

El repertorio del combo en los estudios superiores de jazz: entre el *bebop*, la tradición y el postmodernismo

Iván San Miguel Álvarez

Conservatorio Superior de Música de Navarra (CSMN)
ivan.sanmiguel.alvarez@gmail.com

BIBLID [2605-2490 (2020), 3; 143-158]

El repertorio del combo en los estudios superiores de jazz: entre el *bebop*, la tradición y el postmodernismo

Desde su cristalización y expansión hace más de medio siglo, los estudios superiores de jazz se valen del combo como herramienta principal de interpretación grupal. Sucesivas tendencias culturales y pedagógicas han condicionado la tarea docente hacia la selección de diferentes repertorios, destacando el reconocimiento del *bebop* como *lingua franca* del jazz, el tributo a todo el arco de la tradición afroamericana y la apertura a otras músicas.

Palabras clave: conjunto jazz, combo, canon, *jazz tradition*, pedagogía, repertorios.

Konboaren errepertorioa goi mailako jazz ikasketetan: *bebop*, tradizioa eta postmodernismoaren artean

Duela mende erdi baino gehiago kristalizatu eta zabaldu zenetik, goi mailako jazz ikasketek konboa dute talde interpretaziorako tresna nagusi. Aurrerantzeko kultura eta pedagogia joerek irakaskuntza lana errepertorio ezberdinak hautatzerantz baldintzatu dute, *bebop* jazzaren *lingua franca* denaren onarpena azpimarratuz, tradizio afroamerikarraren arku osoaren eta bestelako musiketara irekitzearen ordaina.

Gako-hitzak: jazz taldea, konboa, kanona, *jazz tradition*, pedagogia, errepertorioak.

The repertoire of the combo in higher jazz studies: between *bebop*, the tradition and postmodernism

Since its crystallization and expansion more than half a century ago, higher jazz studies have used the combo as the main tool for group performance. Successive cultural and pedagogical trends have conditioned the teaching task towards the selection of different repertoires, highlighting the recognition of *bebop* as the *lingua franca* of jazz, the tribute to the entire arc of the African-American tradition and the openness to other music.

Keywords: jazz ensemble, combo, canon, *jazz tradition*, pedagogy, repertoires.



El tipo de formación instrumental más habitual del jazz, desde Nueva Orleans hasta nuestros días, es el conjunto de pequeño formato compuesto por instrumentos con diferentes funciones, el *combo*¹. El uso de este se encuentra absolutamente integrado en los estudios superiores de jazz como principal herramienta de interpretación colectiva, implicando en su práctica la mayor parte de los contenidos del resto de asignaturas.

Probablemente la decisión más condicionante que ha de tomar el profesor de *combo* a la hora de enfocar el curso es la selección del repertorio, pues supone una visión particular del jazz que, necesariamente, excluye otros enfoques y conllevará todo un trabajo integral en otras áreas interpretativas y teóricas. En paralelo al contexto musical ecléctico de hoy en día, donde conviven varios estilos supervivientes de décadas pasadas (Nueva Orleans, *swing*, *bebop*, *free jazz*, etc.) junto con propuestas más contemporáneas, la pedagogía del jazz ha acumulado diversos planteamientos docentes, fruto de la evolución de las corrientes y circunstancias históricas. Durante la selección del repertorio, el profesor con frecuencia se encuentra ante la disyuntiva de satisfacer su propia visión del canon del jazz (obras, autores y épocas cuyo conocimiento es indispensable) o complacer las preferencias de otros profesores², las tendencias de académicos y críticos³, e incluso los gustos de los alumnos.

El propósito de este trabajo es, tras relatar brevemente la introducción de la música grupal en los planes de estudios superiores de jazz, hallar qué criterios para

1. Abreviatura del término inglés *combination*, referido a grupos formados por instrumentos con funciones diferentes. Hay cierta confusión en cuanto a los términos para referirse a las diversas formaciones, tanto en inglés como en castellano. El término *ensemble* hace referencia a todo tipo de grupos de jazz, pero la práctica ha ido, en cierto modo, derivándolo hacia la *big band*, probablemente debido a que esta fue durante décadas el principal vehículo para la educación del jazz. Sirvan como ejemplo las ediciones de partituras de Dan Haerle, enfocadas para *jazz ensemble (big band)* o para *jazz combo*. Según este enfoque, *ensemble* y *combo* se distinguirían por su tamaño, pero cuando el grupo es pequeño pero con mismos instrumentos (p.ej., un cuarteto de saxofones) se suele usar el primer término debido a que no hay combinación de funciones. Con todo, en el ámbito anglosajón actualmente se tiende a distinguir entre *large ensemble* y *small ensemble*, mientras que en nuestro país se usa *conjunto*, *ensemble* y *combo* de manera poco sistemática. Otra confusión se da en el salto entre lo que es un grupo pequeño y uno grande: David Ake establece la división en ocho miembros (2002, p. 264); Paul Rinzler lo reduce a seis (2008, p. 32), considerando al cuarteto como un "tamaño promedio" de *combo* (p. 30); Dawkins (2002, p. 119) establece una horquilla de cinco a ocho miembros; Jamin y Williams definen *combo* como la "formación básica del jazz, compuesta de cinco a nueve músicos, habitualmente: trompeta, trombón, saxofón tenor y alto, piano, bajo, batería" (2001, p. 311); Lee y Worthy puntualizan: "deben ser tan pequeños como un trío y tan grandes como un septeto, octeto o noneto. Un *combo* típicamente incluye base rítmica y de uno a tres instrumentos de viento, y puede incluir vocalista" (2012, p. 819).

