

Factores condicionantes en el aprendizaje de jazz vocal en Argentina

Claudia Rolando

Factores condicionantes en el aprendizaje de jazz vocal en Argentina

Durante los últimos años, diferentes ramas científicas se han hecho eco del estudio de las funciones vocales en el canto, ampliando nuestro conocimiento sobre esta actividad desde diferentes disciplinas. Sin embargo, y a pesar de la también creciente investigación sobre educación musical, en lo que se refiere específicamente al aprendizaje vocal hay todavía un limitado conocimiento de los factores involucrados en la formación de los cantantes y de la totalidad de prácticas adoptadas. El objetivo de este artículo es estudiar aquellos parámetros que condicionan el aprendizaje del jazz vocal. Con este fin se realizó una serie de entrevistas semi-estructuradas con cantantes de amplia trayectoria de la escena actual del jazz en Argentina, y se analizó la información obtenida a la luz de investigaciones centradas en los distintos aspectos de la voz cantada y en el aprendizaje de música popular, con especial atención al jazz.

Palabras clave: jazz vocal; Argentina; cantante; formación; aprendizaje

Conditioning Factors in Learning Vocal Jazz in Argentina

In recent years, different scientific branches have echoed the study of voice function within the singing activity and different disciplines have expanded our knowledge of it. However, despite the growing research on music education, in what relates specifically to vocal learning there is still a limited knowledge of the factors involved in the training of the singers and all the practices adopted by them. The aim of this paper is to analyze the parameters that condition the learning of vocal jazz. For this purpose, a series of semi-structured interviews with singers with broad experience in the current jazz scene in Argentina have been conducted. The information obtained has been analyzed taking into consideration research focussed on various aspects of the singing voice and learning of popular music, with special emphasis on jazz.

Keywords: vocal jazz; Argentina; singer; training; learning

Introducción

Uno de los retos a los que se enfrenta la investigación educativa en el campo del diagnóstico y la creación de métodos es identificar aquellas variables que inciden de forma relevante en el aprendizaje. En el caso específico del jazz vocal, comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta una empresa compleja debido a la gran cantidad de factores que intervienen en el mismo, lo que nos conduce a la necesidad de entender la particularidad de cada persona, resultado tanto de múltiples y diversos factores condicionantes como de sus propias decisiones. Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que pretende identificar y clasificar las variables asociadas a la formación del jazz vocal, y a la vez validar un modelo de diagnóstico que reconozca la compleja y multidisciplinaria naturaleza de las situaciones de aprendizaje.

¿Cuáles son aquellos condicionantes que determinan el aprendizaje¹ vocal? y ¿Cuáles son las posibles elecciones o acciones de cada cantante durante su proceso formativo? A fin de responder estas preguntas, he recopilado y revisado investigaciones realizadas sobre los distintos aspectos de la voz cantada, he analizado aquellos estudios relacionados con el aprendizaje de música popular, con especial atención al jazz; y por último, con el fin de contextualizar mis conclusiones y especificar los factores formativos, he ceñido mi campo de análisis a los cantantes de jazz argentinos que viven en su país y he entrevistado a doce cantantes de la escena del jazz en Argentina, por medio de entrevistas semiestructuradas, durante el período comprendido entre enero y marzo de 2013. Esta decisión estuvo basada en que comparto la cultura, el idioma y los códigos con los entrevistados, lo que me permite comprender algunos factores que subyacen en el discurso. No obstante, el estudio no tiene como objetivo principal hacer una descripción detallada de la situación del jazz en Argentina ni una biografía de sus cantantes, sino que se propone, a través de la información provista por éstos, delinear los aspectos que condicionan al individuo y las posibilidades de acción durante su formación. Agradezco a Bárbara Togander, Barbie Martínez, Berenice Corti, Florencia Otero, Guadalupe Raventos, Julieta Cal, Laura Hatton, Manuel Moreira, María Puga Lareo, Marian Fosatti, Marina Rama y Romina Fuchs por su generosidad y entusiasmo al compartir sus experiencias².

