

La educación musical reglada en los inicios del jazz: N. Clark Smith y Zelia Breaux

Fernando J. Ortiz de Urbina Rodríguez
(Investigador independiente)
fer_urbina@yahoo.com

BIBLID [2605-2490 (2022), 5; 13-33]

La educación musical reglada en los inicios del jazz: N. Clark Smith y Zelia Breaux

Por motivos diversos, como el impulso diferenciador identitario de la sociedad afroamericana y la asimilación de la componente africana del jazz a lo primitivo, la educación musical reglada de las primeras generaciones de músicos de jazz no ha sido debidamente atendida por la investigación histórica. Sin embargo, las tendencias socioeconómicas post-Emancipación, los documentos históricos y los testimonios personales apuntan a que el origen del jazz coincidió con un impulso educativo en la sociedad afroamericana que incluía la formación musical basada en el modelo europeo.

Palabras clave: autenticidad, educación musical, Ley de Emancipación, N. Clark Smith, primitivismo, solfeo, Zelia Breaux.

Musika-hezkuntza arautua jazzaren hastapenetan: N. Clark Smith eta Zelia Breaux

Hainbat arrazoi direla eta, besteak beste afroamerikar gizartearen identitate-bultzada bereizgarria edo jazzaren osagai afrikarra primitibo gisa asimilatzea, ikerketa historikoak ez dio behar bezala heldu jazz-musikarien lehen belaunaldien musika-hezkuntza arautuari. Hala ere, Emantzipazio osteko joera sozioekonomikoen, dokumentu historikoen eta testigantza pertsonalek adierazten dutenez, jazzaren jatorria bat etorri zen gizarte afroamerikarrak hezkuntzan izan zuen bultzadarekin, Europako ereduaren oinarritutako musika-formazioa barne hartzen zuena.

Gako-hitzak: benetakotasuna, musika-hezkuntza, Emantzipazio Legea, N. Clark Smith, primitibismoa, solfeoa, Zelia Breaux.

Formal music education in the early days of jazz: N. Clark Smith and Zelia Breaux

For a variety of reasons, such as the need of African-American society to define its own identity post-Emancipation, and the consideration of the African component of jazz as primitive, formal music education of the earlier generations of jazz musicians has not been duly examined through historical research. However, socio-economic trends, historical documents, and anecdotal testimonies point at the origin of jazz happening at a moment of African-American push for education, including the teaching of music based on the European/classical model.

Keywords: Authenticity, Music education, Emancipation, N. Clark Smith, Primitivism, Sight-reading, Zelia Breaux.

Introducción

La interpretación de los orígenes del jazz por una crítica y un público ajenos a su raíz afroamericana, ayudada por la prominencia de conceptos como espontaneidad, intuición, libertad —este muy potente en el discurso afroamericano— o improvisación —distintivo del jazz—, ha propiciado su definición por oposición a la tradición europea de la música “clásica”.

La investigación sobre la educación musical en el jazz suele centrarse en este género a partir de 1917 y en la educación superior, de universidad o conservatorio, a partir de 1945¹. No obstante, existieron músicos profesionales afroamericanos antes de 1917 y de jazz con educación musical reglada antes de 1945.

Este sesgo habría contribuido a que se ignore la educación musical reglada de las primeras generaciones de músicos de jazz. Con este artículo trato de exponer los vectores que han dado lugar a esta situación y de apuntar vías para rectificarla.

1. La educación musical reglada y el jazz

1.1. El jazz: ¿una tradición solamente oral?

En su estudio de la tradición oral del jazz, Ken Prouty (2006) apunta que esta confiere al jazz un grado de “autenticidad y autoridad cultural que se vería amenazado [...] por un énfasis excesivo en el estudio analítico y la pedagogía de la improvisación basada en la teoría”², y afirma que esa amenaza, planteada por el aspecto diferenciador de la música clásica europea, estaría vinculada a “la construcción de una identidad cultural como forma de expresión musical que existe en oposición a las tradiciones de la música occidental (es decir, la música clásica)”³ (Prouty, 2006, pp. 321-3).

Dicho esto, también cabe la posibilidad de que la defensa radical de la transmisión oral respecto de otros métodos pedagógicos en el jazz esté relacionada con axiomas como el de la originalidad. Tomado como tradición oral transmitida a través de un linaje de héroes de la originalidad, el jazz estaría asediado por recursos como los manuales de Jamey Aebersold y la aplicación universal del sistema “*chord-*

1. El Westlake College of Music, establecido en Hollywood (California) en 1945, se considera la primera institución en ofrecer un título de jazz a nivel universitario (Spencer, 2013).

2. En el original: “a degree of authenticity and cultural authority that is threatened [...] by an overemphasis on analytical study and theoretically based improvisational pedagogy”.

3. En el original: “the construction of a cultural identity of jazz as a form of musical expression that exists in opposition to the traditions of Western music (i. e. classical music)”.

scale", es decir, la sistematización de la enseñanza. Percibida esta como obstáculo para la originalidad, no es de extrañar que se hayan enquistado puntos de vista como el expresado por Jerry Coker, músico y docente, quien en 1964 afirmó que "en 1925 ningún músico de jazz decente aspiraba a leer o escribir música"⁴ (Prouty, 2006, p. 323).

No obstante, la formación musical y la innovación artística no tienen por qué ser mutuamente excluyentes. Las reglas no pueden cumplirse y violarse al mismo tiempo, pero siempre cabe la posibilidad de hacerlo consecutivamente. La recomendación, atribuida a Charlie Parker, de aprender toda la teoría posible y no pensar en ella cuando se toca —una vez más, en aras de la originalidad—, pudo haber sido más una obligación que una opción: según el bajista Milt Hinton (n. 1910), "nadie me enseñó nada sobre cómo aplicar la teoría musical en la práctica; como todos, tuve que aprender cómo tocar sobre un acorde experimentando por mí mismo"⁵ (DeVeaux, 1999, p. 66). O como apuntó más sucintamente Trummy Young (n. 1912), "no había camino marcado; lo teníamos que allanar nosotros mismos"⁶ (DeVeaux, 1999, p. 58).

1.2. Jazz y primitivismo

Desde que la música de origen africano trascendiera su territorio originario, un punto de vista que ha pervivido en Occidente más allá de lo razonable es el del primitivismo. En el decenio de 1920 —la "era del jazz", paradójicamente—, el choque con las convenciones occidentales emplazó al jazz en lo primitivo, en el contexto de una antipatía general hacia esta música, a la que se responsabilizaba de una nueva laxitud en los usos y el decoro públicos, descartando, como en un editorial del *New York Times* en 1928 titulado "El jazz y sus víctimas"⁷, que dicha laxitud fuera *motu proprio* de sus practicantes y no una enajenación por motivos musicales (Ogren, 1989, p. 156).