2. Habitualmente, contenidos concretos directamente vinculados con la clase de instrumento.

3. Ken Prouty (2012) trata en profundidad las tensiones entre las comunidades del jazz intra y extra académicas.

la selección de los repertorios ha habido, cómo han ido cambiando y desde qué corrientes de pensamiento cultural, historiográfico o pedagógico se han ejercido las presiones.

1. La prevalencia inicial de la *big band*

Hasta la generalización de los combos en los planes de educación superior de jazz, el vehículo preferido para la ejecución grupal fue la *big band*. Ken Prouty define varios periodos en la historia de la educación del jazz, comenzando por una etapa "prehistórica" (2005, p. 82) caracterizada por unas pocas iniciativas aisladas y un contexto de aprendizaje vinculado a la transmisión oral. No es hasta finalizar la II Guerra Mundial cuando "la *big band* se convierte en el vehículo de entrada del jazz en los estudios académicos" (Porter, 1989, p. 135), lo que corresponde con la segunda etapa, o "el verdadero inicio de la educación del jazz" (Prouty, 2005, p. 82). En los Estados Unidos, tras la conflagración, "los veteranos del programa G.I. Bill⁴ comenzaron a inundar los campus" y "las universidades descubrieron los encantos de la música como entretenimiento estudiantil" (Marquis, 1998, p. 119). Pronto, centros como la Tennessee State University, Wilberforce University, Westlake College of Music, Los Angeles City College, Berklee College of Music y North Texas State College comienzan a ofrecer créditos por participación en *big bands*. Esta última institución desarrolla el primer plan de estudios superiores de jazz en 1947⁵, inspiración para posteriores iniciativas. El plan era pragmático puesto que la *big band* "tenía un enfoque comercial más atractivo que el *bebop* que estaba emergiendo en Nueva York en ese tiempo" (Prouty, 2005, p. 91). Por tanto, el objetivo de estos primeros estudios de jazz es la formación de músicos para su desarrollo en bandas con repertorios orientados a la música de baile, televisión, radio y grabaciones.

En un primer momento de desarrollo de los estudios académicos, la *big band* es útil puesto que logra una cierta aceptación dentro del contexto de los conservatorios de música clásica y abre las puertas a posteriores avances. La legitimidad que se le atribuye se debe a las analogías formales y funcionales con la orquesta sinfónica, con un enfoque muy similar en cuanto al trabajo del sonido, el vibrato, la afinación, la lectura y el balance entre secciones (Ake, 2002, pp. 263-265), y donde prevalecen

4. Programa de beneficios sociales que permitió a los veteranos de guerra, entre otras cosas, acceder gratuitamente a las universidades.

5. Los estudios se denominaban *Dance band*, en lugar de *Jazz band*, puesto que este término aún tenía un amplio rechazo entre la comunidad académica (Hinkle, 2011, p. 22).

las figuras del compositor (y/o arreglista) y director sobre la improvisación y los aspectos más individualistas⁶.

Como veremos en el siguiente apartado, la *big band* perderá para siempre la prevalencia como vehículo de interpretación grupal dentro de los estudios superiores de jazz. No obstante, el número de estas formaciones ha ido creciendo a medida que se introducía en niveles educativos inferiores, lo que se ha facilitado por una amplia literatura de partituras.

2. El ascenso del combo ligado al *bebop* y la improvisación

El tercer periodo de los estudios formales de jazz, siguiendo la clasificación de Prouty, se corresponde con un rápido crecimiento durante los años 60 y 70⁷ (2005, p. 97), junto con su internacionalización hacia diversos países europeos y anglosajones. Es durante esta nueva oleada cuando el combo se convierte en la formación central de los estudios superiores de jazz, y la música del *bebop*⁸, junto a su improvisación asociada y su cultivo técnico y teórico, aporta el canon que orienta los estudios y fuerza la selección de repertorios.

Si tras la II Guerra Mundial la *big band* supuso un espaldarazo a favor de la legitimación del jazz en el ámbito académico, esta llegará durante los años 60 tras ciertos avances recientes en teoría musical⁹, que facilitan la codificación de fórmulas de aprendizaje y conducen a la publicación de métodos orientados hacia el desarrollo de la improvisación vinculada al *bebop*, la “*lingua franca* del jazz” (Baker, citado en Herzig, 2011, p. 83). Se publica una amplia bibliografía con colecciones de escalas y acordes relacionados, ejercicios, patrones y un repertorio asociado, practicable sobre discos tipo *play-along*. Jamey Aebersold, David Baker y Jerry Coker llevan a cabo una profusa edición de métodos que se han venido a denominar con

6. En el combo estas características no son necesariamente ajenas a su práctica, pero son menos evidentes.

7. A finales de los años 60 había más de 275 *colleges* impartiendo asignaturas de jazz, frente a los 30 de la década anterior. En los años 80 serán más de 500 y en los 90 más de 100 tienen programas completos de grado (Dunscob y Dunscob, 2002, pp. 295-297).

8. Para los propósitos de este trabajo, utilizaremos el término *bebop* de manera genérica en referencia al jazz contemporáneo y *mainstream* desde Charlie Parker, incluyendo a la música del *hard bop* y *post bop*.

