de jazz-expresión. Por otro, los casos de Nico y Rupe reducen la resistencia del jazz hacia las formas hegemónicas de hacer música. Si bien hay un reconocimiento de la tensión que subyace al jazz, su postura se toma más desde la historia del jazz en Chile (Menanteau, 2006; Ihnen, 2012), adoptándolo como un estilo de música-herramienta. A partir de allí, el posicionamiento es, ante todo, hacia la música²⁸. Nico critica el afán de virtuosismo de la técnica por la técnica, apelando de otra manera al camino que indica Víctor: es encontrar un sonido que le permita expresarse. Por su parte, Rupe en tanto compositor se centra en una crítica a la música chilena, considerándose como alguien que produce música que conecte con el sentir del pueblo chileno desde el *underground*. En ambos el estudio es clave para lograr emprender la búsqueda sonora o para desenvolvimiento *feliz* del músico.

Si bien de estas tres narrativas, sólo la realizada por Víctor toma parte activa en la tensión jazz-música negra/jazz-música americana, se considera que ello no implica que las otras dos narrativas legitimen por omisión la conversión mercantil del jazz. Más bien, son narrativas más fluidas, las cuales toman aspectos de ambos lados de la disputa al pensar el jazz desde su historia en Chile. En ese sentido, las representaciones de jazzista de Nico y Rupe oscilan constantemente entre la expresión y el repertorio. Las implicancias de las tres narrativas deben ahora vincularse con la formación de la escucha, con el fin de observar sus efectos para quien ya se ha formado en la ESJ. De este modo, se podrá cerrar el presente capítulo, con una interpretación de la oscilación que subyace a ese *jazz en resistencia*.

²⁸ Cabe mencionar que no es que estos profesores no tomen postura ante la sociedad. Ambos son críticos del neoliberalismo, no obstante, no es algo que afronten en tanto músicos como menciona Víctor.

8.3.2. Escuela superior *de jazz*: lo comunitario como el puente articulador de dos polos

Ya llegado a la última sección del presente capítulo es necesario volver a preguntarse ¿por qué la ESJ enseña sólo jazz? Esto guarda relación con el sentido que en términos generales le atribuyen en la escuela a esta música. Para poder llegar a él, a ese *jazz en resistencia*, es necesario dejar de prestarle toda la atención a los profesores. En la medida que estos son personas ya formadas y que cargan con su propia experiencia gestada por fuera de las inmediaciones de la escuela, es de esperar que tengan diferentes definiciones respecto a la música. No obstante, el hecho de que trabajen en el mismo lugar y hagan clases allí va más allá de la simpatía que pudieran tener con Gálvez. De un modo u otro, encarnan el proyecto que la Escuela busca transmitir. Pero siempre lo harán de manera parcial. Por ello, es necesario poner atención a cómo se ha incorporado el sistema de mediaciones en María José, dado que ella se ha convertido en una jazzista pasando por la ESJ.

Como se mencionó en el apartado de Armonía, María José no tenía mayor idea de lo que era el jazz antes de entrar a la escuela. Por lo mismo, tuvo una serie de dificultades para poder entender *auditivamente* esta música; requirió de los mediadores texto-escrito para entender visualmente el jazz antes que sonoramente. Lo teórico-musical operó como una verdadera herramienta para el aprendizaje, y, en la medida que en la formación musical aprender es tocar, para lograr interpretar el jazz. María José llegó a lo oral a través de lo teórico. Esto lo atribuye a no haber pertenecido a una comunidad de jazz –al estilo que Prouty (2006) aborda al dar cuenta de los inicios del jazz. Pero también ve con dificultad que alguien pueda llegar al jazz desde la tradición oral por la globalización y el desarrollo de la tecnología que hace que se tenga a disposición material visual y audiovisual para aprender el jazz.

“Digamos yo no estoy inmersa en lo que es una comunidad del jazz, y no recibí esa tradición oral, donde quizás se hacía antes cuando se estaba recién gestando el jazz. No sé po, cuando Charlie Parker estaba vivo, entre todos se compartían información, un disco, una grabación, se decía oye está tocando Miles en alguna parte, o Coltrane anda acá. Tampoco existían los medios de comunicación que existen ahora [...] Y bueno esa tradición oral es muy propia del pasado ya. Creo que en la actualidad es muy difícil, o sea, tienes que llegar tú mismo a ser muy consciente de que existe la tradición oral para

llegar a ella. Ahora todo está digital, todo está globalizado, todo está conectado, veís un vídeo” (Entrevista a María José)

Llegar a la tradición oral para el caso de María José implicó lograr grandes habilidades técnicas. Es el resultado de una formación intensa a tal punto que se es posible olvidarse de un estado pretérito a esta formación. Existe una frase entre los músicos que indica *hay que estudiarlo todo para luego olvidarlo todo*. Dicha frase apunta a que el verdadero sentido de lo técnico no es quedarse en el develar que permite, sino lograr dominarla al punto que se pueda prescindir de su conciencia racional al ya estar encarnada en el cuerpo. María José compara el *estudiarlo todo* con toda la información que en el colegio se ve en las clases de lenguaje para hablar bien: la teoría y lo escrito aseguran el uso correcto y, por ello, permite entenderse entre los músicos. Pero a la hora de poner a prueba la formación, ya sea tocando o analizando un solo *a oído*, lo teórico debe suspenderse: es escucharse a sí mismo o a quien se analiza y hacerlo sin entrar a analizar teóricamente lo que se hace.

“¿Has escuchado decir de repente a algún músico que tenís que estudiarlo todo y después olvidarlo todo? ya yo creo que el estudiarlo todo es aprender todo esto escrito [...] Es prácticamente estudiar lenguaje en el colegio para aprender a hablar bien. Son puros tecnicismos para entendernos entre los músicos. [...] cuando viene el momento de tocar, en ese momento tenís que olvidarlo todo realmente, cuando tratái de escucharte a ti mismo más que escuchar lo que te enseñaron. O cuando vai a analizar un solo de Charlie Parker, o escuchar un solo de él, te dai cuenta que el tipo no está pensando en los acordes, o ya sí igual sí, pero ya está en un nivel superior po. Yo en lo personal que con los años que llevo estudiando, me pasa a mí que cuando improviso un tema que sé bien, que estudié bien, que entiendo bien, todo lo que es escala-acordes, todo lo que es técnica, o práctica o escrita, de todo lo que te enseñaron, se va” (Entrevista a María José).

La alta exigencia técnica que se describió al momento de explicar porque era una escuela *Superior*, debe leerse en esta línea. Se requiere una alta exigencia, porque la meta es lograr formar músicos que consigan poder expresarse libremente a través de la música, dónde lo técnico deja de ser una prótesis que limita para hacer consciente, para pasar a ser parte del cuerpo del estudiante, de modo que la puede emplear a su parecer. Esa es la finalidad última

de los cursos de Armonía y Guitarra, en tanto que son parte de las líneas de teoría de la música y mención.

Esto invita a disponer de otro modo la tensión con respecto a lo técnico-musical que se abordó en la clase de Estilos: no es en sí misma funesta la formación técnica; sólo lo es cuando la técnica domina al intérprete. Si la frase de *estudiarlo todo...* abunda en la boca de los músicos, es porque sólo a través de una práctica sostenida y exigente se logra esa suspensión de lo técnico que permite arrojarse al *cómo suena*. Y esto no es algo que sólo suceda en la soledad de la habitación donde se practica las tareas para la siguiente clase. Como se dio cuenta, una actividad clave en la formación del jazzista son las *jam*. Ya sea desde su abordaje técnico (aprehender el lenguaje jazz que se mencionó con Rupe, o a hacer uso de los materiales musicales como se vio con Nico) o expresivo (donde la música es un vehículo para ahondar en el sentir a modo de expansión de la conciencia), el tocar e improvisar con otros es la forma que por excelencia se forman los jazzistas. María José además le añade que es en la presentación en vivo donde sucede la formación no sólo del músico, sino del artista, concebido éste como alguien que ha logrado llevar al máximo el potencial que se tiene para expresarse en la música, donde lo práctico-musical (es decir, lo técnico), es una condición de posibilidad, pero no agota la preparación. Ante todo, lo importante es la *experiencia*.