Durante las últimas décadas, distintas disciplinas científicas detuvieron su mirada sobre el fenómeno de la voz. La física focalizó su atención en los

- 1 Tarpy explica sobre el "aprendizaje" que se trata de "un cambio inferido en el estado mental de un organismo, el cual es una consecuencia de la experiencia e influye de forma relativamente permanente en el potencial del organismo para la conducta adaptativa posterior". Roger M. Tarpy: *Aprendizaje: Teorías e investigación contemporáneas* (Madrid: McGraw Hill, 2000), pp.8-9.
- 2 Agradezco a Iván Iglesias, Verónica Rolando y Milagros Simarro la lectura de este artículo y sus valiosas sugerencias.

fenómenos acústicos del canto aportando una significativa información sobre factores como la producción de armónicos y los formantes³. Ligada a esta disciplina se encuentra la logopedia, que ha profundizado sobre el conocimiento de los mecanismos laríngeos y los procesos fisiológicos involucrados del sonido cantado gracias al avance de técnicas de exploración cada vez menos invasivas⁴. En los últimos años también hemos sido testigos de una explosión de información en el campo de la neurociencia, ya que las nuevas técnicas de imagen han proporcionado a los neurocientíficos las herramientas para explorar el cerebro en función de la música de maneras inimaginables tiempo atrás. Por su parte, las ciencias cognitivas ampliaron nuestro conocimiento sobre la adquisición de habilidades auditivas, rítmicas y melódicas, y también sobre las representaciones externas (gesto, movimiento y danza) y teóricas de la música⁵. Más específicamente en relación al jazz vocal, algunos estudios cognitivos formularon teorías relacionando el aprendizaje musical con el lingüístico pusieron su atención en la capacidad creadora, utilizando como medio de estudio la improvisación en el jazz⁶. Desde la pedagogía se destacan el trabajo

-
- 3 Gustavo Basso: *Percepción auditiva*. (Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2006). Ana María de Diego Beade y Mariano Merino de la Fuente: *Fundamentos físicos de la música*. (Valladolid: Universidad de Valladolid, 1988), pp.163-190 y 239-266. Charles Elliott: "Effect of Vocalization on the Sense of Pitch of Beginning Band Class Students" *Journal of Research in Music Education*, 22/2 (1974), pp. 120-128. Clifford Madsen: "The effect of scale direction on pitch acuity in solo vocal performance", *Journal of Research in Music Education*, 14/4 (1966), pp. 266-275. Paul Magill y Loren Jacobson: "A Comparison of the Singing Formant in the Voices of Professional and Student Singers", *Journal of Research in Music Education*, 26/4 (1978), pp. 456-469. María Peña: "Cantar afinadamente ¿una habilidad para elegidos?" *Actas de la I Jornadas de Música de la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario* (2010), pp. 1-15. Johan Sundberg: "Phonatory Vibrations in Singers: A Critical Review", *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 9-3 (1992), pp. 361-381. Johan Sundberg: "Where does the sound come from?", en John Potter (ed.), *The Cambridge companion to Singing* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), pp. 231-247.
- 4 Guy Cornut: *La Voz* (Paris: Presses Universitaires de France, 1983). Patricia Farias: *Ejercicios para restaurar la función vocal. Observaciones clínicas*. (Buenos Aires: Akadia, 2007). Ana Ortega y María Lina Barzola: "La preciosura del canto. Análisis del pasaje de la voz cantada". *Huellas* 3 (2003), pp. 113-124.
- 5 Rubén López Cano: "Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística: la gesticulación de Keith Jarrett en su Tokyo '84 Encore", VIII Reunión anual de la SACCoM. Alicia Peñalba Acitores: "El cuerpo en la interpretación musical", tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras, 2008.
- 6 Peter Culicover: "Linguistics, cognitive science and all that jazz", *The Linguistic Review*, 22 (2005), pp. 227-248. Nicholas Evans y Stephen Levinson: "The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science", *Behavioral and brain sciences*, 32 (2009), pp. 429-492. Jonah Katz: "The Identity Thesis for Language and Music" <http://ling.auf.net/lingbuzz/000959> el (23/03/2013). Isabelle Peretz: "Listen to the Brain: a Biological Perspective on Musical Emotions" en Patrik Juslin y John Sloboda (eds.), *Music and emotion: theory and research* (Oxford University Press, 2002), pp. 105-130. Isabelle Peretz et al. "Singing in the brain: Insights from cognitive neuropsychology", *Music Perception*, 21/3 (2004), pp. 373-390.