9. Sin duda alguna, hemos de destacar la obra de George Russell, *Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*, publicada en 1959 como libro, a partir de un panfleto de 1953 homónimo. Es reconocido como la primera gran aportación del jazz a la teoría musical (Prouty, 2005, p. 96). David Baker desarrolla su metodología tras estudiar con Russell el mismo año de la publicación del libro y testearla con alumnos como Jamey Aebersold.

el acrónimo del ABC de la pedagogía del jazz¹⁰. Monika Herzig sintetiza la oposición *combo* y *big band*:

La época del *bebop* muestra un renovado interés en los pequeños combos, en lugar que las convencionales *big bands* de la época del *swing*. Las unidades más pequeñas permitían máxima flexibilidad en desarrollar el estilo individual y un lenguaje musical innovador, en contraste con la restrictiva y uniforme estructura de la banda (2011, pp. 141-142).

El último gran espaldarazo que legitima al jazz viene del ámbito social: las luchas por los derechos civiles y el reformismo ponen la base para una apertura de las instituciones a los productos culturales de la comunidad afrodescendiente (Snyder, citado en Prouty, 2005, p. 87), destacando la declaración del simposio de Tanglewood (1967), en la que se sostenía que el jazz debía ser un componente importante de la educación musical en los Estados Unidos (Porter, 1989, p. 135). Este evento provoca "la aceptación del jazz como género musical respetable entre los profesionales de la educación. Desde esta reforma se entiende que, como cualquier música, el jazz tiene un valor estético suficiente como para ser una parte integral de la educación musical en general" (Hinkle, 2011, p. 20). En 1968 se crea la National Association of Jazz Educators con el objetivo de organizar los esfuerzos de los educadores dentro de los planes de estudio (Goecke, 2016, p. 36), la cual publica el *Jazz Educators Journal* desde 1968 hasta 2018.

En Europa, la influencia del Berklee School de Boston (una de las instituciones pioneras mencionadas anteriormente) y la pedagogía desarrollada desde los años 60 se hace patente en centros como el Instituto de Jazz de la Academia de Música y Artes Escénicas en Graz (1964), que servirá de modelo para otras instituciones: Viena (1969), Rotterdam (1976), Colonia (1979) y Hamburgo (1985) (Kahr, 2017, pp. 45-47)¹¹. En España, el Berklee School y varias escuelas privadas en Barcelona

10. *Improvising Jazz* (1964) y *Patterns for Jazz* (1970) de Coker, los *play-along* de Aebersold (desde 1967) y *Jazz Improvisation* (1969) de Baker se convierten en los métodos de referencia para el aprendizaje de la improvisación. A los mencionados, les seguirán multitud de publicaciones de los mismos autores, así como de Dan Haerle, la editorial Hal Leonard, y muchos más, dedicados a la edición de partituras de composiciones y transcripciones, métodos de instrumentos concretos, improvisación, educación auditiva, etc. Prouty dice al respecto que "casi todos los métodos de improvisación disponibles en el mercado se componen de conceptos y/o patrones desarrollados directamente desde este estilo [*bebop*]" (2005, p. 94).

11. Durante los primeros años 60 hay diversos centros con cursos aislados de jazz, como Colonia, Budapest y Leeds. Mención aparte merece el caso de Frankfurt, cuyo Hoch Conservatorium desarrolló un programa de jazz entre 1928 y 1933, una iniciativa individual aislada que no tuvo ni continuidad, ni repercusión posterior.

influidas por esta, forman a una nueva generación de músicos que constituirán una parte considerable de los departamentos de educación superior a partir de 2002¹².

De esta manera se fragua un enfoque educativo que ha marcado los estudios de jazz desde los años 60 y que sigue aún hoy influyendo de manera considerable, aunque sometido a una creciente revisión. Según sus preceptos, el combo, la improvisación y la música del *bebop* suponen el núcleo del aprendizaje, requiriendo para ello una amplia destreza técnica y sólidos conocimientos teóricos.

Surgen varias posturas en cuanto a la relación entre los pilares de este esquema pedagógico. Por un lado, se alza la postura que defiende que el combo es un elemento subsidiario, ya que “debe ser el medio educativo central de la clase de improvisación” (Snodgrass, 1973, p. 182). Por el contrario, David Ake sostiene que el combo es lo que implica a la improvisación:

Una consecuencia del incremento de programas educativos de jazz ha sido la emergencia de pequeñas agrupaciones (...). La mayor responsabilidad en cuanto a solos inherente en el formato de estas ha precisado la creación de clases dedicadas a la mejora de las competencias de los alumnos en improvisación (2002, p. 264).

Ken Prouty (2012, pp. 61-62) pone al repertorio en el centro de los planes de estudio, donde la improvisación y el combo se integran mutuamente. El material proviene usualmente “del *mainstream* del jazz, es decir, del *bebop* y sus formas relacionadas”. El repertorio actúa como “la fuerza unificadora más común en los sistemas curriculares” secuenciado en función de “su relativa complejidad [armónica]”. En un primer estadio de dificultad se suelen plantear temas relacionados con el *blues* y modales; más tarde “los estudiantes pasan a temas más desafiantes armónicamente, como los basados en patrones cadenciales diatónicos simples” (como “Satin Doll” y “Pent Up House”), pero “con un solo centro clave, o tal vez dos, durante períodos relativamente largos”. Por último, lo estudiantes se enfrentan a repertorios con un mayor desafío “en términos de estructuras armónicas/escalares, con tonalidades basadas en escalas menores melódicas/armónicas y sus modos relacionados, destacando el uso de extensiones y alteraciones armónicas”. Junto a estos, se presentan temas cuya dificultad es un ritmo armónico rápido (*rhythm changes*) y otros “destinados a presentar a los estudiantes esquemas armónicos en los que la destreza de cambiar rápidamente entre centros tonales es una habilidad importante” como son “Have You Met Miss Jones”, “Giant Steps” o “Countdown”.