“Mira, en ese sentido, por ejemplo, yo me siento una artista inmadura. Cuando yo hablo de mí me catalogo como músico, no como artista. Porque el sentido que yo tengo de artista creo que requiere de mucho tiempo y mucha experiencia, de mucha vida también. Es como algo que está un poco fuera de lo práctico musical. O sea, ese es el núcleo, la parte más importante. Porque necesitas saber todo lo teórico, conocer muy bien el lugar donde te estai metiendo musicalmente o técnicamente [...] Mi primera jam fue mi primer acercamiento a hacer música en el mismo momento, a entender la música en el instante presente, el intentar prestarle atención al otro, escuchar qué te está proponiendo el otro, tratar de encontrarte a ti mismo en lo que estás tocando en ese momento. Hay gente mirándote y es como no sé creo que en ese momento aflora algo en ti que es inolvidable, suceden cosas en el tocar en vivo, o creo que a mí me pasa así. Cada quien tiene sus pasiones y para mí ese momento es apasionante [...] Y por lo mismo lo recomiendo a

mis estudiantes, porque allí tienen que resolver problemas musicales” (Entrevista a María José)

La formación artística tiene mucho que ver con la vida. Esta frase indica que lo que vale en la experiencia no es sólo lo musical o, dicho de otro modo, es cómo la música permea todo lo que se hace. A través de la música se trabaja, a través de la música se posiciona políticamente frente a la sociedad. Si la preparación para lograr hacer música en vivo y para ser jazzista se logra a través de las explicaciones que son propias del *jazz-repertorio*, la formación artística, que no se agota en la escuela ni en lo técnico, se encamina por la otra parte de la definición: el *jazz-expresión*. Esto queda patente en dos de las actividades que destacó María José en su entrevista. Por un lado, le tocó ser música sesionista de Javiera Mena²⁹, experiencia que “*casi le dio depresión*” debido a lo que aclimató a partir de las enseñanzas de Víctor, cuyas reflexiones se incrustaron como *una vocecita* que está presente todo el tiempo:

“Entonces creo que el haber tomado las clases con Victor me mantienen en alerta siempre con esas cosas. Como que no puedo olvidarme de todo eso. De hecho, cuando toqué con la Javiera Mena casi me dio depresión. Como que yo decía qué hago aquí, de repente. Y claro igual aprendí muchas cosas, lo pasé súper bien y es parte de tu carrera y de la experiencia. Pero como que Víctor te queda como una vocecita todo el tiempo. Que sabís que no estoy yendo por ese lugar, que es el lugar que tú más quieres, tú más lo deseas, y que te hace más sentido que lo otro” (Entrevista a María José).

Ese lugar al que se quiere llegar es justamente el hacer música *con sentido*, una música que comunique un discurso que es sólo *concomitantemente musical*, y que no esté orientada por *la plata* o la mera entretención. La experiencia de haber cursado la línea de filosofía de la música le hizo comprender a María José que, en la medida que el jazz viene de un lugar de sufrimiento y liberación, en el trabajo de improvisar o de componer, la conexión que se tiene que realizar es más emocional y reflexiva que teórica o técnica. Se vincula con un discurso no musical que hay que ser capaz de plasmar a través de lo sonoro en una improvisación o composición con el fin de expresar un sentir. Esta reflexión permite volver al *uso adecuado a la situación* de la fronesis (Schatzki, 2014), que se había dejado pendiente una vez expuesto

²⁹ Javiera Mena es una intérprete y compositora chilena de música pop de gran reconocimiento.

el cuestionamiento a lo técnico realizado en Estilos. El conocimiento fonético no puede reducirse al material musical (Figuroa-Dreher, 2014), dado que hay una narrativa que se oculta en su uso (Bernasconi Ramírez, 2011; Firth, 2003). Desde lo expuesto a partir de Estilos, se considera que dicha narrativa plasma un sentir asociado a la filosofía del músico, en el cual se debe ahondar a través del sonido. En ese sentido, la fronesis se vincula con la episteme, en tanto le da un sentido a la acción de improvisar, pero también con la techne en la medida que sin ella es imposible tocar. De este modo, María José al dar cuenta de lo emergente en la música en vivo, permite abordar lo que una situación de interpretación involucra con toda su complejidad. Hay intenciones, algo que se quiere transmitir, lo cual se mezcla con expectativas del público y de los músicos, emociones, sentires, sonidos, interacciones... una densa amalgama que constituye la experiencia estética de una puesta en escena (Zembylas, 2014).

“Obviamente eso me influyó en que, ya mi música tiene que tener un discurso aparte de lo que es musical, ¿cachai? me genera mucho sentido esa razón de hacer música, y no del hacer música por hacer música o por querer ganar plata, o por querer... En el trabajo de aprender a improvisar a hacer una conexión quizás más emocional, también desde el intelecto, del pensamiento, conectar todo eso que uno quiere decir con palabras, pero con música, sonido, improvisación” (Entrevista a María José).

Ahora bien, las implicancias del ramo de Víctor no se agotan allí. El conocer la historia del jazz y el comprender que es una música negra le permite vislumbrar cómo actuar políticamente a través de la música. Además de hacer música con sentido, considera también que el jazz es de calle en tanto que su origen es popular. El jazz se inicia en los estratos sociales bajos, y eran carnavales que deambulaban en la calle. Esta idea es rescatada por el colectivo “Jam a la calle” al cual María José pertenece hace años:

“Trato de conectar esa idea histórica que sucedió en EEUU con algo que podamos hacer acá. Que es lo que te conté la otra vez, lo que intentamos hacer con jam a la calle, de que el jazz en USA empezó en la calle” (Entrevista a María José).

Dispuesto así, lo que narra María José expresa como las narrativas que se despliegan en la ESJ en torno al jazz dan sentido y organizan las diferentes acciones y conocimientos que se ven involucrados en la organización de los mediadores, tanto para la formación como el

desenvolvimiento del jazzista. Esta organización se hace en torno a una definición que, con matices, es compartida: *el jazz es música en resistencia*. Esto es el vínculo para llegar a la definición que la ESJ busca transmitir, la cual justifica la exclusividad en la enseñanza de esta música. Para la ESJ, el jazz al estar anclado al conflicto afrodescendiente y, por lo tanto, a la esclavitud, posee una cualidad que le hace ser un horizonte de sentido para su operar. Esto se aprecia en diferentes planos:

“Empezamos a hacer eso y el lente mediante el cual uno puede interrogar el proceso general de la música, el concepto general del arte o de la sociedad para mí era esto que es el jazz. Es decir, el jazz aun cuando se comporta como música en general, con los patrones y estatutos generales de la música, posee una cualidad que a mí me permitiría hacer distintos acercamientos en distintas direcciones y de ahí que, por lo tanto, que hay que rastrear y comprender bien. No es solo un estilo musical que se coloque a la par con la música docta o posteriormente con el rock, o con el pop y otras expresiones. Sino que tiene algo que, si uno lo rastrea bien, parece que trasciende a su propia época, de expresión de jazz” (Entrevista a Víctor González)

Como se observa en el párrafo anterior, el jazz para la ESJ es central no porque su fundador y los profesores sean jazzistas. En un primer plano de definición, el jazz al ser música negra constituye un lente que permite interrogar lo social en diferentes aspectos: lo musical, lo artístico y la sociedad. Esa cualidad la distinguiría con otras expresiones de la música o estilos musicales. Ahora bien, y como se mencionó anteriormente, esta reivindicación del jazz posiciona a la ESJ en clave de disputa ante el estado actual del jazz en Chile, el cual no es sólo musical, porque el jazz no es sólo música, y, por lo mismo, el conflicto al que le subyace es en realidad el conflicto humano por la emancipación:

“No tenemos este conflicto de que chuta esta cuestión es media de elite y nosotros en realidad y como hacemos qué... porque para nosotros el conflicto afrodescendiente es el conflicto en realidad humano. Es del ser, eso está en los afrodescendientes en los pueblos originarios y está extendido por todas partes y eso sí es motivo de evocación y de llamado para todos nosotros [...] Entonces decimos que hay que quitarle a la elite el espacio de privilegio de esto, hay que llevarlo a los otros lugares, por eso es que

apostamos también a los territorios, a estas calles, por eso también nuestro discurso respecto de eso es que esto no les pertenece a ellos” (Entrevista a Víctor González).

Como se expuso en el apartado sobre el jazz del Marco Teórico, autores como Baraka (2016) anclan a esta música a la filosofía del pueblo afrodescendiente, y Berendt (1994), a la lucha global contra el dominio. En esa línea de reivindicación se ubica la ESJ cuando plantea que el jazz es una música en resistencia. Pese al carácter elitista que se dio cuenta que ha tenido esta música en Chile desde su temprana data, la ESJ reivindica el jazz como una música popular en conflicto, dándole especial énfasis a las consecuencias que trae ese jazz-música negra para Baraka. Si bien esto puede no ser del todo relevado por parte de sus profesores, las bajadas concretas que tiene el *jazz como resistencia musical* sí son compartidas: una manera de hacer música por fuera de la forma mercancía que hegemoniza el jazz desde su apropiación y conversión en música americana.

El concebir al jazz como música negra hace poner atención en los planteamientos de Prouty (2006). Tras haber realizado el recorrido por la formación, queda claro que lo que plantea respecto a que la transmisión en el jazz es un híbrido entre tradición oral y escrita aplica para el caso de la ESJ. Aunque para Rupe, Nico y María José la escucha de discos sea considerada como algo de la tradición oral, sí se da cuenta que en el aprendizaje del jazz se hace uso de diferentes herramientas propias de las dos tradiciones. Ahora, por esto mismo Prouty desmiente el hecho de que lo central en el jazz sea la oralidad, al explicar que ésta se encuentra ligada a otros elementos importantes al momento de caracterizar a la música africana. Pero en esa explicación, echa luces a una cuestión que sí es clave: lo comunitario. En ese sentido, la reivindicación a la oralidad que en cierto momento se realizó y sigue realizándose, no apunta sólo a una cuestión de “forma”, sino ante todo a lo que implica la transmisión: la existencia de un vínculo donde la música y su conocimiento es compartida y no privada:

“De ahí que cuando redacte la misión de la escuela, que es algo que me encargaron a mí también, me dijeron “ya cómo podríamos presentarla”, bueno ahí coloco que en el fondo es una escuela superior de jazz aun cuando la misión yo escribo que el jazz no se enseña, sino que solo se comparte, no es algo que uno pueda...que sólo se reduzca a la

enseñanza en términos instruccionales, siendo que es un compartir en términos también experienciales” (Entrevista a Víctor González).