Uno de los motivos del rechazo a los vestigios europeos en el jazz —la cuestión identitaria que apuntaba Prouty— fue el intento de asimilarlo a la tradición occiden-

4. En el original: "In 1925 no self-respecting jazz musician aspired to read or write music".

5. En el original: "nobody had taught me anything about using music theory in a practical way. Just like all the others, I had to learn how to play on a chord by experimenting myself".

6. En el original: "There was no road to go on. We had to make our own road".

7. En el original: "Jazz and its victims".

tal por críticos blancos “recalcando precedentes europeos del jazz”⁸ (Ogren, 1989, p. 139) o el deseo de “refinarlo” mediante adaptaciones para orquestas sinfónicas —el universo de Paul Whiteman—, en un momento en el que la población afroamericana, en pleno “Renacimiento de Harlem”, buscaba su encaje en la sociedad de EE.UU. con sus propios motivos para diferenciarse de la influencia europea.

Aunque ese impulso diferenciador desde la sociedad blanca fuera, bien por rechazo, bien por apropiación, hostil, se vio acrecentado desde un flanco presuntamente favorable: el de cierta crítica europea.

Uno de los puntos en común de los pioneros Hughes Panassié, Charles Delaunay y Robert Goffin fue su afinidad por la idea del “buen salvaje” y la del arte puro como manifestación exenta de componente intelectual. Como apunta Ted Gioia (1990), para críticos con una relación tan directa con el movimiento primitivista como Delaunay, de cuya familia era amigo personal el poeta Guillaume Apollinaire, el jazz calzaba con demasiada justeza en la forma del arte primitivo. Al vincular las cualidades positivas de esta música a un origen no europeo, estos críticos identificaron la virtud del jazz con la oposición a la música clásica.

Este tipo de apreciaciones no estaban, en todo caso, restringidas a Europa: el crítico estadounidense Winthrop Sargeant, en su libro *Jazz, Hot and Hybrid*, afirmaba que “los que crean [jazz] más satisfactoriamente son los que menos saben de su estructura abstracta. El negro, como todos los músicos *folk*, se expresa intuitivamente”⁹ (citado en Gioia, 1990, p. 33). En esa misma línea cabe situar también los libros *Jazzmen* de Frederick Ramsey, Jr. y Charles Edward Smith (1939) y *Shining Trumpets* de Rudy Blesh (1947).

Habida cuenta de que estos autores estaban familiarizados con obras sofisticadas como la de Duke Ellington, parece que su apreciación se habría visto informada por un prejuicio racial, hasta el punto de no llegar siquiera a plantearse la educación reglada de los músicos afroamericanos. Como apunta John Gennari (2006), la figura de Ellington generaba división de opiniones en la década de los treinta respecto de su lugar en aquellos primeros intentos de definir el canon del jazz. Ya en 1935, John Hammond refrendaba la sentencia de que las composiciones de Ellington que excedían los tres minutos de rigor eran “contrarias al espíritu del jazz”¹⁰ (Tucker, 1993, p. 118). Incluso un comentarista afín como Wilder Hobson, que en su ensayo “New York Turns On the Heat”, incluido en *Jazzmen*, elogiaba a

8. En el original: “by stressing a European precedent for jazz”.

9. En el original: “Those who create it most successfully are the ones who know the least about its abstract structure. The Negro, like all folk musicians, expresses himself intuitively”.

10. En el original: “contrary to the spirit of jazz”.

Ellington por su fidelidad a las fuentes “genuinas” del jazz, aún denunciaba “el fetichismo por la precisión”¹¹ de ciertas orquestas de *swing*, uniéndose a otras voces, como el propio Hammond y Roger Pryor Dodge, que lamentaban que el jazz se hubiera tornado “demasiado gentil, elaborado y virtuoso”¹² (Gennari, 2006, p. 127). Desde ese punto de vista, lo último que interesaría investigar, por tanto, serían las fuentes de tales precisión, elaboración y virtuosismo, entre las que se encontraría la enseñanza reglada.

1.3. La educación musical reglada y su aspecto utilitario

Así pues, la formación musical de las primeras generaciones de músicos de jazz habría quedado oculta por la mitificación y los tópicos, reforzados por un prejuicio racial asumido como positivo. Aunque la enseñanza del jazz como problema se suele abordar en su nivel superior, de conservatorio o universidad, a los niños afroamericanos se les enseñaba música en las escuelas ya antes de que el jazz se estableciera como género.

Como defiende Al Kennedy (2006) en su estudio sobre la enseñanza musical en Nueva Orleans, el profesorado de los futuros músicos de jazz no debería ser excluido de su historia por el hecho de que no participaran en la práctica del género. Kennedy fija el inicio de las clases de música en las escuelas de esa ciudad en el decenio de 1870 en la escuela Fisk, a la que probablemente asistió Buddy Bolden y en la que se presentaban “operetas y programas especiales de canto”¹³ (Kennedy, 2006, p. 2). Sin salir de Nueva Orleans, sabemos que durante su estancia en un reformatorio a raíz de un altercado callejero, el joven Louis Armstrong interpretó “arreglos de Liszt, Bach, Rachmaninoff, Mahler y Haydn”¹⁴ con la banda de esa institución (Kennedy, 2006, p. 7).

En edades infantiles y juveniles, las lecciones de solfeo son un buen indicativo de la existencia de enseñanza musical reglada. Según Chevan (2002), en el decenio de 1900 la enseñanza de solfeo a niños afroamericanos fue predominante en zonas urbanas. En aquellos tiempos, el primer contacto con la música podía producirse por diversas vías, incluidas las numerosas bandas de metales afiliadas a institucio-

11. En el original: “fetish with regard to precision”.

12. En el original: “overly suave, elaborate and virtuoso”.

13. En el original: “operettas and special singing programs”.

14. En el original: “played arrangements of Liszt, Bach, Rachmaninoff, Mahler and Haydn”.

nes cívicas¹⁵, pero el paso al profesionalismo parece haber implicado, de forma casi universal, la aptitud de leer partituras. Estos serían los requisitos según los empleos de la época:

Empleo	Aptitudes
Banda de desfile	Lectura.
Banda de circo/feria	Lectura. Suficiente nivel técnico para interpretar una variedad amplia de estilos.
Cine con música en vivo/variedades	Según el establecimiento, lectura (más importante que la popularidad o aptitud general del grupo), o jazz/improvisación.
Estudio de grabación	Niveles diversos de lectura.
Baile	Aptitud de lectura proporcional a la formalidad del evento.

Ilustración 1: Tabla de empleos y aptitudes necesarias (elaboración propia).