12. Con la cobertura legal del Real Decreto 617/1995.

Parte de estos temas avanzados “se consideran varas de medir la competencia en improvisación tanto dentro como fuera de la academia”. Prouty añade que en el nivel superior se trabajan “repertorios contemporáneos, desarrollados por músicos del *post bop* como John Coltrane, Woody Shaw y Dave Liebman [...]”.

La codificación de la pedagogía del jazz sobre la interacción entre *bebop*, improvisación, combo y repertorio, cuyo paradigma es el trabajo de los pedagogos conocidos como el ABC de la pedagogía del jazz, presentó una fórmula coherente, comprensible y exportable, como muestra su expansión por Norteamérica y otros continentes. Cumple además una segunda función de acomodación al ámbito educativo, ya que presenta una amplia y compleja literatura de composiciones, conceptos armónicos, ejercicios, etc. que le acercan a la tradición culta occidental.

3. La respuesta neoclásica: reivindicación de la *jazz tradition*

El modelo formativo expuesto se extiende con facilidad gracias a su comprensible codificación y a su aceptación en los ámbitos educativos clásicos. La adaptación a estos últimos espacios provoca reacciones en ciertos círculos de opinión, desde los que se acusa al recién creado mundo académico del jazz de haber alejado a este género de sus raíces, limitando el canon musical de autores, estilos y composiciones. De esta manera, en los años 80 la educación del jazz entra claramente en los debates sobre la tradición del jazz.

En *Constructing the Jazz Tradition* (1991) Scott DeVeaux arroja luz sobre el fenómeno historiográfico según el cual diversas narrativas interesadas han limitado el repertorio que es jazz, y dentro de este, el que es central. El ya de por sí restringido canon del jazz¹³, se ve aún más estrechado en el contexto académico expuesto dado que se prescindir de aquellos estilos que no son suficientemente elaborados (véase “difíciles”), o están sujetos a dinámicas percibidas como caóticas difícilmente transmisibles de profesor a alumno, como son respectivamente el *New Orleans*¹⁴ y el *free*

13. Gabbard señala varios agentes “canonizadores”: oficinas públicas para la subvención artística, ventas y contratos discográficos, colecciones de venta de discos por correo, apariciones públicas de los artistas, encuentros académicos, estructuras políticas de las universidades, papeles de músicos en películas, reseñas en prensa, promociones de *disc jockeys*, premios Grammy, bandas sonoras, imágenes en sellos, etc. (1995, p. 8). Habría que añadir el propio hecho de grabar o no: sirva como ejemplo el quinteto de Miles, denominado “perdido”, con el que actuó durante meses pero cuya repercusión fue menor que la de otros de sus grupos por el hecho de no quedar registrado en estudio.

14. Prouty sostiene que los estilos más antiguos están excluidos de la clase de improvisación (2005, p. 94).

*jazz*¹⁵. A medida que la música se encierra en un plan de estudios y se adapta al contexto académico, la canonización de determinados autores es inevitable (Gabbard, 1995, p. 2).

Se produce por tanto una discrepancia: muchos críticos y académicos de ciencias sociales manejan un concepto del canon del jazz basado en términos históricos, donde una línea imaginaria traza una continua relación de influencias que acaba denominándose *jazz tradition*, uniendo diversos géneros desde Nueva Orleans hasta el presente; desde el ámbito de la educación práctica (instrumento, combo, improvisación, etc.) se tiende a limitar la selección del jazz a aquel más adecuado al concepto de educación superior, con preferencia por el jazz moderno posterior a Charlie Parker.

Durante los años 70, y más destacablemente desde los 80, diversos sectores culturales y educativos estadounidenses presionan para que se rinda homenaje al rico patrimonio del jazz y se revalorice la ejecución de repertorios que, en cierto modo, fueron empujados al olvido por el jazz moderno¹⁶. La campaña tiene unas coordenadas claras: el jazz es una música artística con criterios autónomos¹⁷, tan desarrollada técnica y estéticamente como la occidental, hasta el punto de ser considerada "la música clásica americana"¹⁸; ha producido un patrimonio tan valioso que es responsabilidad de las instituciones (especialmente educativas) ponerlo en valor y transmitirlo; es un producto típico de la joven historia del país, y muy especialmente de su población afroamericana y de la capacidad de hibridación de un estado formado por diversos orígenes raciales, nacionales, culturales y religiosos. Por tanto, todos los tipos de jazz que responden a esta ecuación son igualmente defendibles (no sólo el jazz moderno).

La generalización del término *jazz tradition* se da tras la publicación de un libro homónimo de 1970, que perfila una historia del jazz a través de varios artistas canónicos. El autor, Martin Williams, será uno de los precursores de lo que se denominará tendencia neoclasicista (tradicionalista o *neotrad*) y contribuye a la configuración de un canon del jazz desde el Smithsonian Institute de Washington, dirigiendo el

15. Albert Murray, crítico afín al tradicionalismo, se refiere a este género como "un abrazo al caos" y como "carente de toda forma" (citado en Kodat, 2003, p. 9).

16. Es destacable la reivindicación de pioneros de Nueva Orleans como Louis Armstrong y compositores de *swing* como Duke Ellington. Bob Brookmeyer, a este respecto, se pregunta si la codificación del jazz que lleva a cabo Charlie Parker fue "buena idea" puesto que dejó fuera de la escena a artistas como Coleman Hawkins, Ben Webster y Roy Eldridge (citado en Nicholson, 2005, p. 114).