Y no es cualquier compartir. Como se da cuenta en las dos últimas citas a la entrevista a Víctor, la cuestión se trata de des-elitizar el campo del jazz, poniendo el acento en una definición comunitaria de esta música que la ancla a lo popular. Es una des-elitización que, por un lado, apunta en volver accesible la enseñanza musical formal —como se dio cuenta antes al hablar del lucro, pero, por otro, a algo más profundo, dado que no se restringe a una cuestión instruccional. Des-elitizar es compartir, y el compartir es de experiencias, de esas que han forjado el carácter de los músicos que allí enseñan, las cuales no se aprenden en los libros de textos.

“Esto tiene que ver con el modo de enseñar la teoría, la armonía aplicada, el modo de enseñar incluso en términos instrumentales a partir de una praxis muy poco ortodoxa si uno va a la praxis general de una academia. Son tratamientos bastante personalizados y en los debates o las clases más colectivas, son ejercicios reflexivos y de confrontación donde todas las capacidades importan” (Entrevista a Víctor González)

El compartir de experiencias refiere también a cómo se transmiten (ver anexo 4). En esa línea es que en la ESJ vuelve diferente la experiencia formativa, concibiéndola dentro de la generación de comunidad, la cual no opera sólo a su interior. Por un lado, se espera que los estudiantes aprendan juntos, que se junten y toquen, armen *jams*, incluso que *carreteen* (sic), y que los profesores también se apoyen y compartan experiencias que tienen enseñando, así como lo han hecho anteriormente cuando aprendían a tocar.

Pero no es sólo una cuestión autorreferencial o que se produzca a la interna. Hay una preocupación por cómo la ESJ sirve como un vector para generar espacios en miras a su masificación. En eso consiste la apuesta a las calles, a los territorios: se trata de sacar al jazz de la gran sala de conciertos o del bar caro para llevarlo a sus inicios como música. De ahí que la escuela con su línea de extensión trabaje tanto con municipalidades, universidades, colegios, hospitales para gestionar ciclos de jazz y festivales, así como también se han tomado barrios y plazas. Es una experiencia que partió con los fundadores y que incluso han replicado los estudiantes con el colectivo “Jam a la Calle”:

“Durante este periodo, dicha contribución desde nuestra propia perspectiva, de la idea de la extensión, de vincularnos con ciertos circuitos universitarios, la UTSM, la Central, la misma Universidad de Chile [...]. Entonces nosotros hemos cubierto un espacio que antes no sólo no estaba cubierto, sino que ni siquiera estaba concebido [...] a través de la misma experiencia nuestra del discurso de llevar el jazz a la calle y pensar que la calle contribuye al desarrollo, al fortalecimiento, al perfeccionamiento del mismo ejecutante de la música. No sólo el habla, la institución, la academia, no sólo el gran escenario, sino que estos otros lugares, que son mucho más cotidianos, incluso esa misma experiencia de cierto número de cabros que se llama Jam a la Calle, pero que nosotros los iniciamos hace 6 años atrás con jazz a la ciudad, donde nos tomábamos las plazas y empezamos a hacer cosas” (Entrevista a Víctor González)

De esta manera, el círculo de aprendizaje se cierra. La comunidad y lo comunitario se ven como centrales para la ESJ, debido a que el jazz no puede ser una cuestión comunitaria y compartida. De ahí que haya un trato en que el estudiante no es una fuente de ingreso o un mero productor de música, sino que se considera su particularidad como sujeto y se le da lugar en la enseñanza con un trato personalizado. Pero, por ello, se espera que quien estudie en la ESJ también genere un involucramiento con lo social que lo rodea. Si se considera que lo que hace hacía fuera la ESJ nutre lo que se hace hacía dentro, es porque allí es donde sucede la vida y, por lo tanto, son espacios que le dan una *experiencia* que otro espacio académico y formal no puede llenar. Así la ESJ pretende cristalizar un cuestionamiento a la anquilosada institución de la enseñanza musical. Y por ello también es que la ESJ considera que forma *músicos con perspectiva crítica*, en tanto logre transmitir que el jazz *es algo más que música*, debiendo estar vinculado con todo lo que el pueblo vive, siente y piensa.

Sin embargo, esto no resuelve el problema de elitización del jazz. La ESJ se considera como *una contribución*, así como se piensa que los mismos estudiantes que forma presentan una serie de características que les permitiría realizar aportes en esta línea. No es la panacea a los conflictos, así como tampoco presenta algún proyecto definitivo. Más que resoluciones, definir al jazz como *música en resistencia* abre preguntas a partir del cuestionamiento que el lente del jazz permite realizar a la sociedad en su conjunto, pero en particular a la institucionalidad de la enseñanza musical:

“Y por eso yo creo que el proyecto ESJ adquirió una importancia y una vitalidad que no es fácil de encontrar en otras instituciones. No tiene nada resuelto, pero hay algo que está interrogando y que, por lo tanto, hace algo que en principio parece algo muy sólido, muy de institución que sería la disciplina técnica-instrumental del jazz, que, de todas maneras, lo somete a una duda, a un cuestionamiento. Yo creo que esa es su cualidad y eso es lo que también a mí me interesó [...] No cabe ninguna duda que eso de personas que han estudiado aquí y que han ido después a la Projazz, a la Moderna, o al conservatorio de música, o a otros institutos... le dicen mira yo estaba en la ESJ y allí estaba esta mirada o, de repente, alguien dijo tal cuestión y me dejó la duda de si la música tiene una cualidad per se, intrínseca, o es una cualidad que hay que construir, desplegar y disponer a partir de una toma de conciencia del sujeto como creador” ”
(Entrevista a Víctor González).

Este apartado cierra el capítulo de los resultados. Se espera que a partir de la experiencia de María José se haya podido explicitar la manera en cómo la formación de la escucha y las narrativas del ser jazzista se vinculan en una comprensión común que deja al jazz como una resistencia musical. El jazz-repertorio es necesario porque permite llegar a esa expresión del sentir y a lograr emplear la música como un vehículo para la conciencia. Asimismo, sin esa comprensión de la música anclada a lo comunitario, o como un medio para expresarse, propia del jazz-expresión, la comprensión técnica del jazz como estilo se reduciría a una forma mercantil por la falta de cuestionamiento. En ese sentido, ambos polos son mutuamente constitutivos y constituyentes entre sí, de modo que la oscilación sucede porque se comprende el jazz como música en resistencia, ya sea por su vinculación con la lucha por la emancipación de la humanidad, o por su oposición a las restrictivas y mediocres formas de la música comercial. El jazz-expresión no es posible sin el jazz-repertorio, y viceversa; y la definición de la ESJ requiere de lo instrumental, de lo teórico y del cuestionamiento.

De este modo, *jazz en resistencia* es una definición que orienta las narrativas y las formaciones que suceden al interior de la ESJ. Este se caracterizaría por tres frases, a saber, “jazz solo se comparte”, “jazz a la calle” y “jazz = arte”. Tras estas se esconde una reivindicación de un sentido del jazz que le permite ser un “lente” para interrogar el presente. La caracterización de la transmisión del jazz como un compartir está firmemente anclado en

lo comunitario, y esto extiende los lazos de la música a sus orígenes, el pueblo afrodescendiente. Pero es una resistencia que también es musical. Involucra un cuestionamiento a la forma mercantil de jazz y, por ello, se apunta a una producción sonora que encarne los principios del arte como irruptor de la organización de lo social. De este modo, el jazz como música en resistencia es una definición en movimiento, oscila gracias a lo comunitario entre la dicotomía jazz-repertorio/jazz-expresión, pese a que en las narrativas se oculte o desprecie lo que caracteriza al otro polo. De ahí que la música pueda servir de lente para cuestionar el presente: frente a una sociedad individualizada, lo comunitario de esta definición enseña que se puede actuar en el espacio social desde otros parámetros.

9. Conclusiones y reflexiones finales

El recorrido hasta aquí emprendido permite cerrar el escrito. Se inició preguntándose por la actualización de jazz realizada por la ESJ, poniendo el ojo en la articulación entre las representaciones y las actividades asociadas a esta música, de modo que la caracterización de ambas serían los pasos clave para responder la pregunta. Luego del Marco Teórico, de manera hipotética se mencionó que la práctica que se organiza en la ESJ es la formación de la escucha, mientras que la narrativa que se construye se aplica al ser-jazzista. La aplicación de este objeto teórico-empírico fue sintetizada en los análisis. Este camino deja una serie de reflexiones, las cuales a continuación serán expuestas a modo de conclusión.