Una consecuencia plausible de la segregación escolar, legalizada en 1896, es que la diferencia entre las escuelas blancas y negras respecto de la educación musical se decantara a favor de las negras, al menos en los géneros populares (Chevan, 2002, p. 212), como apunta también Ralph Ellison más abajo, lo cual contradiría la idea primitivista.

La Ley de Emancipación de 1865, en virtud de la cual se abolía la esclavitud en EE.UU., junto con una imperante discriminación racial, dieron lugar a la promoción del esfuerzo y la independencia personales por figuras como Frederick Douglass (1818-1895) y especialmente Booker T. Washington (1856?-1915), dos de los principales líderes afroamericanos de la época (Gates y Higginbotham, 2004; Moses, 2004; Blight, 2018).

Ambos fomentaron la educación básica de una población a la que hasta entonces se había mantenido analfabeta. Ya en 1848, Douglass instaba a la población negra a ser “honrada, industriosa, sobria e inteligente”¹⁶ y a “aprender a leer, [...]

15. Como ejemplo, Chevan (2002, p. 208) enumera al menos siete en el área de San Luis, entre ellas los Caballeros Americanos Unidos, las Hijas de África o los Masones.

16. En el original: “honest, industrious, sober and intelligent”.

hablar y escribir”¹⁷ (Blight, 2018, pp. 192-3). En el caso de Washington, su impulso educativo tenía una inclinación utilitaria, al opinar que la riqueza material constituía el primer paso necesario hacia una mejora moral e intelectual (Moses, 2004, p. 12). No es de extrañar, por tanto, que favoreciera la formación en oficios y que considerase el aprendizaje del latín y el griego una pérdida de tiempo (Moses, 2004, p. 152). Aun así, en el instituto Tuskegee de Alabama, que Washington cofundó y presidió, se enseñaba música.

Testimonios como el del contrabajista Walter Page (n. 1900), que describía su formación musical a renglón seguido de sus títulos de cocinero, carpintero y mecánico (Driggs, 1958, pp. 12-13), o el del pianista y arreglista Jimmy Jones (n. 1918), que al principio de la Gran Depresión optó por la música “porque era lo que tenía al alcance de la mano para ganarme la vida [...] estudiar medicina costaba dinero, y no lo teníamos”¹⁸ (DeVeaux, 1999, p. 52), ilustran la faceta de la música como profesión deseable para los afroamericanos; como vía, no ya de supervivencia, sino de ascenso en un entorno social adverso. Sin salir de esos dos sectores profesionales, el trombonista Clyde Bernhardt relataba cómo, en 1930, su salario doblaba el de un médico bien pagado (DeVeaux, 1999, p. 53).

Así pues, los músicos profesionales —es decir, con estudios formales— afroamericanos formarían parte de la “élite relativamente exigua”¹⁹ de la burguesía negra (DeVeaux, 1999, p. 50), una clase que valoraba la educación y la formación profesional por encima de la riqueza material (DeVeaux, 1999, p. 54), con la que compartían valores de seriedad y responsabilidad que chocan frontalmente con la idea del músico de jazz, si permitimos que la narrativa tradicional del nativo de burdeles y garitos, adicto al alcohol y los estupefacientes, se imponga a su condición de profesional en el contexto de la sociedad afroamericana post-Emancipación.

2. Educadores musicales afroamericanos: dos casos

Entre el inicio del impulso educativo afroamericano con la Emancipación y el gran auge del jazz en el periodo de entreguerras, una serie de educadores formaron a las primeras generaciones de músicos del género. El *Major* N. Clark Smith y la

17. En el original: “read [...] speak and write”.

18. En el original: “the music took over because that was a right thing at my fingertips to make some money [...] It just took money to go to med school, and we didn’t have it”.

19. En el original: “relatively tiny elite”.

Sra. Zelia Breaux constituyen dos ejemplos significativos, y juntos abarcan una amplia zona geográfica —por Smith— y un periodo activo de 57 años, entre 1891 y 1948.

2.1. N. Clark Smith

En el ámbito del jazz, el docente, director, intérprete y compositor N. Clark Smith (1866-1935) suele presentarse como prolífico instructor de figuras como Walter Page, Julia Lee o Harlan Leonard en Kansas City, donde puso en marcha la enseñanza de música en la Lincoln High School —a la que asistiría Charlie Parker (Driggs y Haddix, 2005, pp. 38-39)—, y en Chicago, donde enseñó a futuros profesionales como Milt Hinton, Ray Nance o Eddie Cole, hermano mayor y primer jefe de Nat “King”, en la Wendell Phillips High School, así como en la banda compuesta por vendedores del periódico afroamericano *Chicago Defender*, de la que formó parte Lionel Hampton (Hinton, 1988, pp. 23-24).

Esos dos periodos abarcan 17 años de la vida de Smith, a quien la historiografía no ha tratado justamente. La investigación llevada a cabo en las dos últimas décadas, principalmente por Marian M. Ohman, constituye un avance significativo en la corrección de errores consolidados y tan fundamentales como la fecha de su nacimiento y su nombre de pila: aunque nunca lo usara, la inicial “N.” correspondería a “Noah”, y no al comúnmente asumido “Nathaniel”.

Parte de la responsabilidad de dichos errores o imprecisiones fue del propio Smith, cuyos primeros empleos en prensa escrita parecen haberle familiarizado en el poder de la propaganda. Esto incluiría el origen de su grado militar de “Major” (equivalente a comandante), respecto del cual no se habría preocupado de desmentir su presunto servicio en la guerra de Cuba, que en realidad se refería al *Reserve Officers Training Corps* (ROTC, “Cuerpo de formación de oficiales en la reserva”), cuya labor escolar, también para afroamericanos, incluía a las bandas de música.

Uno de los aspectos notables de la biografía de Smith es su itinerancia, tanto de residencia como por las giras con los grupos que dirigía: entre junio y agosto de 1913, por ejemplo, llevó a diversas formaciones del Instituto Tuskegee por 16 Estados, lo cual le causó una crisis por agotamiento.

Periodo	Años	Localidad
1866-1890	24	Leavenworth, Kansas
1890-1891	1	Columbia, Misuri
1891-1892	1	Gallatin, Misuri —empieza a enseñar música
1892-1893	1	Columbia, Misuri
1893-1894	1	Wichita, Misuri
1895-1899	4	Kansas City, Kansas y Misuri
1899	1	Gira por el Pacífico (Australia, Nueva Zelanda, Hawái)
1900-1907	7	Chicago, Illinois
1907-1913	6	Tuskegee, Alabama
1913-1914	1	Wichita, Misuri
1914-1922	8	Kansas City, Kansas y Misuri
1922-1931	9	Chicago, Illinois
1931-1935	4	San Luis, Misuri — jubilación
1935	1	Kansas City, Kansas

Ilustración 2: cronología de las residencias de N. Clark Smith (elaboración propia).
En **negrita**, localidades en las que residió más de tres años.