17. Este enfoque considera que el valor de una obra de jazz es intrínseco. Hunde sus raíces en el formalismo kantiano. Se pone con frecuencia como ejemplo las obras escritas de Gunther Schuller, las cuales son "un monumento al ideal del jazz como arte autónomo" (DeVeaux, 1991, p. 542).

18. Se populariza la expresión tras una obra homónima de Grover Sales (1984).

American Culture Program (1971-1981) y publicando la influyente *The Smithsonian Collection of Classic Jazz* (un catálogo de grabaciones antológicas). En un artículo de 1988, Williams y Richards protestan por la ausencia de autores clásicos en los planes de estudio (como Duke Ellington), deficiencia que no existe en los planes de clásico, donde “el núcleo de la enseñanza proviene de los grandes maestros” (p. 2). Los autores sostienen que “la imitación de los ídolos” ha de estar bajo cualquier avance del jazz (p. 3). Por su parte, Rufus Reid se expresa en términos similares: “Creo que la educación del jazz debe hacerse a través de sus clásicos” (citado en Williams y Richards, 1988, p. 2). Bill Dobbins aboga por “un saludable respeto por la tradición y las contribuciones artísticas de las generaciones previas” (1988, p. 36): “el mundo del jazz se podría enriquecer solo si la música de Louis Armstrong, Lester Young, Coleman Hawkins, Duke Ellington, y otros gigantes fuera apreciada y entendida en el mismo grado que lo es la de Bach, Mozart, Beethoven [...]”. Sin lo anteriormente dicho, los alumnos “son víctimas de una estafa” (p. 38).

En los debates del canon es inevitablemente plantear una definición del jazz para justificar las selecciones y los descartes. En 1989, Gridley, Maxham y Hoff establecen tres posibles enfoques, el primero de los cuales corresponde con “una definición estricta”, basada en la presencia de la improvisación y el *swing* (pp. 516-524). No libre de contradicciones y alegaciones, es “la definición más útil para los profesores” porque “su simplicidad nos permite determinar qué es jazz y qué no lo es, aunque excluye mucha música que el público ordinario llama ‘jazz’” (p. 531).

La campaña de los años 70, 80 y 90 sirve tanto para promocionar el auténtico canon del jazz, como para discriminar a aquellos que no encajan con dicha definición estricta¹⁹. Este panorama tiene sus implicaciones en el terreno de la enseñanza, donde se empiezan a revisar los preceptos asumidos. Lewis Porter defiende que “el papel del jazz en la educación americana necesita ser reexaminado. [...] tenemos que estar profundamente preocupados de que nuestra ciudadanía tenga un conocimiento básico y una comprensión de nuestras formas de arte nativas” (1989, p. 139). Por otra parte, denuncia que “los métodos de enseñanza han sido prestados de otros tipos de educación musical, con frecuencia de manera inapropiada. Ha habido poco esfuerzo por establecer principios básicos y una metodología de la educación del jazz” (p. 137). Se reivindica la metodología de aprendizaje informal de la época

19. Durante las últimas cuatro décadas se ha escrito largo y tendido sobre los esfuerzos de los *neotrats* por defender un concepto de jazz vinculado a los aspectos puramente afroamericanos, desde instituciones como el Lincoln Center o el Smithsonian, con la contribución de críticos como Martin Williams, Albert Murray y Stanley Crouch y a través de la promoción de artistas bajo el patrón de Wynton Marsalis: nacidos en Nueva Orleans, curtidos en los Jazz Messengers y, finalmente, con un importante contrato discográfico (Whitehead, 2011, pp. 111-112). El colofón —y probablemente su decadencia— la protagoniza la producción televisiva de Ken Burns (2001), muy criticada por unos planteamientos frecuentemente considerados racistas.

“prehistórica”, basada en la transmisión oral (Prouty, 2005, p. 82)²⁰. Al contrario que los métodos basados en partituras y libros, “el aprendizaje del jazz [originalmente] se ha realizado a través de la escucha de los discos y del *jamming* con compañeros y maestros” (Porter, 1989, p. 137). Para conectar con la tradición, se recomienda introducir el ambiente creativo de la *jam session* en el aula y el contacto directo con los “grandes intérpretes” (pp. 138-139). El disco real (no *play-along*) se pone en el centro de la educación, tomando “casi el papel idéntico del libro” (Prouty, 2005, p. 90) y las colecciones de grabaciones de referencia se convierten en una herramienta “esencial para proveer ejemplos de escucha apropiados” (Tolson, 2001, p. 9). Otra crítica a la enseñanza codificada y adaptada a los conservatorios es la falta de individualidad. James Lincoln Collier señala que “si todos los estudiantes de EEUU están siendo más o menos enseñados en los mismos principios, no es sorprendente que sus solos tiendan a ser los mismos” (Collier, 1993, p. 155).

En conclusión, el enfoque tradicionalista presiona para que los alumnos de jazz acudan a los discos como fuente directa de inspiración, desarrollando la capacidad auditiva y la imitación tal y como hicieron los considerados como músicos “genuinos”. Tratan, por tanto, de trascender la limitada colección de repertorios del jazz moderno hacia la inclusión de los incuestionables pioneros del jazz. La fórmula adaptada a la metodología de los conservatorios, basada en métodos, partituras, colecciones de ejercicios y discos *play-along* comienza a ser discutida. En sí misma no es una crítica del *bebop*, sino una invitación a ampliar el canon hacia las raíces afroamericanas y protegerlo de músicas que discutan sus bases identitarias, cultivando el conocimiento de los grandes maestros tal y como se hace en los estudios clásicos.