de Jane Davidson⁷, que aborda el aprendizaje y la práctica musical desde la psicología y la sociología, y la propuesta de Lucy Green⁸, quien describe los procesos de aprendizaje de los músicos populares y sus particularidades, y los compara con los institucionalizados. Específicamente sobre el jazz se han escrito Paul Berliner⁹ e Ingrid Monson¹⁰, quienes investigaron desde la etnomusicología los procesos de adquisición de habilidades improvisadoras, y ampliaron nuestro conocimiento sobre aquellas prácticas musicales formativas previas a la institución educativa o fuera de ella. Todos estos antecedentes resultan fundamentales para este artículo, cuyo objetivo es trazar una descripción más detallada de las características particulares y de los aspectos condicionantes de cada individuo en la formación del jazz vocal, así como establecer cuáles son las posibilidades metodológicas escogidas por el cantante durante su aprendizaje.

El jazz y la institución educativa

Stuart Nicholson¹¹ afirma que prácticamente todos los músicos de jazz contemporáneos menores de 35 años han sido expuestos a algún tipo de educación académica de jazz gracias al incremento de instituciones dedicadas a la enseñanza de jazz en el mundo, y sugiere que la estandarización de los métodos de enseñanza da lugar a un estancamiento de los artistas, limita la originalidad y genera una suerte de homogeneización. También desde el mundo del jazz vocal autores como Bruce Crowther se hacen eco de esta idea al comparar el proceso formativo previo a la institucionalización, que incluía el aprendizaje en los escenarios, el trabajo en una banda y las giras, con el actual:

El precio de aprender durante las giras puede llegar a ser alto. El agotamiento físico y emocional no era poco común (...) Pero todo lo que pasó ayer, se ha terminado. Hoy, en lugar de una aventura de una noche, el aspirante a cantante puede ir a una universidad real. Un lugar tangible, con cursos, profesores y, al final, un diploma. En muchos aspectos, esto debe considerarse como un avance. Sin embargo, la “escuela de las giras” enseñaba valiosas lecciones que necesitan ser conocidas y que nunca podrán ser reproducidas en una clase¹².

7 Jane Davidson: *The music practitioner: Research for the music performer, teacher and listener* (Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2009).

8 Lucy Green: *Música, género y educación*. (□Madrid: Ediciones Morata, 2001).

9 Paul Berliner: *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. (Chicago: University of Chicago Press, 1994).

10 Ingrid Monson: *Saying Something. Jazz improvisation and interaction*. (Chicago: The University of Chicago Press, 1996).

11 Stuart Nicholson: *Is Jazz Dead? (Or Has It Moved to a New Address)* (Nueva York: Routledge, 2005).

12 “The price of education on the road could be high. Physical and emotional exhaustion was not uncommon (...) But all that was yesterday (...) has gone. Today, instead of one-night stands, the would-be Singer can go to a real college. A place of bricks and mortar with courses and teachers and diplomas at the end of it all. In many respects this has to be seen as an