El otro aspecto es su pasión por la música (Lefferts, 2016). En cada uno de los lugares en los que se estableció —véase la ilustración 2— puso en marcha, organizó y/o dirigió agrupaciones musicales de diversa índole, que podían ir de los cuartetos vocales masculinos a bandas juveniles, coros comunitarios, coros de la Iglesia Episcopal Metodista Africana u orquestas de mayor tamaño. Smith solía llevar a cabo estas iniciativas aparte de sus empleos como docente y, ocasionalmente, editor musical. Además, a primeros de los treinta condujo un programa radiofónico semanal en la emisora KMOX de San Luis, que también se emitía a través de la red de CBS (Ohman, 2013).

2.1.1. N. Clark Smith: su temario

Como era habitual entre los docentes afroamericanos, Smith impartía un temario guiado por los parámetros de la música clásica. A continuación se muestra el que usó para la formación de bandas en Western University —una escuela secundaria a pesar de su nombre (Ohman, 2013, p. 367)—, incluido en el programa de 1915 de dicha institución (Buckner, 1982, pp. 102-103):

1.er trimestre: introducción a la banda, afinación y voces de los instrumentos; elementos musicales; escalas, ejercicios, grados 1 y 2, mantenimiento de instrumentos; cómo seleccionar música adecuada para principiantes; combinaciones, grandes y pequeñas, para ceremonias diversas.

2.º trimestre: el origen de la música e historia de todos los instrumentos y su relación con la voz. Cómo afinar los instrumentos con el piano. Lange, Carl Weber y otros estudios. Solfeo vocal, educación del oído, con música de banda, grado 3. En este trimestre también se enseñará a los alumnos cómo preparar programas para sociedades retóricas y literarias, etc.

3.º trimestre: armonía elemental, composición sencilla a cuatro partes, arreglos para cuartetos, saxofones y bajo de melodías de plantación y música religiosa. Ejercicios avanzados, grado 4, selecciones clásicas y populares para banda.

Orquesta: los miembros de la orquesta serán seleccionados entre el personal de la banda y deberán contar con conocimientos de violín previos a su ingreso. En esta sección de la banda, los alumnos seguirán practicando escalas y haciendo ejercicios como en los trimestres 1, 2 y 3 de música para banda, con más atención al aprendizaje del uso correcto del arco, la interpretación en grupo, transposición, acompañamiento del canto de congregaciones, coros y obras para solistas. También se les enseñará a arreglar música coral y orquestal con fines religiosos²⁰.

20. En el original:

"1st Quarter: Band information, tuning and voicing instruments; elements of music; scales, exercises, grades 1 & 2, care of instruments; how to select appropriate music for beginners; combinations, large and small, for various ceremonies".

"2nd Quarter: The origin of music and the history of all instruments and their relationship to the voice. How to tune instruments to the piano. Lange, Carl Weber and other studies. Vocal solfeggio, ear training, with band music, grade 3. In this quarter also the students will be taught how to prepare programs for rhetorical, literary societies, etc".

"3rd Quarter: Elementary harmony, simple 4-part writing, quarter arranging, saxophones and bass from plantation melodies and church music. Advanced exercises, grade 4, classic and popular band selections".

"Orchestra: Members of the orchestra are selected from the personnel of the band and are required to have previous knowledge of the violin before they enter. In this section of the band, the students continue scales and exercises the same as 1st, 2nd and 3rd quarters of band music, with still better advantages for learning correct bowing, ensemble playing, transposition, accompanying congregational singing, chorus and solo works. Here they are also taught how to arrange chorus and orchestra music for church purposes".

La precaria información biográfica disponible sobre Smith no invalida los testimonios directos de sus alumnos. Con respecto a su repertorio, Lionel Hampton (n. 1908) recordaba haber tocado clásicos populares como la "Obertura Guillermo Tell" (Hampton y Gaskins, 1989, p. 23), a lo que el contrabajista Walter Page añadía (Driggs, 1958, p. 12): "Nos solía poner a cantar cantatas como *Elías* y tocábamos arreglos para la banda de metales [...] Me solían inspirar mucho las Rapsodias 2, 3, 10 y 11"²¹.

2.1.2. N. Clark Smith y la disciplina

Smith era reconocido por su énfasis en la excelencia musical de su alumnado desde edades tempranas. El bajista Gene Ramey (n. 1913), compañero de Charlie Parker en la orquesta de Jay McShann, lo describió como "un gran hombre en Kansas City [...] todos esos tipos [musicalmente sofisticados] de Kansas City fueron [alumnos suyos]"²² (Pearson, 1987, p. 185). Otro bajista, Milt Hinton, alumno de Smith en Chicago, prominente en el canon del jazz y pionero de la integración de músicos afroamericanos en las orquestas de estudio, lo describía así (Hinton y Berger, 1988, p. 23): "Todo el mundo pensaba del Comandante Smith que era un gran profesor [...] Era conocido por su rigor en cuanto a la exactitud y la entonación, pero uno ganaba mucho con esa experiencia"²³.

Lionel Hampton relataba en su autobiografía (Hampton y Gaskins, 1989, p. 23):

Salíamos del colegio a las tres en punto, y a las tres y media empezábamos los ensayos de la banda. Practicábamos de tres y media a seis y media de lunes a jueves. Nos daba clases particulares una hora, después había una hora de banda, y otra de banda de concierto [...] Los viernes, sábados y domingos librábamos. No todo el mundo estaba en la banda de concierto [...] Imitábamos a la sinfónica de Chicago [...] Para algunos de nosotros había aún más ensayos. Cuando empecé a tocar bien, el comandante N. Clark Smith me puso a practicar los fines de semana con música compuesta por él²⁴.

21. A falta de referencias, supongo que se trata de "Elías" de Mendelssohn y las "Rapsodias Húngaras" de Liszt.

En el original: "He used to have us sing cantatas like Elijah and we'd play arrangements for the brass band [...] I used to get a lot of inspiration from the rhapsodies, 2nd, 3rd, 10th, 11th".

22. En el original: "a great man in Kansas City [...] all those [musically sophisticated] guys in Kansas City went to school [under him]".

23. En el original: "Everybody thought Major Smith was a great teacher [...] He was known to be a stickler for exactness and intonation, but you gained a tremendous amount from the whole experience".