4. La discusión postmoderna del canon

El eclecticismo musical desde los años 60, la reacción ante los extremos reduccionistas de los tradicionalistas, la internacionalización de los estudios de jazz y la influencia del postmodernismo y de las teorías críticas en ciencias sociales²¹, propician un cambio de actitud hacia la historia del jazz y los repertorios que cons-

20. Prouty, no obstante, pone en duda la validez general de esta afirmación, y en concreto la perspectiva arcaísta con la que se analiza a Louis Armstrong, erróneamente concebido como un músico “intuitivo” (2005, p. 93). Esta distorsión entronca con la tendencia historiográfica que mitifica figuras trascendentes.

21. La crítica literaria influye más que la musicología crítica de los años 80 sobre los Nuevos Estudios de Jazz dado que gran parte de los representantes de esta tendencia no vienen del mundo académico estrictamente musical, sino de los estudios literarios, de cine, arte, etc.

tituyen los cánones. Bill Dobbins, tras alabar la canonización de las grandes figuras del jazz en el ámbito académico, propone que no seamos tan rígidos que lleguemos a “sofocar la creación y la interpretación de nueva música, tan experimental como pueda ser” (1988, p. 38).

El artículo de Scott DeVeaux mencionado anteriormente supone el punto de partida de los Nuevos Estudios de Jazz. Diversos autores comenzarán a revisar la historia desde perspectivas de género, raza, política, economía e identidades, poniendo en jaque no sólo los criterios de formación del canon, sino su misma existencia. Este se construye (DeVeaux, 1991), deconstruye (Tucker, 2012²²) y reconstruye (Hersch, 2008)²³.

Como consecuencia, se asume que la valoración de ciertas obras de jazz es fruto de dinámicas externas a ellas mismas —criterios no puramente musicales—, renegando de la tendencia formalista de valorarlas por sus coordenadas internas, actitud que pasa a ser proscrita por la corriente cultural postmoderna, multicultural y, en ocasiones, políticamente comprometida.

El efecto de la deconstrucción de los parámetros que sostenían el canon histórico *mainstream* supone la reivindicación de géneros despreciados en diversos ámbitos, como el académico: la música vanguardista y las diversas fusiones (músicas latinas, folklóricas, electrónica, otras músicas negras populares, etc.). A pesar de su narrativa contra el canon, el postmodernismo acaba demostrando que el interés es por ampliarlo o sustituirlo por otro. Este enfoque abierto encaja con otra definición del jazz que proponen Gridley, Maxham y Hoff: el jazz como una música de “parentescos familiares”. Según este enfoque, el oyente “no busca elementos comunes en todos los estilos que han sido llamados siempre jazz, sino que trata de hallar vías a través de las cuales unos estilos recuerdan o se alejan de otros” (1989, p. 524). Por tanto, pasan a ser jazz muchos estilos que eran así considerados por el público, pero no por los tradicionalistas: “en lugar de buscar una simple fibra que continúa a lo largo del curso de la historia del jazz, nos conformaríamos con encontrar semejanzas con estilos adyacentes” (p. 524).

Paul Rinzler hace una extensa disertación sobre el concepto de “tradición”, definido como “lo que se preserva y forma los fundamentos de una disciplina” (2008, p. 10). Nos es útil por su visión de círculos concéntricos. El interior (*core*) sería “el

22. Publicado originalmente en 2005.

23. De manera general, el artículo de DeVeaux desentraña los mecanismos de construcción del canon; Tucker, desde un cierto activismo, se posiciona contra los poderes que han construido los cánones y reclama su superación; Hersch critica la vacuidad del planteamiento anterior y defiende la inevitabilidad del canon, pero siendo conscientes de su multiplicidad y de que sus límites han de ser flexibles en función de los objetivos.

centro de la naturaleza y definición del jazz” (p. 90), como el *swing*, el *blues*, el *combo*, etc.; la siguiente capa correspondería con ciertos elementos no centrales que, en la práctica, han quedado incuestionablemente vinculados al jazz (ritmos latinos, ciertas armonías, etc.); el círculo externo correspondería con la zona de disputa, donde se hallarían aquellos estilos como el *free jazz* y el *smooth jazz* (p. 91).

Una batalla recurrente se da en las trincheras que separan el jazz del pop. En el trabajo de investigación, con el revelador subtítulo de *Expanding the “Standard” Jazz Repertoire* (Shatford, 2009), el autor hace una aproximación histórica a las versiones de temas pop/rock realizados por músicos de jazz, desde los intentos no muy fructíferos de los años 60 hasta la primera década del siglo XX. Los diversos análisis muestran las herramientas que se han adoptado para la fusión de dos lenguajes con diferencias sustanciales. El autor concluye que “la idea de que los músicos de jazz se apropien de música popular contemporánea está ya generalmente aceptada” (p. 26).

Uno de los cuatro temas que analiza Shatford proviene del disco *The New Standard*, de Herbie Hancock, donde se reúnen versiones de temas de pop. Whitehead dice con respecto a dicho disco: “Hancock puede haber querido hacer una broma con el título, pero el nombre pegó fuerte, y *new standard* se aplicó entonces a cualquier tema de pop post-Beatles versionado por un instrumentista o cantante de jazz” (2011, p. 132). El artículo de Bello (2018) hace una extensa recolección de temas fusionados desde 1962 y ejemplifica la hibridación actual en la obra de The Bad Plus.