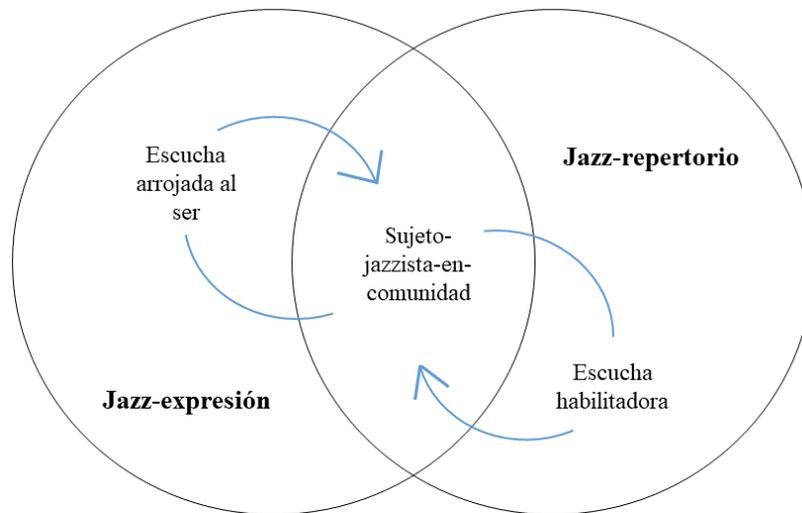
La primera de estas tiene relación con las posibilidades que ofrece el programa de la mediación (Hennion, 2002; 1988) para estudiar la música. Se considera que fue un acierto haberse valido de esta propuesta como piedra angular de la construcción del objeto, dado que, por un lado, se pudo soslayar la incómoda decisión de apostar por una definición o realizar un *pastiche* de muchas definiciones posibles del jazz. La música es sonido y, por lo tanto, es un movimiento siempre ausente cuyo sentido es siempre atribuido por los actores, mas no le es propio. En esa línea, los dos polos del jazz que se dibujaron en un inicio sí permitieron captar la manera en cómo oscilaba la definición del jazz, dando lugar a la voz de los actores, pero sin dejar de argüir como sociólogo. No obstante, esta oscilación no fue del modo en que en un inicio se pensó.

Cuando esta investigación comenzó a tomar forma, se consideraba que había una *verdadera* disputa por la definición del jazz al interior de la ESJ, en vista la beligerancia que la línea de

filosofía tenía respecto de las otras dos de carácter más técnico. En ese sentido, los dos polos del jazz parecerían más un plano en el cual ubicar y hacer visibles las posturas de los profesores. Una vez desarrollados más los análisis, se considera que esto era así pero sólo si se observaba a la formación de la escucha aisladamente. En efecto, la formación de la escucha, considerada como la incorporación de un sistema de mediaciones donde los mediadores texto-escritos y texto-sonoros se articulaban a partir de las acciones de la transcripción, de la ejecución instrumental, y del pensar según fuera el caso, daba lugar a dos tipos de escucha antagónicas que permitirían la aprehensión de los elementos claves del jazz (a saber, la improvisación y el swing). Por un lado, se tenía una escucha técnica y *habilitadora*, dónde ésta se orientaba a la identificación del contexto armónico (Armonía), a la evaluación de las posibilidades de intervención y hacia aspectos corporales que influyen en la situación de interpretación (Guitarra). Por otro, había una escucha *arrojada al ser*, la cual imposible de desarrollar desde la forma de habitar el mundo propia de las sociedades occidentales, se propone como un proyecto cuyo camino condiciona la posibilidad de una ruptura con las formas y cánones hegemónicos de la música, ruptura necesaria para producir otra forma de vivir en sociedad (Estilos).

Sin embargo, las mismas reflexiones suscitadas por el análisis de Estilos ponían en cuestión la confrontación entre cursos. Si bien allí se desdeñaba la escucha técnica, la importancia que se le da a la narrativa del origen del jazz señala que, más que hacer una impugnación ante la ausencia de un posicionamiento entre el jazz-música negra/jazz-música americana, se volvía necesario observar dicha tensión desde la actualización y resignificación que los actores realizaban desde lo local. De este modo, al momento de analizar las narrativas sobre el ser-jazzista surgieron la especificidad local que “concilia” la disputa: la representación del jazzista como un sujeto-músico-en-comunidad. Allí lo interesante es cómo una representación de la música que guarda aspectos comunes suscita diferentes orientaciones a la acción de los músicos hacia su oficio, ya sea llevándolo a la calle y vinculándolo a un sentido de la música como vector de encuentro, o centrándolo a la labor musical como búsqueda y expresión sonora. En ese sentido, esta representación es el enlace que permite coexistir las diferentes perspectivas liberando el paso para que las escuchas oscilen entre los polos. Esto se grafica en el cuadro 6.

Cuadro 6: “Articulación entre narrativa y escucha”



Con todo, hay elementos que permiten interpelar lo expuesto y esa *resistencia* a la que se alude en miras de la desigualdad y violencia de género al interior de la escuela. Desde una composición de la matrícula altamente masculinizada (un par de compañeras por cada curso de la ESJ), una ausencia casi total de referentes mujeres, ya sea jazzistas o autoras, hasta casos de acoso al interior de la escuela entre estudiantes y entre un profesor y sus estudiantes, llevan a pensar que este tipo de problemáticas son el gran punto ciego de una formación que se dice en resistencia, pero replica la violencia machista que se vive al interior del campo musical en sus aulas. En ese sentido, y aunque se hayan realizado acciones en miras a palear esta situación, cabe preguntarse de nuevo por quién ofrece resistencia y qué intereses se ven marginados de dicha resistencia.

Una segunda reflexión tiene que ver con el modo en cómo se llevó cabo la investigación. La etnografía que se propuso en un principio en realidad fue más bien una auto-etnografía. La implicancia de esto no radica sustantivamente en el procedimiento de recopilación de la información, dado que, tal como se mencionó en la Estrategia Metodológica, se rigió por los principios de la etnografía, sino en la fuente que se ocupó para escribir los resultados: la propia experiencia como estudiante de guitarra de quien escribe. Esto, junto con la

observación sobre la reflexividad de los actores implicados posibilitada por las entrevistas, se considera como útil para el propósito de estudiar la música sin abolir su objeto. No obstante, fue también un riesgo, dado que desde la cotidianidad del estudiante se podían colar una serie de nociones demasiado apegadas al objeto que pudieran haber distorsionado la realidad. El escrito que el lector está finalizando fue realizado intentando minimizar este riesgo lo más posible a través de la vigilancia epistemológica, y la triangulación con entrevistas en profundidad consentidas por los cuatro profesores. No obstante, puede que hayan quedado puntos ciegos. Queda para quien lea el juicio sobre el logro, las ventajas y desventajas de este ejercicio.

Finalmente, cabe interpelar lo aprendido en este estudio volviendo a lo que se mencionó respecto a sus relevancias prácticas con el fin de abrir nuevas preguntas. El recorrido realizado al interior de la escuela permitió registrar y significar una serie de justificaciones sobre los modos de hacer tanto dentro de la sala de ensayo y el escenario como fuera de este. No obstante, más allá de las creencias que los actores tienen respecto al trabajo que realizan, la realidad del jazz es la de una música *de nicho reducido* y, por lo mismo, los alcances de las lecciones de la ESJ también lo son.

La realidad de la música en Chile se bate entre ser uno de los servicios más consumidos en el país y ser uno de los oficios menos valorizados. Chile es el país de mayor cantidad de reproducciones en plataformas de *streaming* como Spotify en Latinoamérica, pero ninguno de sus artistas se encuentra en el top 10 de dichas plataformas. Asimismo, en el país se ha cimentado una infraestructura de política cultural de lo más moderna, pero la precariedad que viven las personas que quieren abocarse a alguno de los eslabones de este arte persiste e incluso se acrecienta por el pésimo manejo de la pandemia. “Nadie es profeta en su tierra” y en esto no hay género que se distinga, dado que, desde el trap, el reggaetón, pasando por el rock, el jazz y el blues y llegando a la música docta, pocos son los músicos locales que logran afianzarse, estabilizarse económicamente y gozar del éxito que suscitan la admiración de las audiencias.

En esa línea, cabe mirar más allá del jazz y de cualquier género y preguntarse por el significado de la música en Chile y por sus consecuencias para sus productores y trabajadores. Pareciera ser que la llegada del *streaming* ha acelerado la conversión de la

música en un mero accesorio que complementa la experiencia de la persona en cualquier ámbito de su vida, así como la tendencia de reducirla a una mera entretención para palear el ritmo de la vida, en desmedro de sus artífices y productores. No se escuchan artistas, no se ahondan en discografías, no se busca un descubrimiento que profundice el vínculo con la música; más bien sólo hay playlist-con-arreglo-a-fines donde el discurrir de canciones anonimiza a quienes la crearon. Y cuando hay una preocupación por la o él músico o banda detrás de la canción, es sólo para estar a la moda y seguir a las “estrellas” del momento. Con todo, ésta es una interrogante que habrá de perseguir en la realidad y en miras a la historia local (al fin y al cabo, ¿ha sido alguna vez diferente?)