24. En el original: "We got out of school at three o'clock, and at three-thirty we'd start the band rehearsals. We practiced from three-thirty to six-thirty every Monday through Thursday. We had private lessons with him for an hour, and then there was an hour for band and an hour for concert [...] We had Friday, Saturday,

Sobre su nivel de exigencia, el líder de orquesta de Kansas City, Harlan Leonard (n. 1905), añade (Russell, 1997, pp. 172-3; énfasis en el original):

Su lenguaje era más bien arisco y a veces algo escandaloso para las pocas jóvenes que recibían clases de música, aunque nunca ofensivo. Lo que pasa es que el Comandante Smith mantenía prietas las filas. Él era la tradición musical en Lincoln High. Disuadía a diletantes y vagos y fomentaba el talento [...]. Hacía practicar a las bandas de desfile de la Lincoln hasta que fueran las mejores del Medio Oeste. Conseguía que la música resultara algo excitante e importante²⁵.

El rechazo a diletantes y vagos, con la seriedad por la práctica de la música que ello conlleva, se materializaría en la transición al *bebop* en los años cuarenta. Como exponía la pianista Mary Lou Williams, una de las guías espirituales de aquel momento y formada profesionalmente también en Kansas City, la sofisticación era un método para que no se les robara la música (van der Bliek, 2001, p. 12).

2.1.3. Educación reglada y músicas vernáculas

La relación de los docentes afroamericanos con su música vernácula parece haber sido un asunto sensible, que habría que encuadrar en el contexto de la búsqueda de identidad post-Emancipación. Como se ha visto más arriba, el temario de Smith estaba dominado por la música culta europea.

Todo indica que Smith no enseñó jazz de por sí, aunque tampoco parece que se opusiera frontalmente: Milt Hinton apuntaba que “Smith me enseñó un poco el contrabajo, pero la verdad es que acabé aprendiendo por mi cuenta”²⁶ (Hinton y Berger, 1988, pp. 31-32). Jasper Allen, compañero de clase de Walter Page, observó que “a menudo Smith dejaba que Walter se llevase el contrabajo por la noche ‘para que practicara un poco’”²⁷ (Driggs y Haddix, 2005, p. 38). Lionel Hampton coincide con Hinton y Allen (Hampton y Gaskins, 1989, p. 21): “[Smith] nunca enseñó jazz. Las

and Sunday off. Not everybody was in the concert band, [...] We copied the Chicago Symphony [...] For some of us, there was also more practicing. After I got good, Major N. Clark Smith had me to practice on weekends the music he had composed himself”.

25. En el original: “His language was rather rough and occasionally slightly shocking to the few young ladies who were taking music classes, though never offensive. Major Smith simply ran a tight ship. He was the music tradition at Lincoln High School. He discouraged diletantes and time wasters and encouraged talent [...] He drilled the Lincoln marching bands until they were the best in their kind in the Middle West. He made music seem exciting and important”.

26. En el original: “Major Smith showed me a little about bass, but I really ended up teaching myself”.

27. En el original: “Smith often let Walter [Page] take the bass home at night ‘to get some practice’”.

únicas veces que tocábamos jazz era cuando él no estaba en la sala. De lo contrario te lanzaba una baqueta sin dudarlo”²⁸.

Esta aparente intolerancia a la práctica del jazz, al menos en su presencia, parece haberse atenuado con los años. En un artículo en homenaje a James Reese Europe publicado en el *Chicago Defender* en 1922, Smith defendía abiertamente el nuevo género (Ohman, 2013, p. 368). Esta aceptación podría deberse a que Chicago era la capital del jazz en aquel momento, o a un cambio de postura de Smith tras 30 años de trabajo con jóvenes.

Abriendo el foco a toda la música vernácula afroamericana, según Ohman (2013, p. 368) “a lo largo de su carrera, Smith compartió sus conocimientos e interés por la música africana mediante ponencias, artículos y actuaciones”²⁹. Este interés por África, más allá del jazz y los espirituales, no siempre compartido por otros educadores afroamericanos, le permitió el contacto con inmigrantes africanos tanto en Chicago como en San Luis y le confirió cierto prestigio como experto en música de aquel continente (Ohman, 2013, p. 368).

Además, durante su última estancia en Chicago, Smith participó en la Chicago University of Music, fundada por Pauline James Lee, alumna de Smith, en 1920 —o 1922 según Lefferts (2016, p. 52)— con el objetivo de “alentar una valoración justa de la música del ‘negro americano’ posibilitando el desarrollo de sus melodías tradicionales como fundamento de una escuela moderna de composición estadounidense”³⁰. Smith contribuyó a la planificación general de la institución, en la que impartió cursos de verano (Ohman, 2003, p. 54).

Así pues, por ser una figura reconocida y prominente de una generación anterior que aprobaba el jazz, es posible que Smith contribuyera a un cambio de actitud respecto de este género. En este sentido, y dada su influencia como docente en tantos músicos jóvenes, es de destacar la importancia que le daba a la creatividad. En un artículo para el *Kansas City Call*, publicado el 1 de abril de 1922, decía lo siguiente (Buckner, 1985, pp. 41-42):

El punto débil de la mayoría de los alumnos es la aptitud conceptual. Muchos alumnos dedicados aprenden, en etapas tempranas de su labor [...] a percibir relaciones musicales, pero no a concebirlas [...] abrigan un pobre concepto de las ideas musicales que deberían transmitir las notas [...] La música es un arte creativo, no imitativo. La aptitud

28. En el original: “[Smith] never taught jazz. The only time we’d play jazz was when [he] wasn’t in the room. He’d throw a stick at you in a minute”.

29. En el original: “throughout his career Smith shared his knowledge and interest in African music through lectures, articles, public performances”.

30. En el original: “to encourage a just valuation of ‘American Negro’ music, making it possible to develop their folk themes as a basis for a modern school of American composition”.

conceptual y creativa debería constituir el primer y principal objetivo de alumnos y maestros, y su estudio nunca debería aplazarse más allá de la segunda o la tercera semana³¹.

Señalaba Chevan (2002) que la capacidad de lectura presentaba diferencias geográficas, con Chicago como ciudad destacada. Aunque solo dispongamos de pruebas anecdóticas, cabe considerar, a reserva de futuras investigaciones, si N. Clark Smith habría influido en ello, dada su presencia en Chicago 16 años, en dos etapas, de 1900 a 1907 y de 1922 a 1931.