En 2009 se emite una serie de documentales sobre la situación actual del jazz con el nombre de *Icons Among Us: Jazz in the Present Tense* (Larson, Rivoira y Vogt). Su defensa de una inspiración abierta y de un concepto no integrista del jazz supone, de manera no explícita pero bastante obvia, una respuesta a la visión afrocéntrica de la serie de Ken Burns de 2001 (Ratliff, 2009).

La obra de Beuttler (2019) es un ejemplo de la consciencia actual de que el canon responde a una narrativa interesada y que se forma sobre unos criterios concretos —que explica en profundidad—. *Make it New* recuerda medio siglo después a *The Jazz Tradition* en cuanto a su estructura como sucesión de artistas relevantes. Durante los años de dominio tradicionalista, las experimentaciones quedaron relegadas a un segundo plano, pero ya en el siglo XXI: “los nuevos talentos en la escena mostraban más interés no sólo en perfeccionar la música que les precedió, sino además en construir sobre esa base algo nuevo” (p. 2).

Otra de las vías de escape de los “círculos concéntricos” de la tradición proviene de la globalización del jazz. La obra de Stuart Nicholson, *Is Jazz Dead? (Or Has It Move to a New Address)* (2005), es tomada como la referencia en defensa de un planteamiento abierto del repertorio de jazz. La tesis principal es que, en su globalización, el jazz toma matices de la cultura musical de los nuevos lugares de desarrollo, en un proceso que denomina *glocalization*. Nicholson hace una furibunda crítica a la

“estrecha” (p. 100) pedagogía americana del jazz, basada en el *bebop* y sucedáneos, que homogeneiza a los estudiantes; su “sobre-organización” no beneficia a aquellos que quieren desarrollar su propia voz (p. 101).

El problema de basar el currículum en el repertorio de *bebop* es que los solos en ese estilo —que es un estilo enfocado casi por completo a los solos—, se estaban volviendo tan circunscritos estilística y técnicamente que era cada vez más difícil para los músicos decir algo original en el idioma. [...] En general el idioma se ha convertido en auto-referencial [...] (pp. 107-108).

Uno de los campos de batalla es la inclusión de la música clásica en la paleta creativa del jazz²⁴ y en su docencia, como seña de identidad de los europeos frente a los americanos²⁵. Por su parte, Nicholson recoge varios ejemplos de centros educativos en Europa donde se discute la obligatoriedad de conocer la tradición central del jazz, abriéndose a repertorios propios, músicas folklóricas, vanguardistas y populares contemporáneas.

5. Conclusiones

La selección de los repertorios para combo o, lo que es lo mismo, el canon sobre el que se construye su actividad, ha estado sujeto desde la creación de los primeros planes de estudio superiores a tres planteamientos fundamentales. El primero de ellos propone un repertorio adecuado al desarrollo de una improvisación de alto nivel y ligado al jazz moderno (*bebop* y derivados); el segundo propone que, sin menospreciar el *bebop*, el mundo académico participe de la campaña generalizada por recuperar glorias caídas en el olvido y honrar la tradición del jazz como producto cultural propio de los Estados Unidos y de su población de origen africano; según el tercer planteamiento, el combo se plantea como el espacio donde se llevan a cabo proyectos de orientación personal, experimental y abiertos a tradiciones locales, músicas populares, etc.

La práctica de la docencia del combo hoy en día se ve condicionada por la existencia de esta multiplicidad de enfoques, que obliga al profesor a posicionarse —si

24. Presta especial atención a la superación del formato tema y variaciones (*chorus format*), hacia formas no estandarizadas (pp. 122-123).

25. La afirmación es discutible, pero es cierto que la instrucción instrumental clásica es común en varios centros europeos, como es el caso del pionero e influyente KUG (Graz), donde los alumnos de jazz tienen una hora individual de cada estilo.

acaso los departamentos no tienen directrices estilísticas y metodológicas—. Si se apuesta por la primera orientación, varios subgéneros del jazz tomados como centrales quedan discriminados, al igual que las propuestas personales, vanguardistas o inspiradas en músicas que muchos alumnos perciben como más afines a su identidad (músicas populares, folklores locales, etc.); si se opta por un enfoque más historicista, la profundización en las destrezas necesarias para la ejecución del *bebop* puede ser insuficiente, y se focaliza en una concepción afroamericana del jazz; si se opta por una visión abierta, no faltarán las críticas de aquellos que consideran que no se puede superar un grado que se digne llamar “interpretación-jazz” sin conocer los repertorios que han definido su historia y sin construir un lenguaje compartido universalmente. Con este trabajo no trato de posicionarme a favor de un enfoque u otro, sino diagnosticar cómo hemos llegado a una situación actual tan ecléctica en cuanto a los repertorios y enfoques disponibles. He podido constatar que las tensiones percibidas durante dos décadas como alumno y profesor de combo tienen una explicación histórica y son de carácter general. A medida que los centros de formación superior de jazz han ido expandiéndose por el mundo y multiplicándose en número, se ha enriquecido la paleta de repertorios disponibles, pero se ha complicado su gestión. Podemos concluir que los criterios de selección están influidos tanto por las necesidades de adaptación a la idiosincrasia académica, como por las tendencias culturales e historiográficas contemporáneas, no estando exentos incluso de connotaciones políticas, raciales e identitarias.