Pero este cierre también esconde una posibilidad. Experiencias como la ESJ y otras tantas que han surgido desde la iniciativa de las y los músicos por expandir la música y, con ello, mejorar un poco sus condiciones de vida, dan cuenta de que siempre hay quienes están dispuestos a ser si no *resistencia*, sí una ruptura con lo existente. Por ello es importante seguirles el paso, aún más en este Chile que se abre a fijar un nuevo rumbo, porque la música y el arte mucho dicen de lo que somos y de lo que aspiramos. Pero, sobre todo, son el espacio donde esos nuevos mundos que se vienen se prefiguran.

10. Bibliografía

- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Obtenido de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud.filos*, 9-37.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Armenta López, M. Á. (2015). Etnicidad y sonido: nosotros y los otros a partir de la música. *2º Encuentro Nacional de Gestión Cultural. Diversidad, tradición e innovación en la gestión cultural*, (págs. 1-10). Jalisco.
- Banks, M. (2012). MacIntyre, Bourdieu and the practice of jazz. *Popular Music*, 69-86.
- Baraka, A. (2016). *Black Music. Free jazz y conciencia negra (1959-1967)*. CABA: Caja Negra .
- Becker, H. (2009). *Outsiders, hacia una sociología de la desviación*. CABA: siglo veintiuno editores.
- Berendt, J. (1994). *El jazz: De Nueva Orleans a los años ochenta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernasconi Ramírez, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 9-36.
- Brunner, J. J. (2008). *Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago de Chile: Tesis doctoral. Universidad de Leiden.
- Burns, K. (Dirección). (2001). *Jazz, la historia* [Película].
- Canales, M. (2013). Análisis sociológico del habla. En M. Canales, *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (págs. 171-188). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Clazado, M. (2013). El análisis de las significaciones. Reflexiones y definiciones sobre la investigación en torno a los discursos sociales. En M. Canales, *Escucha de la escucha: Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (págs. 231-246). Santiago de Chile : LOM Ediciones.
- CNCA. (2011). *Segunda encuesta nacional de participación y consumo cultural*. Santiago de Chile: Ediciones Cultura.
- Corti, B. (2008). Jazz y música popular/Jazz y cultura de elites. Arqueología de un estereotipo. *Primer Congreso Internacional Artes en Cruce* (págs. 1-9). Buenos Aires: UBA.
- Cottet, P. (2013). Tres versiones del diseño para investigaciones sociales. En M. Canales, *Investigación social. Lenguajes del diseño* (págs. 13-42). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Delorme, M. (2012). *My favorite things. Conversaciones con John Coltrane*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay.
- Denora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donoso, K. (2012). Discursos y políticas culturales de la dictadura cívico militar chilena, 1973-1988. *Programa Buenos Aires de Historia Política del Siglo XX*, 1-34.
- Duarte, C. (2013). Construcción de objetos de investigación. En M. Canales, *Investigación social. Lenguajes del diseño* (págs. 231-244). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Entwistle, G., Ríos, R., & Lozada, I. (2012). Música, identidades y juventudes. Aproximaciones teóricas para su investigación en ciencias sociales. *Punto Cero* , 47-54.
- Fabiani, J.-L. (2017). Carreras improvisadas. teorías y prácticas de la música jazz en Francia. En M. Facuse, & P. Venegas, *Sociología del arte. Perspectivas contemporáneas* (págs. 147-164). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Faulkner, R. R., & Becker, H. S. (2009). *Do You Know...? The Jazz Repertoire in Action*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Figuroa-Dreher, S. K. (2014). "You're not going to play what you practiced... Something else is going to happen". En T. Zembylas, *Artistic Practices. Social interations and cultural dynamics* (págs. 78-90). New York and London: Routledge.
- Firth, S. (2003). Música e identidad. En S. Hall, & P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 181-213). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gáinza Veloso, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 219-248). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Gilroy, P. (1991). Sounds Authentic: Black Music, Ethnicity, and the Challenge of a "Changing" Same. *Black Music Research Journal*, 111-136.
- Gimenez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. México DF: UNAM.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En S. Hall, & P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-39). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Heinich, N. (2002). *Sociología del arte*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Hennion, A. (1988). De una etnografía de la enseñanza musical a una sociología de la mediación. *Papers*, 153-177.
- Hennion, A. (2002). *La pasión musical*. Barcelona: Paidós Ibérica Ediciones.
- Hosiasson, J. (1958). Tras una historia del jazz. *Revista Musical Chilena*, año XII(6).
- Ihnen, B. (2012). *Trabajo y Jazz. Un acercamiento estadístico y cualitativo a las formas de trabajo y de representarse desde el trabajo en los músicos de jazz del circuito santiaguino*. Santiago de Chile: Tesis para optar al título de Socióloga de la Universidad de Chile.

- Marsalis, B. (3 de Junio de 2019). Branford Marsalis Secret. (D. Fricke, Entrevistador) Recuperado el 4 de julio de 2019, de <https://jazztimes.com/features/interviews/branford-marsalis-secret/>
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva Editorial.
- Menanteau, Á. (2006). *Historia del jazz en Chile*. Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.
- Menanteau, Á. (2008). Jazz en Chile: su historia y función social. *Revista Musical Chilena*, 26-38.
- Noya, J., Del Val, F., & Muntanyola, D. (2014). Paradigmas y enfoques teóricos en la sociología de la música. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72(3), 541-562.
- Ochoa, A. M. (2002). El desplazamiento de los discursos de autenticidad: Una mirada desde la música. *Trans. Revista Transcultural de Música*(6).
- Ochoa, J. (2010). Los discursos de superioridad del jazz frente a otras músicas populares contemporáneas. *El Artista*, 11-27.
- Prouty, K. (2006). Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation. *Popular Music and Society*, 317-334.
- Prouty, K. (2012). *Knowing Jazz. Community, Pedagogy, and Canon in the Information Age*. Mississippi: The University Press of Mississippi.
- Sabatella, M. (1922). *Un Manual de Improvisación en Jazz*. Edgewater: Outside Shore Music.
- Sánchez Serrano, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 93-123). Ciudad de México: FLACSO-México.
- Schatzki, T. (2014). Art Bundles. En T. Zembylas, *Artistic Practices. Social interactions and cultural dynamics* (págs. 17-31). New York and London: Routledge.

Schönberg, A. (1974). *Tratado de Armonía*. Madrid: Real Musical Editores.

Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.

X, M. (10 de noviembre de 1963). *De "Mensaje a las Bases"*. Recuperado el 25 de abril de 2020, de marxist.org: https://www.marxists.org/espanol/malcolm_x/obras/1963/nov/10.htm

Zembylas, T. (2014). The concept of practice and the sociology of the arts. En T. Zembylas, *Artistic Practices. Social interactions and cultural dynamics* (págs. 7-16). New York and London: Routledge.

11. Recursos web

Página oficial Escuela Superior de Jazz: <http://escuelasuperiordejazz.com/>

Página oficial instituto ProJazz: <https://www.projazz.cl/projazz/>

Página oficial Escuela Moderna de Música y Danza: <https://emoderna.cl/>

Sitio web de teoría musical: <https://www.teoria.com/>

12. Anexos

12.1. Anexo 1. Matriz para la definición del jazz

| Objeto | Dimensiones | Subdimensiones |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------|
| "Definición del Jazz" | Aclimatación de la escucha | Acciones y conocimientos |
| | | Arreglos materiales |
| | | estructura teleo-normativa |
| | | sentido experiencial |
| | Narrativa del Ser-jazzista | representaciones sociales |
| | | Historicidad y memoria |
| | | Actitud hacia el entorno |

12.2. Anexo 2. Operacionalización a partir de la matriz 1

| Objeto | Dimensiones | Subdimensiones | Preguntas |
|-----------------------|---|--|---|
| "Definición del Jazz" | Aclimatación de la esucha | Conocimiento y acciones (A) | ¿cuál es el lugar del pensamiento filosófico en la formación del músico? |
| | | | ¿cuál es su opinión respecto al saber teórico-formal de la música para el jazzista? |
| | | Objetos asociados (O) | ¿cuáles son los recursos materiales que debe manejar un jazzista? |
| | | | ¿cuál es el lugar que tienen las tics para la formación y oficio del jazzista? |
| | | | ¿cuál es el manejo que tiene que tener el jazzista de dichos recursos? |
| | | Estructura teleo-normativa (T) | ¿cuáles son las "reglas" implícitas en la interpretación jazzística? |
| | | | ¿qué es lo importante a la hora de considerar a algún disco, intérprete o standard como <i>jazz</i> ? |
| | Sentido experiencial (S) | ¿qué actividades o eventos considera fundamentales para la formación jazzística? | |
| | Narrativa del ser jazzista | Representaciones sociales ® | ¿qué es lo que hace a un jazzista? |
| | | | ¿de qué manera se vincula con la historia del jazz en el mundo y en Chile en particular? |
| | | Historicidad y memoria (H) | ¿cómo llega a trabajar en la ESJ? |
| | | | ¿cuál es su historia con el jazz? |
| | | Actitud hacia el entorno € | ¿cómo debe posicionarse el músico de jazz ante su oficio y la sociedad? |
| | ¿cuál es el fin de hacer jazz para usted? | | |