2.2. Zelia Breaux

Otra docente musical afroamericana significativa es Zelia Breaux (1880-1956). Nacida en Jefferson City, Missouri, al contrario que N. Clark Smith, no tuvo una vida itinerante, sino que desarrolló su labor exclusivamente en Oklahoma City, adonde se mudó, ya casada y con un hijo, en 1918. En ese mismo año las escuelas públicas del Estado fueron segregadas y Breaux asumió los cargos de jefa de música de la Douglass High School y superintendente de música de las cinco escuelas afroamericanas de la ciudad, lo cual conllevaba instruir tanto a alumnos como a profesores. Se jubiló en 1948, y en su obituario, Frederick Douglass Moon (1959), colega docente y director de la Douglass High School entre 1940 y 1961 (Welge, n.d.), valoró así su prestigio (Moon, 1979, p. 122):

La banda que dirigió cuando estuvo en Langston ejerció una gran influencia en el aumento del número de matrículas en [lo que devendría en universidad de] Langston al atraer estudiantes de todo el Sudoeste en tal cantidad que el Estado de Oklahoma estableció una tasa de matrícula para alumnos de fuera del Estado. Las escuelas segregadas de Oklahoma City lograron un reconocimiento nacional por la solidez de sus escuelas negras y sus logros, debidos en buena parte al liderazgo de la Sra. Breaux³².

31. En el original: "The weakness of most students of music is conceptive ability. Many earnest pupils learn at an early stage of their work, [...] to perceive musical relations but not to conceive them [...] they have little conception of the musical ideas which the notes should convey [...] Music is a creative and not an imitative art. [...] Conceptive and creative conceptive ability should be the first principle aim of the student and teacher, never to be delayed beyond the second or third week".

32. En el original: "The band which she directed while at Langston had great influence in increasing the enrolment of Langston's CA&NU by attracting students from throughout the Southwest in such large numbers that the State of Oklahoma placed a tuition fee upon out-of-state students. Oklahoma City's separate schools were nationally recognized for the strength of its black schools and achievements, due largely to the leadership of Mrs. Breaux".

La excelencia institucional se traducían en orgullo por parte de los estudiantes. Como dijo Alva McCain, alumno de Breaux y músico profesional local (Broadbent, 2003, p. 24):

La Sra. Breaux tenía la mejor banda de desfiles de todo Estados Unidos y ganó la competición de Chicago [en 1933]. Había un montón de bandas más, pero nadie se movió hasta que tocamos nosotros: éramos una banda de 40 miembros, y cada uno era el mejor en lo suyo”³³.

Un aspecto distintivo de Breaux fue que, a la vez que empezaba a hacerse cargo de la educación musical de todos los niños afroamericanos de Oklahoma City, y siguiendo el impulso post-Emancipación por la iniciativa empresarial y la independencia económica, Breaux adquirió una participación en el teatro Aldridge en “*Deep Deuce*”, el distrito de ocio nocturno de Oklahoma City. De esta manera estaba implicada en toda la trayectoria de los músicos afroamericanos locales desde su primera lección hasta el ejercicio de su profesión.

2.2.1. Zelia Breaux: su temario

Como otros educadores afroamericanos, Breaux también se guiaba por la importancia de la música en el marco educativo y como motivo de orgullo comunitario. Antes de nada, como señaló Ralph Ellison, el celebrado novelista y alumno de Douglass High, Breaux era una maestra vocacional (Blesh, 1971, p. 164):

La segregación racial era rígida [...] pero al menos en música, gracias a la Sra. Breaux, “separados y desiguales” quería decir desigualdad para las escuelas blancas, no las negras [...] Se encargaba personalmente de formar y dirigir a la banda y la orquesta [...] a un nivel que hubiera sido alucinante en cualquier sistema escolar general de cualquier lugar³⁴.

33. Los testimonios incluidos en la biografía de Charlie Christian (n. 1916) por Peter Broadbent son de músicos contemporáneos y exalumnos de Breaux.

En el original: “Mrs. Breaux had the best marching band in the United States and we won the competition in Chicago [in 1933]. There were all those other bands but no one would move until we came through: it was only forty pieces and forty A [sic] number one musicians”.

34. En el original: “[T]here was rigid segregation. [...] But in music at least, due to Mrs. Breaux, separate and unequal meant unequal for the white schools, not the black ones [...] She personally trained and conducted the band and orchestra [...] and that instruction would have been amazing in any general school system anywhere”.

Como en el caso de N. Clark Smith, el régimen al que estaban sometidos los niños de Oklahoma City se nutría principalmente de música europea. Según Ellison (O'Meally, 2001, p. 7):

El programa musical de las escuelas de Oklahoma City dirigía nuestros jóvenes e inexpertos oídos hacia los ecos clásicos, con clases de apreciación musical e instrumentos gratuitos, e instrucción básica para cualquier niño al que le interesara aprender, y uniformes para todos los integrantes de la banda³⁵.

Esos "ecos clásicos" incluían el "Mesías" de Haendel (Broadbent, 2003, p. 22), la "Serenata" de Schubert, el "Carnaval de los animales" de Saint-Saëns, el uso del método Arban para la enseñanza de la trompeta, así como "piezas habituales de las bandas escolares como la 'Obertura de la caballería ligera', 'Barras y estrellas' de Sousa, la 'Obertura Guillermo Tell' y 'Tiger Rag'"³⁶ (O'Meally, 2001, pp. 7-8).

Ellison, que alcanzó el nivel suficiente para actuar como trompeta solista, describió el temario musical de Breaux en detalle en al menos dos ocasiones: en su artículo "The Charlie Christian Story" de 1958 (O'Meally, 2001, pp. 34-42) y en una entrevista en 1976 (Graham y Singh, 1995, pp. 303-4):

Los niños recibían clases desde los primeros cursos, también de lectura. Había un curso de apreciación musical con fonógrafos y discos que se impartía en las escuelas negras de toda la ciudad y, cosa rara incluso para las escuelas actuales, teníamos cuatro años de armonía y dos de formas musicales. [...] Cada año, la Sra. Breaux producía y dirigía una opereta. Los protagonistas y el coro eran estudiantes. Yo participé en varias, como músico y como actor³⁷.

En "La historia de Charlie Christian" (O'Meally, 2001, p. 37), Ellison añade que "en la escuela a la que asistí, se enseñaba armonía desde 9º a 12º³⁸, existía un

35. En el original: "the school music program of Oklahoma City was turning our earthy young ears to classical accents, with music appreciation classes and free instruments and basic instruction for any child who cared to learn, and uniforms for all who made the band".

36. En el original: "such school-band standbys as the 'Light Cavalry Overture', Sousa's 'Stars and Stripes Forever', the 'William Tell Overture', and 'Tiger Rag'".

37. En el original: "The kids were taught from the early grades, including sight-reading. There was a music appreciation course with phonographs and recordings taught city-wide in the black schools, and rare for most schools even today, we were taught four years of harmony and two of musical form. [...] [E]very year Mrs. Breaux produced and directed an operetta. The leads and the chorus were students. I participated in several, both as a musician and as an actor".