La adquisición de un título puede ser un factor decisivo y legitimador en el momento de escoger una la carrera, y es probable que una mayor demanda social de instituciones haya incidido (junto a otros factores, como por ejemplo las políticas culturales nacionales e internacionales) en el incremento de número de escuelas y conservatorios dedicados a la formación profesional de la música popular. En lo que concierne a nuestro objetivo hay que destacar que, junto a las innovaciones que supuso esta nueva forma de enseñanza del jazz vocal, se adoptaron nuevos mecanismos pedagógicos como la planificación del estudio, los sistemas de calificación, los límites temporales normalizados y la consecución de objetivos comunes y regulados; por otra parte en el jazz vocal se heredaron los métodos y estructuras de la tradición de enseñanza del canto lírico¹³. Todas estas innovaciones hacen de la academización de la enseñanza del jazz un blanco frecuente para algunos miembros de la comunidad jazzística, aunque para Kenneth Prouty¹⁴ esas constantes críticas hablan en realidad de las relaciones de poder entre las tradiciones y los actores involucrados en la práctica y el desarrollo del jazz en la academia. Independientemente de intereses o motivaciones de los grupos mencionados, la realidad se impone en forma de una actualización de la enseñanza que introdujo nuevos factores de incidencia en la formación y que, por tanto, deben ser tenidos en cuenta en nuestro análisis¹⁵.

Las damas del jazz

En *Juego de Damas* Edgardo Carrizo compila la historia de las cantantes del jazz local y sostiene que el canto jazzístico en este país se construyó (y se sigue construyendo) tomando como base a las cantantes norteamericanas¹⁶. Esta hipótesis es respaldada por la mayor parte de los entrevistados, que destacan entre sus cantantes de referencia a las antiguas glorias del jazz: Billie Holiday, Sarah Vaughan, Carmen McRae, Dinah Washington y Ella Fitzgerald. Estas grandes figuras continúan guiando estilísticamente tanto a cantantes como a músicos en general y son una importante fuente de inspiración de innumerables

improvement, but the on-the-road academy taught valuable lessons that need to be known but which can never be fully replicated in a classroom". Bruce Crowther y Mike Pinfold: *Singing jazz: the singers and their styles* (San Francisco: Miller Freeman Books, 1997), p. 44. Salvo indicación contraria, todas las traducciones son mías.

13 Claudia Rolando: "Cantando Jazz en el Conservatorio: Dinámicas pedagógicas en la clase de canto", *Actas del IX Congreso de la IASPM-AL* (2010), pp. 533-542, <http://www.iaspmal.net/ActasIASPMAL2010.pdf>.

14 Kenneth Prouty: *Knowing Jazz: Community, Pedagogy, and Canon in the Information Age*. (Jackson: University Press of Mississippi, 2012).

15 Roger Mantie: "Schooling the future-perceptions of selected experts on jazz education" *Critical Studies in Improvisation*, 3/2 (2008), pp. 1-11.

16 Edgardo Carrizo: *Juego de Damas. Ladycrooners Made in Argentina* (Buenos Aires: Calderón, 2012).

reediciones de discos y de bibliografía sobre la historia del jazz vocal. Así, se destacan los trabajos de Will Friedwald¹⁷, que examina la historia del jazz vocal desde la década de los veinte hasta la actualidad, y el de Bruce Crowther y Mike Pinfold¹⁸, en el que las cantantes son objeto de análisis de la conformación del artista. El fin de esa era parece haber dado lugar al surgimiento de nuevas figuras como Diana Krall, Norah Jones o Bobby McFerrin, y a una nueva generación (o “epidemia” como la llama Francis Davis en “The singing epidemic”¹⁹) de cantantes y nu-crooners, que tomó por sorpresa la industria musical²⁰. Este auge, afirma el autor, no es un suceso exclusivo de Estados Unidos, sino que tuvo su repercusión también a nivel global.

El surgimiento de dialectos de jazz local significa permitir a la comunidad global participar en la música, una comunidad global que ama y disfruta el jazz americano pero que al mismo tiempo busca encontrar significados en su espíritu esencial de creatividad e individualidad, relevante a su comunidad musical local. El resultado es otra forma de escuchar jazz.²¹

Abundan las polémicas con respecto a este tema y no es poca la bibliografía que lo aborda, pero para ceñirme al objetivo de este artículo focalizaré la atención de este factor únicamente en el grado de incidencia que el efecto de la transculturación señalado por el autor tuvo y tiene como condicionante del aprendizaje del jazz vocal.