12.3. Anexo 3. Consentimiento informado y pauta de entrevista

Consentimiento informado para realización de entrevista

La presente investigación es llevada a cabo por Bruno Díaz Ite, egresado de Sociología de la Universidad de Chile. Su objetivo corresponde a comprender cómo la Escuela Superior de Jazz (ESJ) construye una red de mediación con el fin de institucionalizar el jazz en Chile.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente de 40 a 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión será registrado en una grabadora de audio si es autorizado por usted, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que se hayan expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Una vez transcritas las entrevistas, se borrará el registro.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique de ninguna manera. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Bruno Díaz Ite. He sido informado/a de que la meta de este estudio es comprender cómo la Escuela Superior de Jazz (ESJ) define el jazz a partir de la vinculación entre prácticas y narrativas.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente de 40 a 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Bruno Díaz Ite a través del número +569 9 4 333 660 o del correo bdite94@gmail.com

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha de realización

PAUTA DE ENTREVISTA

| |
|---|
| ¿Cuál es su historia con el jazz? |
| ¿Cómo conoce a las personas con las cuales se funda la ESJ? |
| ¿Cómo y por qué ud. llega a fundar/participar en la ESJ? |
| ¿Qué tipos de principios y objetivos consideras que rigen la acción de la ESJ? |
| ¿Cuál es el campo de acción de la ESJ? ¿cuál es su posición y cómo ha llegado a posicionarse en ese lugar? |
| ¿De qué manera la ESJ se vincula con la historia del jazz en el mundo y en Chile en particular? ¿lo hace como música popular? |
| ¿Cuál es la relación de la ESJ con otras instituciones del campo cultural, musical y del jazz, tales como otras escuelas e instituciones de enseñanza, ministerio de la Cultura, municipalidades, lugares donde tocar, etc.? ¿cómo caracterizaría dicha relación? |
| ¿qué es lo que distingue a la ESJ de otras instituciones de educación musical en términos de formación (manera de enseñar y los contenidos)? |
| ¿por qué es importante el conocimiento filosófico en la formación artística? ¿cómo vincular este saber con el jazz? |
| ¿qué es lo importante a la hora de considerar a un/a jazzista, disco o canción como referente? ¿cuáles son los referentes que usted considera fundamentales para la formación de un jazzista? |
| ¿cuál es su opinión respecto a la importancia que tiene el saber técnico en la formación jazzística? |
| ¿qué actividades considera claves en la formación de un jazzista? (jams, taller de improvisación, etc.) |
| ¿qué distingue al jazz de otras músicas? ¿cómo lo definiría usted en relación al trabajo que se desempeña en la ESJ? |

12.4. Anexo 4. La dinámica de las clases

“Son las 10:30 AM y parte la clase. Todos llegan relativamente temprano, ya que el profesor no admite atrasos mayores a los 15 minutos. Roberto Dañobeitia (“Rupe”), saluda y da inicio a la clase preguntando por la tarea de la clase pasada. Como en toda clase, hay quienes la han realizado y quienes no, pero son más los que trabajaron en casa para poder mostrar lo que han realizado y resolver las dudas que allí surgieron. Es una tarea de enlaces armónicos, algo que partimos viendo desde la primera clase y que, al parecer se verá la mayor parte del semestre. Eran dos ejercicios, Rupe escribe los bajos en la pizarra y empieza a preguntar cómo fue que construimos los acordes para cada uno de los bajos. Se levanta la mano, el profesor comenta lo que hizo quien decidió exponer su tarea, ya sea para dar cuenta de lo correctamente hecho, lo que se hizo sobresalientemente, o los errores. Así hacíamos la tarea entre todos, no era una cuestión de que la tarea de un solo estudiante fuera diseccionada para ilustrar al curso como proceder. Todos aportaban, aunque fuera con preguntas sobre lo que hizo otro compañero o por la solución que intentó proponer Rupe para el enlace que generó problemas de resolución. Una verdadera interrogación colectiva, donde cualquiera podía ser sujeto de pregunta, incluyendo el profesor, quien aprovechaba la instancia que había generado para pasar más contenido relacionado a los enlaces. Esto llamó mi atención. En comparación a lo que Pato hacía el año anterior, y salvo la primera clase, Rupe enseña principalmente desde la pregunta del alumno y no tanto como un relator que comparte sus saberes. Aunque en este caso, se dio la coincidencia de las dos formas de enseñar: el comentario al estudiante, y la relatoría. Una vez terminada la revisión, Rupe pasó a introducir algo que ya habíamos visto el año anterior, pero que, para efectos de la teoría de la armonía, tiene un tratamiento y un cifrado distinto: el acorde de 6ta, que es lo mismo que la primera inversión. Pregunta si alguien leyó el capítulo en el manual de Schönberg, quienes levantan la mano cuentan las ideas principales que menciona el autor en el texto y, desde allí, Rupe da cuenta de lo que consiste el acorde de 6ta, su cifrado y luego de las reglas para su tratamiento. Pero, nuevamente, explica en base a un ejercicio y con ayuda de los estudiantes...” (Extracto de las notas de campo del investigador)

“Son las 13:00 PM y, como es usual, el Nico me pide 5 minutos para terminar con el Juan. Me hace pasar mientras el Juan termina de guardar sus cosas. Tiramos unas tallas, y luego me pregunta qué tal anduve en la semana. Como ya es costumbre este año, no he podido avanzar mucho por la tesis, le comento eso y hablamos un poco de lo que he estado haciendo con ello para luego mostrarle lo que logré ver de las múltiples tareas que me dejó la semana pasada. Como siempre, una pieza de Bach (la inventio II), a la que se le sumaban unos ejercicios de arpegios, sustituciones y triadas-pares sobre una progresión de la versión de Jesse Van Ruller de “The Best Things in Life are Free”. Y como se ha empezado a hacer costumbre también, mientras le muestro mis escuetos avances, siento una frustración que se disipa un poco con los comentarios que el Nico me hace. No es que sea indulgente, sino que, pese a que no le muestre mucho, intenta sacarle el mayor provecho a lo que logre avanzar comentándome sobre la postura de mi cuerpo al tocar, otras rutas en el mástil para interpretar las lecturas, cuestiones de tono de la guitarra, así como comentarios sobre las improvisaciones y los enlaces de los ejercicios de arpegios y triadas que me había mandado...” (Extracto de las notas de campo del investigador).

“Son las 10.30 y el profesor aún no llega. Aunque tras haber estado un año con clases con Víctor se sabe que es habitual, así como la clase nunca termina a la hora que se estipula; siempre se alarga. Como siempre esto da tiempo a los primeros tabacos del día y a conversar sobre cualquier cosa o sobre la tarea que probablemente no se hizo entre los compañeros que llegan temprano. Una vez Víctor llega, subimos todos y comienza la clase. Se parte por un recuento de la clase anterior que da cuenta un compañero. Víctor hace hincapié en un par de cosas de la semana pasada: que lo negro no es una cuestión genética, sino que hay cuestiones históricas que lo determinan, de modo que la dicotomía entre lo blanco y lo negro es mucho más compleja al albergar sujetos “híbridos” (como el negro de casa que habla Malcolm X). Luego de ello, explica que la clase de hoy se escucharán unos textos y unos discos con los cuales hay que hacer un ensayo respecto a eso mismo. Varias de las clases de este semestre han sido así, de modo que el ya clásico silencio de los alumnos ante los soliloquios que realiza Víctor y que son interrumpidos algunas veces por preguntas de los estudiantes, ya no es tan incómodo. Los textos se tratan de unos artículos de periódicos estadounidenses de mediados del siglo XIX, y un extracto de la novela de Toni Morrison “Beloved”; las escuchas son del Africa Brass de Coltrane y Philecantropus Erectus de Mingus. En este caso, todos estos recursos nos estremecieron, y, por lo mismo, la clase tuvo más diálogo que de costumbre...” (Extracto del diario de campo)

Estos tres extractos han sido seleccionados con el fin de poder dar conocer a quien lea estas páginas sobre la dinámica en que en general funcionaban las clases de la ESJ. Como se puede observar, se hace patente una preocupación personalizada del estudiante, ya sea en la *interrogación colectiva* que realiza Rupe, con la dinámica de maestro-estudiante que tiene la clase de guitarra con Nico³⁰, o en el diálogo en torno a escuchas de Víctor. Ahora bien, cabe mencionar que, en el caso de la clase de Estilos, estos diálogos eran poco frecuentes por la

³⁰ Cabe mencionar que no todas las clases de mención se caracterizan por este vínculo entre profesor y estudiante. Compañeros informaban a quien escribe como otros profesores de guitarra o bajo poco interés tenían en quien tomaban sus clases. No eran muy conversadores, se remitían a lo que tenían que enseñar desde el programa, sin considerar la motivación o atención del estudiante. Sin embargo, otros estudiantes que tenían clases con esos mismos profesores se sentían a gusto con su forma de enseñar. Más allá de ahondar mucho en esto, se trae lo que menciona Rupe en su entrevista: “*en todos lados hay buenos y malos profes*”.

poca disposición de los estudiantes a participar en la clase. De ahí que se le trate de *soliloquios*.