Referencias

- Ake, D. (2002). Learning Jazz, Teaching Jazz. En M. Cooke y D. Horn (Eds.), *The Cambridge Companion to Jazz* (pp. 255-269). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bello, J. (2018). La aventura de The Bad Plus. Canciones urbanas para el jazz del siglo XXI. *Jazz-hit*, 1, 163-179.
- Beuttler, B. (2019). *Make It New: Reshaping Jazz in the 21st Century*. Mountain View: Lever Press.
- Burns, K. (Dirección). (2001). *Jazz: A film by Ken Burns* [Película]. Estados Unidos: PBS.
- Collier, J. L. (1993). *Jazz: The American Theme Song*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Dawkins, A. (2002). The Jazz Combo. En J. R. Dunscomb y W. L. Hill Jr., *Jazz Pedagogy: The Jazz Educator's Handbook and Resource Guide* (pp. 119-128). Van Nuys: Alfred Publishing Co., Inc.
- DeVeaux, S. (1991). Constructing the Jazz Tradition. *Black American Literature Forum*, 25 (3), 525-560.
- Dobbins, B. (1988). Jazz and Academia: Street Music in the Ivory Tower. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, Research in Jazz Education II*, 96, 30-41.

- Dunscomb, J. R. y Dunscomb, M. F. (2002). Highlights in the Public School Jazz Education Movement. En J. R. Dunscomb y W. L. Hill Jr. (Eds.), *Jazz Pedagogy: The Jazz Educator's Handbook and Resource Guide* (pp. 295-297). Van Nuys: Alfred Publishing Co., Inc.
- Gabbard, K. (1995). Introduction: The Jazz Canon and Its Consequences. En K. Gabbard (Ed.), *Jazz Among the Discourses* (pp. 1-28). Durham, N.C.: Duke University Press.
- Goecke, N. M. (2016). *What Is at Stake in Jazz Education? Creative Black Music and the Twenty-First-Century Learning Environment* (Tesis Doctoral). The Ohio State University, Columbus.
- Gridley, M., Maxham, R. y Hoff, R. (1989). Three Approaches to Defining Jazz. *The Musical Quarterly*, 73 (4), 513-531.
- Hersch, C. (2008). Reconstructing the Jazz Tradition. *Jazz Research Journal*, 2 (1), 7-28.
- Herzig, M. (2011). *David Baker. A Legacy in Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hinkle, J. R. (2011). *A Survey of Florida High School Instrumental Music Programs: Rationale for the Inclusion of Jazz Ensemble Experience in Music Teacher Training* (Tesis Doctoral). The Florida State University. College of Music, Tallahassee.
- Jamin, J. y Williams, P. (2001). Glossaire et index des musiciens de jazz. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 158-159, 301-338.
- Kahr, M. (2017). The Jazz Institutes in Graz. Pioneers in Academic Jazz and their Impact on Local Identity. *European Journal of Musicology*, 16 (1), 45-59.
- Kodat, C. G. (2003). Conversing with Ourselves: Canon, Freedom, Jazz. *American Quarterly*, 55 (1), 1-28.
- Larson, L., Rivoira, M. y Vogt, P. J. (Directores). (2009). *Icons Among Us: Jazz in the Present Tense* [Documental]. Estados Unidos: Paradigm Studios.
- Lee, W. R. y Worthy, M. D. (2012). North American School Ensembles. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 807-825). New York: Oxford University Press, Inc.
- Marquis, A. G. (1998). Jazz Goes to College: Has Academic Status Served the Art? *Popular Music and Society*, 22 (2), 117-124.
- Nicholson, S. (2005). *Is Jazz Dead? (Or Has It Moved to a New Address)*. New York: Routledge.
- Porter, L. (1989). Jazz in American Education Today. *College Music Symposium*, 29, 134-139.
- Prouty, K. E. (2005). The History of Jazz Education. A Critical Reassessment. *Journal of Historical Research in Music Education*, 26 (2), 79-100.
- Prouty, K. E. (2012). *Knowing Jazz. Community, Pedagogy, and Canon in the Information Age*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Ratliff, B. (2009). *Another Documentary, Another Riff on the History and Mystery of Jazz*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2009/04/20/arts/television/20icon.html>
- Rinzler, P. (2008). *The Contradictions of Jazz*. Plymouth: Scarecrow Press, Inc.
- Sales, G. (1984). *Jazz. America's Classical Music*. New York: Prentice Hall.
- Shatford, G. (2009). *Fresh Grist for the Mill. Expanding the "Standard" Jazz Repertoire* (Trabajo de Master). York University, Toronto.
- Snodgrass, J. D. (1973). *A Resource Unit For the High School Jazz Ensemble* (Tesis Doctoral). California State University, Northridge.

- Tolson, J. (2001). Historical Perspectives and a Case for Inclusion. *Why Teach Jazz? Bluegrass Music News* (Dec.), 8-14.
- Tucker, S. (2012). Deconstructing the Jazz Tradition. The "Subjetless Subject" of New Jazz Studies. En D. Ake, C. H. Garret y D. Goldmark (Eds.), *Jazz/Not Jazz. The Music and its Boundaries* (pp. 264-284). Berkeley/Los Ángeles/Londres: University of California Press.
- Whitehead, K. (2011). *Why Jazz? A Concise Guide*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Williams, M. (1970). *The Jazz Tradition*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Williams, M., y Richards, D. (1988). Jazz Classics: The Missing Essential in Jazz Education. *Bulletin of the Council for Research in Jazz Education*, 96, 1-6.

Fecha de envío: 26/02/2020

Fecha de revisión: 30/03/2020

Fecha de aceptación: 11/05/2020