38. Aproximadamente entre los 15 y los 18 años.

programa de apreciación musical exhaustivo y obligatorio”³⁹. Alva McCain ofrece el contexto de esa instrucción musical, así como una mirada al resto del currículum y la relación entre oficios y artes (Broadbent, 2003, p. 22):

Cuando pasabas de primaria a secundaria [...] tenías dibujo técnico, trabajo médico y electricidad en el primer semestre. Pero en el segundo nos dedicábamos a las artes, que es cuando [...] aprendí solfeo y teoría [...] En el coro entrábamos 40 o 50 según nuestra habilidad musical; si no podías solfear y no te sabías la teoría, no entrabas en el coro, porque la Sra. Breaux enseñaba armonía⁴⁰.

Breaux parece haber sido firme, pero no autoritaria como N. Clark Smith. Según su alumno Eugene Jones “nos hacía trabajar con la música, pero no nos quejábamos; todos la queríamos, pero ella no toleraba tonterías ni que perdiéramos el tiempo”⁴¹ (Broadbent, 2003, p. 25). Ralph Ellison relataba cómo “durante más de diez años [...] fue una segunda madre [...] la Sra. Breaux fue la que me introdujo a la disciplina básica que se exige al artista”⁴² (Rampersad, 2007, p. 25). Ellison era, según Rampersad (2007, p. 26), “uno de los favoritos de Breaux”⁴³ y llegó a ser director de banda. Habida cuenta de que Ellison dejaría la música por la literatura, Breaux debió de mostrarle un panorama de las artes más amplio que el mero aspecto técnico de tocar en público.

2.2.2. Zelia Breaux y el jazz

Breaux supervisó durante tres décadas toda la educación musical de los afroamericanos de Oklahoma City y, al mismo tiempo, estuvo implicada en la contratación de profesionales en el teatro Aldridge. Sin embargo, parece que mantuvo ambas

39. En el original: “In the school which we attended, harmony was taught from the ninth through the twelfth grades; there was an extensive and compulsory music-appreciation program”.

40. En el original: “When you changed from the lower school to the High School in the Seventh grade [...] you] had Mechanical Drawing, Medical work and Electrical for the first half of the year. But in the second half you took the Arts, that’s when [...] I learned solfeggio and theory [Mrs. Breaux had] 40 or 50 of us in the chorus and we were selected according to our abilities at music, if you couldn’t sing solfeggio and didn’t know your theory, you didn’t get in because Mrs. Breaux taught Harmony”.

41. En el original: “she was a stern taskmaster with music but you did not object to her, everybody loved her but she did not stand for any messing around for any time wasting”.

42. En el original: “for more than ten years [...] was a sort of second mother [...] it was Mrs. Breaux who introduced me to the basic discipline required of the artist”.

43. En el original: “one of Breaux’s darlings”.

facetas separadas desde un punto de vista estético, aun cuando su labor educativa estaba directamente relacionada con los talentos que podía acabar contratando unos años después. Como señaló Ralph Ellison, “curiosamente, la Sra. Breaux, que era una música todoterreno que tocaba la trompeta, el violín y el piano, no nos animaba a tocar jazz. Y aun así, como copropietaria del teatro local, presentaba todo tipo de músicos de jazz al público”⁴⁴ (Graham y Singh, 1995, p. 304).

Parece haber testimonios dispares sobre su tolerancia al jazz y otras músicas vernáculas, posiblemente, aunque no podemos asegurarlo, por un cambio de postura a lo largo de los años. La historiadora local Anita Arnold (2001, p. 45) afirma que, aunque el jazz no estaba permitido en las escuelas públicas, Breaux no se oponía a su práctica y ayudaba a los músicos interesados, pero la experiencia directa de su alumno Eugene Jones en la década de 1930 parece haber sido distinta (Broadbent, 2003, p. 25):

no le gustaba que tocásemos jazz. No soportaba ni el jazz ni el blues, nos ponía a tocar música clásica [...] Cuando nos unimos a la banda de Isaiah Hunter, no le gustó. Nos amenazó con expulsarnos de la escuela secundaria, pero todos sus saxos estaban en la banda de Isaiah, así que no mantuvo su amenaza y nos tuvo que aceptar, porque si no, se habría quedado sin saxofones⁴⁵.

Como en otros casos de relación entre maestro y alumnos, la oposición de Breaux al jazz parece haberse debido a motivos generacionales, políticos/estéticos o pedagógicos, por la creencia de que no hay sustituto equiparable a la educación reglada. No obstante, Alva McCain apunta que cuando quiso aprender a improvisar y tocar jazz, no pudo recurrir a Breaux, no solo por su oposición, sino porque ella “tampoco sabía cómo hacerlo”⁴⁶ (Broadbent, 2003, p. 26).

Dicho esto, Ellison sintió, no sin cierto conflicto interno, la tensión entre su educación formal y lo vernáculo. Si bien apreciaba que Breaux le hubiera facilitado “comprender la compatibilidad básica de la mezcla de los estilos clásico y vernáculo

44. En el original: “interestingly enough, Mrs. Breaux, who was an all-around musician, playing trumpet, violin and piano, did not encourage us to play jazz. And yet as one of the owners of the local theatre she brought all kinds of jazz musicians before the public”.

45. En el original: “she did not like for us to play any jazz music. She could not stand jazz and the blues: she put us with classical music [...] When we were in Isaiah Hunter’s band she didn’t like it. She threatened to put us out of the high school, but all of her saxophone players were in Isaiah’s band. So she didn’t keep up with her threat and put us out ‘cos she would not have had any saxophone players at all”.

46. En el original: “didn’t even know that herself”.

que eran parte de nuestra cultura musical"⁴⁷ (Rampersad, 2007, p. 26), se sentía "muy confuso, porque la tradición *folk* me exigía que tocara lo que oía y sentía a mi alrededor, mientras que quienes trataban de enseñar la tradición clásica en las escuelas insistían en que tocara estrictamente según las reglas y expresara lo que se suponía que tenía que sentir"⁴⁸ (O'Meally, 2001, p. 7; énfasis en el original). Así pues, aunque se sintiera confuso, Ellison entendía la tensión entre los tres vectores de la música popular negra, la música religiosa negra y la música europea, incluida la oposición a ambos lados de la línea de respetabilidad social entre la primera y las otras dos, así como las connotaciones relacionadas con la música europea y la autosuperación de los afroamericanos (Rampersad, 2007, p. 27).

Conclusiones

La aspiración a la originalidad y el rechazo a la estandarización en la creación artística son objetivos encomiables, pero no exclusivos del jazz. En el marco de este género, esos objetivos parecen ligados a una reafirmación negativa de su identidad, entendida como opuesta a la música clásica europea. La investigación histórica revela que la educación musical reglada según el modelo europeo no solo no impidió el nacimiento del jazz, sino que pudo favorecerlo: a pesar de la oposición teórica o práctica del profesorado, sus enseñanzas, tanto las estrictamente musicales como las relativas a la seriedad en su ejercicio, forjaron a las primeras generaciones de músicos de jazz. El rigor de docentes como N. Clark Smith y Zelia Breaux no sólo no es ajeno a la tradición del jazz, sino que forma parte de ella, explícitamente como mínimo desde el surgimiento del *bebop*.