A su modo, Rupe y Nico realizaban las clases según la metodología que consideraban más propicia para poder enseñar los contenidos y en base a la cantidad de estudiantes que les escuchaban. Pero en la diferencia se puede observar una misma acción: valerse de la tarea para exponer la música como una cosa frente a los ojos de los estudiantes. Recordar que la formación de la ESJ se basa en que el estudiante sea capaz de resolver problemas por sus propios medios. En eso, hacer la tarea es una condición de participación, dado que posibilita hacerlo desde la propia inquietud. Pero también es una retroalimentación para quien enseña, en la medida que en los aportes de los estudiantes puede evaluar su propio desempeño.

Pero esto no es lo único que cabe relevar de dicho modo de transmitir el jazz. Lo que es más central es el hecho de que, en la exposición, se aprecia la aceptación de la realidad de la música, de modo que lo que se procede es explicar sus cualidades a partir de sus causas (Hennion, 2002). Se busca que el estudiante pueda *entender* la música, cómo operan sus *leyes*, para así volver suyas las *herramientas* que convierten al músico en un *ebanista* del sonido (Schönberg, 1974). Para ello, la explicación de los profesores consiste en una definición conceptual precisa de cada uno de los principales *mediadores* (Hennion, 1988; 2002), así como de sus relaciones, a la hora de armar a la música como una cosa. La teoría de la música y el apoyo en textos, los discos y partituras para analizar referentes, así como la aplicación de los conocimientos a lo instrumental-interpretativo, son los mediadores que se consideran centrales.

Aunque la dinámica es diferente, en las clases de Estilos y Desarrollos del Jazz también la tarea tiene un lugar importante. Las clases de Víctor a rasgos generales se caracterizan por ser un debate entre las ideas que el profesor expone y las preguntas u opiniones de los estudiantes. En este ejercicio reflexivo todas las capacidades importan, pues sea cual sea la pregunta o la opinión que se vierta, Víctor se dedica a contestarla o desbaratarla. Por ello, pese a que muchas veces la participación de los estudiantes sea escueta, sea cual sea el grado de elaboración del comentario, Víctor lo atiende y lo utiliza para desarrollar el punto que le interesa exponer. En ese sentido, la tarea consistiría en la capacidad de escribir una reflexión sobre algún tópico tratado en clases. Ahora bien, había un silencio que reinaba generalmente

entre los estudiantes. Este se debía a dos motivos. Por un lado, lo denso de los contenidos. Víctor es un melómano amante del jazz que desde joven comenzó a generar una escucha sistematizada de esta música, vinculando la escucha de discos con lo que leía en revistas y libros de filosofía, humanidades, ciencias sociales y de música. A estas reflexiones, se suma su experiencia como militante de izquierdas, de modo que es bastante radical en su forma de posicionarse ante la sociedad y, por lo tanto, también ante la historia del jazz. Por otro lado, se tiene la displicencia de la mayoría de los estudiantes. Ante la profundidad y radicalidad de la reflexión que Víctor realizaba en clases, muchas veces los estudiantes se veían abrumados. No leían los textos³¹ o tenían dificultades para su comprensión, así como el pesimismo que transmitía frente a la sociedad occidental y al presente agobiaban a quienes nunca se habían cuestionado las relaciones de dominación, o lo habían hecho muy superficialmente. Esto llevaba a muchos a desertar, ya sea dejando de ir, o yendo, pero guardando silencio en clases. No obstante, también había estudiantes que, aportando con su opinión o incluso guardando silencio, se interesaban en el curso e intentaban hacer propia la reflexión que allí se daba con el fin de profundizar y conducir de mejor manera su *pensar* respecto a la música.

Como lo muestra también el extracto, quienes resistían y decidían llegar hasta el final en el ramo, debían realizar como tarea ensayos basados en escuchas y textos. El fin evaluativo de estos era secundario respecto al objetivo principal de estimular en el estudiante una reflexión más sopesada y elaborada que pudiera ser discutida en clases. Víctor no esperaba que fuera un análisis *técnico* del disco o canción escuchada, sino que se acercaba más a que el estudiante pudiera expresar mediante la palabra lo que *sentía* al escuchar tras haber leído. De este modo, y al igual que Rupe y Nico, Víctor conducía a los estudiantes de la misma manera que él había aprendido: desde su propia experiencia de aclimatación, sistematizando teóricamente la escucha. De dicha experiencia también, surge la reflexión entregada en el curso.

³¹ Los textos vistos en la línea de filosofía de la música son, en primer año, filosóficos y, en segundo, se ligan a las humanidades, las ciencias sociales y la crítica de jazz. Dentro de estos, Nietzsche, Heidegger, Nancy, Quignard, y Baraka son los autores que estructuran la reflexión de ambos cursos.

12.5. Anexo 5. Glosario de términos musicales.

A continuación, se da una definición sucinta y sencilla respecto a algunos términos musicales empleados principalmente en la descripción de la formación de la escucha que sucede en los cursos de Armonía y Guitarra. Se organizaron no por orden alfabético si no que por área temática. Se espera que el lector inexperto pueda encontrar aquí una ayuda para no perderse en el texto.

Elementos de la música:

- Melodía: sucesión de pulsos y silencios que poseen diferentes alturas (notas musicales), independiente del acompañamiento
- Armonía: sucesión de pulsos y silencios que poseen alturas diferentes y que suenan de manera conjunta.
- Ritmo: sucesión de pulsos y silencios que se estructuran en una unidad donde no se distinguen alturas.

Texturas de la música

- Monodia: composición musical caracterizada por una sola línea melódica. Puede ser cantada o instrumental.
- Homofonía: composición musical en donde dos o más voces se mueven simultáneamente, cuya relación forma acordes.

Armonía funcional

- Armonía funcional: estudio de las funciones tonales que ocupan los acordes de una tonalidad en específico.
- Tonalidad: sistema de organización jerárquica entre las 12 alturas que se reconocen dentro de la música occidental. La jerarquía que se establece entre las notas es relacional, y se da por la consonancia sonora respecto al centro tonal, es decir, a la nota y acorde.
- Escala mayor (grados, modos): La escala mayor corresponde a una selección de siete notas que se organiza en función de una estructura que se aplica a una nota particular: tono-tono-semitono-tono-tono-tono-semitono. En ese sentido, es una representación

horizontal de la tonalidad. Cuando las notas que componen la escala se armonizan (es decir, cuando se construyen triadas sobre ellas), pasan a denominarse grados. Asimismo, los modos corresponden a las escalas que se generan sobre dichos grados, cada una con un sonido característico debido a los intervalos que se forman entre las diferentes notas y la que sirve de referencia. Pueden ser mayores y menores, y sus nombres son:

- I = jónico (escala mayor TTSTTTS)
 - II = dorio (modo menor de estructura TSTTTST)
 - III = frigio (modo menor de estructura STTTSTT)
 - IV = lidio (modo mayor de estructura TTTSTTS)
 - V = mixolidio (modo mayor de estructura TTSTTST)
 - VI = eolio o relativo menor (modo menor de estructura TSTTTST)
 - VII = locrio (es discutible si es un modo menor, pero su estructura es STTSTTT)
- Acordes (Tríadas, tétradas, inversiones- drop2, Arpeggios): los acordes corresponden a una representación vertical de la tonalidad. Se construyen por intervalos de tercera, respetando la estructura interválica de la escala que se está usando de referencia. Los más simples reciben el nombre de triadas, y se componen de tres notas (tónica-3ra-5ta) y pueden ser mayores (T-3M-5J), menores (T-3m-5J), aumentadas (T-3M-5aug) o disminuidas (T-3m-5dim). Si a estas triadas se le agrega por tercera otra nota, es decir, su séptima, se forman las tétradas (T-3ra-5ta-7ma). La séptima puede ser mayor o menor. Si se siguen añadiendo notas (9na, 11na, 13na) por terceras, se obtienen acordes más complejos, los cuales se denominan acordes con tensiones. Las inversiones corresponden a una reorganización del orden de los acordes, de modo que el bajo (i.e. la nota de sonido más grave) es diferente a la tónica. Sus posibilidades son: primera inversión (bajo en la 3ra), segunda inversión (bajo en la 5ta) o tercera inversión (bajo en la 7ma). Ejemplo de ello es el *drop-2*, que corresponde a una manera particular de organizar las voces de los acordes tétrada y sus inversiones que se aplica mucho a la guitarra. Si el bajo está en una tensión, ya se estaría hablando de superposición de triadas. Un arpeggio corresponde a la ejecución de un acorde, pero tocando las notas de manera independiente, no simultáneamente.