El jazz en Argentina

Durante los años noventa y comienzos del siglo XXI, se produjo en Argentina una serie de modificaciones en el campo del jazz gracias a un contexto económico que favoreció la producción local, un contexto artístico que propició la diversidad y la aparición de una nueva generación que complementó su formación en el lenguaje jazzístico a través de una educación musical sistematizada y específica de nivel terciario, nacional y extranjera, explica Berenice Corti²². A estas novedades se suma otra mencionada por los

17 Will Friedwald: *America's Great Voices from Bessie Smith to Bebop and beyond*. (Nueva York: Charles Scribner's Sons, 1990).

18 Bruce Crowther y Mike Pinfold: *Singing jazz: the singers and their styles*. (San Francisco: Miller Freeman Books, 1997).

19 Francis Davis: “The Singing Epidemic. All of a Sudden Everybody Wants to be a Jazz Singer—and a few Are Actually Good at It”, *The Atlantic Monthly*, enero-febrero 2006; <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2006/01/the-singing-epidemic/304520/10/03/2013>).

20 Nicholson: *Is Jazz Dead?*

21 “The emergence of glocal jazz dialects represents a way that allows the global village to participate in the music, a global village that loves and enjoys American jazz but at the same time seeks to find meaning in its essential spirit of creativity and individuality that is relevant to its own local musical communities. The result is another way of hearing jazz”. Stuart Nicholson: *Is Jazz Dead?*, p.93.

22 Berenice Corti: “Identidad y “jazz argentino”, y van...”, Extracto de la Ponencia “Identidad,

entrevistados: el incremento durante las últimas décadas de la actividad jazzística tanto en los escenarios como en las aulas. Pese a no ser una actividad masiva, esta situación también se vio reflejada en revistas de jazz especializadas, como por ejemplo la española *Cuadernos de jazz* que celebraba en diciembre de 2011 que la escena jazzística argentina gozara “de una envidiable salud, variedad y calidad notables”, dado que “cada vez son más los jóvenes que (...) optan desde hace años por un camino más arduo y exigente y un lenguaje mediante el cual expresar aquello que subyace a la música popular en general, del rock al tango pasando por los ritmos folclóricos”²³. Pese esto, son varias las voces (tanto desde el mundo artístico como desde la producción artística o desde la musicología) que reclaman un mayor reconocimiento y apoyo cultural al jazz en Argentina. Estos sectores sostienen que, a diferencia de otras músicas populares como el tango y el folklore, el jazz “no ha gozado históricamente de una relevancia acorde a su producción ni de una legitimidad que lo acredite como integrante destacado del campo artístico”²⁴.

La demanda de espacios para tocar que contengan el creciente número de intérpretes parece ser un lamento constante en la actividad jazzística en Buenos Aires²⁵. Un sentimiento de abandono se desprende de las entrevistas realizadas a los cantantes y también de ciertos manifiestos, como por ejemplo el de la Asociación Argentina Amigos del Jazz, que fue fundada el año 2005 con el objetivo de “cuidar al artista, preservar la cultura” y cuya presidenta, Liliana Rojas, denuncia la falta de contención social y el mal trato que reciben los músicos, principalmente económico²⁶. Desde la vereda de enfrente, los clubes de jazz parecen soportar incesantes dificultades económicas y burocráticas que no les permiten sostener una continuidad. “No hay lugares para tocar”, sin embargo, puede tener una segunda lectura. Corti entiende que el principal problema no reside en la falta de espacios físicos para tocar, sino en la falta de ese espacio imaginario en donde se valore artísticamente la producción de los músicos.

“jazz argentino” y nuevos lenguajes” 2º Jornadas de Investigación de Arte y Disciplinas Proyectuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad nacional de La Plata. La Plata, 2006.

23 Jonio González: “Jazz en Argentina” *Cuadernos de Jazz*, 2011;

http://www.cuadernosdejazz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1963%3Ajazz-en-argentina&catid=10%3Ageneral&Itemid=11&showall=1 (20/03/2013)

24 Berenice Corti: “Jazz y Cultura- Cuerpos/Símbolos/Espíritus”, Proyecto de investigación dentro de la línea “Improvisación y performance musical” del Instituto de Investigación en Etnomusicología de la Ciudad de Buenos Aires; <http://ietnomusicologia.wordpress.com/2013/02/25/archivo-digital-del-jazz-argentino/> (12/03/2013).