Además de contradecir la documentación histórica, el rechazo a los métodos escritos y la tradición occidental por incompatibles con el jazz fomentan un mito primitivista radicado en un prejuicio racial, lo cual es paradójico en el caso de quienes lo han promovido desde la admiración por esta música y sus músicos. Que un mentor tan prolífico como N. Clark Smith inculcara una disciplina férrea respecto de la exactitud y el virtuosismo en la práctica musical y, a la vez, defendiera la música como arte creativo y no imitativo, debería desmentir significativamente ese mito primitivista.

47. En el original: "made it possible for me to grasp the basic compatibility of the mixture of the classical and vernacular styles which were part of our musical culture".

48. En el original: "it was most confusing, the *folk* tradition demanded that I play what I heard and felt around me, while those who were seeking to teach the classical tradition in the schools insisted that I play strictly according to the book and express that which I was supposed to feel".

En el contexto de las tendencias sociológicas de la población afroamericana post-Emancipación, el rechazo a la faceta intelectual de su música es problemático, como muestran, por ejemplo, el temario de N. Clark Smith y su interés por la música vernácula. El aprendizaje de la música y la profesionalidad en su ejecución no solo eran cuestiones filosóficas sino, desde un punto de vista utilitario, la puerta a una vida digna y la realización personal. Aquella población afroamericana se aferró a la educación, como vía de escape de la precariedad en la que se había visto sumida por la esclavitud, una situación en la que el aprovechamiento de cualquier herramienta a su alcance sin reservas identitarias, incluida la formación musical de origen europeo, era no ya esperable, sino lógico.

Referencias

- Arnold, A. G. (2001). *Oklahoma City Music - Deep Deuce and Beyond*. Charleston: Arcadia Publishing.
- Blesh, R. (1971). *Combo: U.S.A.* Filadelfia y Ontario: Chilton Book Company.
- Blight, D. W. (2018). *Frederick Douglass: Prophet of Freedom*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Broadbent, P. (2003). *Charlie Christian - Solo Flight - The Seminal Electric Guitarist*. Blyden-on-Tyne: Ashley Mark Publishing Company.
- Buckner, R. T. (1982). A History of Music Education in the Black Community of Kansas City, Kansas, 1905-1954. *Journal of Research in Music Education*, 30 (2), 91-106. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3345041>
- Buckner, R. T. (1985). Rediscovering Major N. Clark Smith. *Music Educators Journal*, 71 (6), 36-42. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3396473>
- Chevan, D. (2002). Musical literacy and jazz musicians in the 1910s and 1920s. *Current Musicology*. 71-73, 200-231.
- DeVeaux, S. (1999). *The Birth of Bebop: A Social and Musical History*. Londres: Picador.
- Driggs, F. S. (1958). About My Life in Music by Walter Page, As Told to Frank Driggs. *The Jazz Review*, 1 (1), 12-15.
- Driggs, F. S., Haddix, C. (2005). *Kansas City Jazz: From Ragtime to Bebop*. Nueva York: Oxford University Press.
- Gates, H. L., Higginbotham, E. B. (Eds.). (2004). *African-American Lives*. Nueva York: Oxford University Press. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/open/detail.action?docID=729028>
- Gennari, J. (2006). *Blowin' Hot and Cool: Jazz and Its Critics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gioia, T. (1990). *The Imperfect Art: Reflections on Jazz and Modern Culture*. Nueva York: Oxford University Press.
- Graham, M., Singh, A. (Eds.). (1995). *Conversations with Ralph Ellison*. Jackson: University Press of Mississippi.

- Hampton, L., Gaskins, J. (1989). *Hamp: An Autobiography*. Londres: Robson Books.
- Hinton, M., Berger, D. G. (1988). *Bass Line - The Stories and Photographs of Milt Hinton*. Filadelfia: Temple University Press.
- Kennedy, A. (2006). *Chord Changes on the Chalkboard: How Public School Teachers Shaped Jazz and the Music of New Orleans*. Lanham (Maryland): Scarecrow Press.
- Lefferts, P. M. (2016.) *A Chronology and Itinerary of the Career of N. Clark Smith: Materials for a Biography*. Lincoln: Universidad de Nebraska. Recuperado de <https://digitalcommons.unl.edu/musicfacpub/61/>
- Moon, M. C. (1979). *Frederick Douglass Moon: A Study of Black Education in Oklahoma*. Tesis doctoral. Norman (Oklahoma): Universidad de Oklahoma.
- Moses, W. J. (2004). *Creative Conflict in African-American Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Meally, R. G. (Ed.). (2001). *Living with Music - Ralph Ellison's Jazz Writings*. Nueva York: The Modern Library.
- Ogren, K. J. (1989). *Jazz Revolution: Twenties America and the Meaning of Jazz*. Nueva York, Oxford: Oxford University Press.
- Ohman, M. M. (2003). Major N. Clark Smith in Chicago. *Journal of the Illinois State Historical Society*, 96 (1), 49-19. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40193611>
- Ohman, M. M. (2013). Smith, N. Clark. En H. L. Gates y E. B. Higginbotham (Eds.), *African-American National Biography, Volume 10: Ruley, Ellis - Sylvester* (pp. 367-369). Nueva York: Oxford University Press.
- Pearson, N. W. (1987). *Goin' to Kansas City*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Prouty, K. E. (2006). Orality, Literacy and Mediating Musical Experience: Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation. *Popular Music and Society*, 29 (3), 317-334. doi: 10.1080/03007760600670372.
- Rampersad, A. (2007). *Ralph Ellison: A Biography*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Russell, R. (1997). *Jazz Style in Kansas City and the Southwest*. Nueva York: Da Capo Press.
- Spencer, M. T. (2013). Jazz Education at the Westlake College of Music, 1945-61. *Journal of Historical Research in Music Education*, 35, (1), 50-65. doi: 10.1177/153660061303500105.
- Tucker, M. (Ed.). (1993). *The Duke Ellington Reader*. Nueva York: Oxford University Press.
- van der Bliek, R. (Ed.). (2001). *The Thelonious Monk Reader*. Nueva York: Oxford University Press.
- Welge, W. D. (n.d.). Moon, Frederick Douglass (1896-1975). *The Encyclopedia of Oklahoma History and Culture*. Recuperado de <https://www.okhistory.org/publications/enc/entry.php?entry=MO011>.

Fecha de envío: 14/03/2022

Fecha de revisión: 3/05/2022

Fecha de aceptación: 23/05/2022