- Escalas sintéticas: las escalas sintéticas son escalas de estructura simétrica que provienen de la escala cromática (es decir, de la escala que considera las 12 alturas del sistema tonal). Las vistas en clases corresponden a las escalas disminuidas de tono-semitono y semitono-tono, las cuales tienen 8 notas. Su estructura interválica y acordes característicos son los siguientes:
 - ST: STSTSTST, acorde X7 (¹³₉) (es decir, es un acorde que tiene b9 #9 #11 13)
 - TS: TSTSTSTS, acorde X^o7 (acorde disminuido completo, al cual se puede añadir cualquiera de las tensiones que provea la escala en caso que corresponda).
- Enlaces de acordes: los enlaces armónicos corresponden a ejercicios en donde se busca que el estudiante sea capaz de conocer la forma correcta de enlazar las voces de los acordes en una progresión. Esto se somete a reglas generales (ej. evitar el movimiento directo entre voces o las 5tas y 8vas paralelas, etc.) y específicas asociadas al grado o tipo de acorde (cómo se enlaza el VII grado de la escala mayor, cómo trabajar con la segunda inversión, etc.). Relacionado a los enlaces, están los conceptos de suspensión y tensión. Las tensiones corresponden a todas las notas que se pueden añadir por terceras a las tríadas, es decir, las 7ma, 9na, 11na o 13na de un acorde. Las suspensiones, en cambio, son notas que no son propias de la triada o tetrada y que “suspenden” el sonido del acorde y por lo mismo requieren una resolución (por ejemplo, un G7sus4 refiere a una tetrada mayor de Sol con 7ma menor, donde la 3ra es reemplazada por la 4ta de Sol, es decir, Do. La resolución sería, entonces, que dicha 4ta descienda un semitono y se convierta en 3ra, es decir, que el Do pase a ser un Si). Suspensiones y tensiones deben prepararse y resolverse.
- Progresión armónica: sucesión de acordes que implícita o explícitamente organizan una composición musical.
- Intercambio modal: el intercambio modal corresponde a una de las formas de salir de la tonalidad. Básicamente es tomar un acorde de otros modos paralelos al que corresponde al grado según el centro tonal de la composición. Los intercambios modales pueden sucederse entre sí, pero deben volver a la tonalidad original.

- Superposición de triadas. Corresponde a sobreponer una triada a una nota cualquiera que sirve de bajo. El resultado es un acorde diferente al de la triada original, cuyo análisis puede ser tonal o modal dependiendo a si se toma como referencia las notas de la tonalidad a la que pertenecen o al modo.
- Modulaciones: refiere al cambio de tonalidad durante el desarrollo de una obra, el cual no se indica con una doble barra (es decir, no corresponde a un cambio de sección).

Ejercicios

- Transcripción: como se mencionó en el capítulo de resultados, la transcripción corresponde a una acción en donde se escucha y analiza una pieza musical. Dependiendo de los propósitos y habilidades del músico, puede o no ser escrito.
- Ejercicios cromáticos: corresponden a ejercicios de digitación en donde se tocan sucesiones de notas cuya distancia es de un semitono. Tienen el objetivo de mejorar la postura y ataque del músico.
- Vuelta de solo: una vuelta de solo corresponde al tiempo que se improvisa, el cual puede ser al tema entero o a una sección de éste. Se pone como ejercicio, dado que en el aprendizaje del jazz se aprende a improvisar acotando la duración de la ejecución del solo.
- Análisis armónico Los análisis armónicos refieren a la inferencia e interpretación de la progresión armónica de una canción a partir del movimiento de sus voces, es decir, su construcción melódica. Se identifica grado, inversiones, suspensiones y tensiones (si las hay), así como intercambios modales o modulaciones.
- Dibujo armónico: el dibujo armónico corresponde a ejercicios de arpeggios sobre el mástil de la guitarra. La idea es enlazar los arpeggios correspondientes a una progresión en particular.

Interpretación

- Técnicas de expresión (vibratos, legato): las técnicas de expresión corresponden a recursos que permiten añadirle un “color” distinto a lo que se está ejecutando. Los vibratos, por ejemplo, corresponde a una ondulación que se logra a través de un

ligero pero fuerte movimiento del dedo que pisa la cuerda de un instrumento, mientras que el *legatto*, es una técnica de articulación en donde las notas afectadas deben interpretarse sin interrumpir su sonido.

- Acento: el acento corresponde a qué pulsos se realzan durante una interpretación musical.

Rítmica

- Figuras rítmicas: las figuras rítmicas corresponden a representaciones de los tiempos de los pulsos. Las básicas corresponden a subdivisiones de la negra (figura de 4 tiempos), de modo que se tienen blancas (2 tiempos), negras (1 tiempo), corcheas (1/2 tiempo), semicorcheas (1/4 de tiempo), fusas (1/8 de tiempo) y semifusas (1/16 de tiempo). Estas figuras pueden agruparse entre sí, generando patrones rítmicos variados.
- Corchea Swing: corresponde a una modificación de la interpretación de la agrupación de las corcheas, de modo que la primera corchea *dura un poco más* que la segunda. No obstante, su existencia es un debate: hay quienes dicen que no existe y que más que un tema de “duración” es un tema de acento y articulación.
- Compás. Un compás corresponde a una sección del tiempo musical que se estructura en un pentagrama. Dicho segmento se identifica como lo que va en medio de dos barras de compás.

Otros

- Cifrado americano: el cifrado americano corresponde a la nomenclatura en donde las notas do re mi fa sol la si, pasan a llamarse:
 - A = la
 - B = si
 - C = do
 - D = re
 - E = mi
 - F = fa
 - G = sol

12.6. Anexo 6. Lista de temas

| Composición | Compositor | Año | Versión |
|-----------------------------|---|------|--|
| Stella By Starlight | Victor Young | 1944 | Armonía: versión original para la película homónima. Guitarra: Charlie Parker with Strings |
| On the Green Dolphin Street | Bronislaw Kaper, Ned Washington (letra) | 1947 | Armonía: versión original para la película homónima. |
| Angel Eyes | Matt Dennis, Earl Brent (letra) | 1953 | Armonía: versión original para la película homónima. |
| All the Things You Are | Jerome Kern, Oscar Hammerstein II (letra) | 1939 | Guitarra: varias versiones, entre ellas, la de Charlie Parker, la de Keith Jarrett |
| Donna Lee | Charlie Parker | 1947 | Guitarra: original |
| Just Friends | John Klenner, Sam M. Lewis (letra) | 1931 | Guitarra: Pat Martino, Charlie Parker, entre otras |
| Black Nile | Wayne Shorter | 1964 | Guitarra: versión original del disco Night Dreamer |
| Eronel | Thelonious Monk | 1963 | Guitarra: Cris-Cross album |
| In a Walked Bud | Thelonious Monk | 1948 | Guitarra: Genius of Modern Music album |
| Ask Me Now | Thelonious Monk | 1951 | Guitarra: Genius of Modern Music album |
| Darn that Dream | Jimmy Van Heusen, Eddie DeLange (letra) | 1939 | Guitarra: versión de Kurt Rosenwinkel, Billie Holiday |
| Cherokee | Ray Noble | 1938 | Guitarra: Clifford Brown |
| Ugly Beauty | Thelonious Monk | 1967 | Guitarra: Underground |
| West Coast Blues | Wes Montgomery | 1960 | Guitarra: The incredible jazz guitar of Wes Montgomery |
| Mr. PC | John Coltrane | 1959 | Guitarra: Giant Steps |
| Milestones | Miles Davis | 1947 | Guitarra: versión de "Miles Davis All-Stars" |

| | | | |
|--|------------------------------|------|--|
| Pannonica | Thelonious Monk | 1956 | Guitarra: Cris-Cross album |
| The Best Things in Life are Free | Ray Handerson | 1927 | Guitarra: Jese Van Ruller |
| Lazy Bird | John Coltrane | 1958 | Guitarra: Blue Train |
| Alone Together | Arthur Schwartz | 1932 | Guitarra: Miles Davis |
| April in Paris | Vernon Duke | 1932 | Guitarra: Charlie Parker. |
| Autumn in New York | Vernon Duke | 1934 | Guitarra: Charlie Parker. |
| Confirmation | Charlie Parker | 1945 | Guitarra: Charlie Parker. |
| Body & Soul | Johnny Green | 1930 | Guitarra: John Coltrane, Dexter Gordon |
| Segment | Charlie Parker | 1957 | Guitarra: Charlie Parker, Kurt Rosenwinkel |
| Along Came Betty | Benny Golson | - | Guitarra: Benny Golson |
| How High the Moon | Morgan Lewis | 1940 | Guitarra: Ella Fitzgerald |
| Ornithology | Charlie Parker, Benny Harris | 1946 | Guitarra: Charlie Parker. |
| Ruby My Dear | Thelonious Monk | 1945 | Guitarra: Thelonious Monk with John Coltrane |
| Reflections | Thelonious Monk | 1978 | Guitarra: Portrait of an Eremite |
| Airegin | Sonny Rollins | 1954 | Guitarra: Sonny Rollins |
| Inventio 1 | JS Bach | - | Guitarra: BMW 787 |
| Inventio 2 | JS Bach | - | Guitarra: BMW 788 |
| Inventio 4 | JS Bach | - | Guitarra: BMW 790 |
| Corales Bach | JS Bach | - | Armonía: BMW 153-9 |
| Partita E mayor | JS Bach | - | Guitarra: BMW 1006 |
| Preludio de la Suite para Vilincello n°1 | JS Bach | - | Guitarra: BMW 1007 (adaptación a guitarra) |
| Presto de la Sonata para Violon en Gm | JS Bach | - | Guitarra: BMW 1001 (versión de Hilary Hahn) |