25 Entre los destacados se encuentran *Thelonious Club*, *Virasoro* y *Boris*. Así mismo se celebra un festival anual, *Buenos Aires Jazz*, y festivales a lo largo del país, como el *Festival de los Siete Lagos* en San Carlos de Bariloche y San Martín de los Andes, el *Festival de Rosario*, el *Festival de Mar del plata* y *Otras músicas*.

26 Jazzeando “Asociación Argentina de amigos del jazz” <http://www.jazzeando.com.ar/inicio-mainmenu-117/655-asociacion-argentina-amigos-del-jazz> (3/03/2013)

La educación institucionalizada del jazz vocal en Argentina es un fenómeno relativamente reciente. Si bien no hay todavía un registro detallado de docentes, academias y asociaciones de enseñanza dentro del ámbito privado, se destacan cursos como el organizado anualmente por el festival internacional "Buenos Aires Jazz", que se caracteriza por ser impartido por profesores extranjeros. Algunas instituciones privadas, como el Centro de Altos Estudios Musicales, la Escuela de Música Contemporánea, el Centro de Estudios Musicales de Caballito, o la Escuela de Música de Buenos Aires, donde se desempeñan como docentes Guadalupe Raventos y Manuel Moreira, nacieron a finales del siglo pasado y comienzos de éste; entre ellas se destaca la Escuela Popular de Música, perteneciente al Sindicato Argentino de Músicos que, aunque fue creada a finales de los ochenta, recién en el año 1994 incorporó la cátedra de canto jazz de la mano de Laura Hatton, y a partir del año 2003 ofrece un título superior oficial.

En el ámbito de las instituciones públicas encontramos que la oferta académica de jazz vocal está limitada a la Escuela de Música Popular de Avellaneda, creada a fines de los ochenta con el objetivo de "formar músicos capaces de crear y transmitir el sentir de nuestro pueblo, generando para ello hábitos de estudio en ámbitos que hasta ahora han sido abordados intuitivamente..."²⁷ y que, dado su carácter único en el sistema educativo argentino, genera un desequilibrio entre la gran demanda y la escasez de vacantes, según afirma la institución. En este caso también la creación de la cátedra de canto jazz se demoró en aparecer, y surgió recién en el 2000 con Marina Rama como docente concursada. Es interesante observar este fenómeno de diferenciación entre el surgimiento de carreras dedicadas a la enseñanza instrumental y la vocal. Probablemente el retraso en la apertura de estas cátedras se deba a una diferencia de demanda, o quizá tenga que ver con la dificultad de crear y gestionar una programación didáctica específica. Si la dificultad se encontrara en alguno de estos dos parámetros, entonces investigaciones como ésta podrían ser de utilidad y quizá el tiempo nos sorprenda con la creación de más instituciones especializadas o la apertura la especialidad de canto, por ejemplo, en la tecnicatura de jazz del Conservatorio Superior de Música "Manuel de Falla", ya que para la mayoría de los entrevistados la cantidad de oferta educativa en Argentina resulta insuficiente o no responde a sus necesidades formativas. Una de las principales diferencias que expusieron al compararla con la formación en otros países es la falta de bibliografía sobre métodos o técnica y la sistematización de contenidos (que encuentran en mayor medida en EEUU y Europa). Como complemento a su formación, algunos cantantes asisten a *workshops* o clínicas impartidas por docentes extranjeros, a clases particulares en el exterior del país, o trabajan

27 Página web oficial de la Escuela de Música Popular de Avellaneda. Introducción. <http://www.empa.edu.ar/seccion/historia> (13/03/2013)

métodos específicos de técnica vocal, como por ejemplo el “método Rabine”²⁸, mencionado por varios entrevistados.

Aprender a cantar jazz – Factores condicionantes

La voz es un instrumento muy particular, es muy difícil separar el instrumento de la persona. Cada alumno es una persona completamente distinta al otro, le pasan cosas distintas, tiene experiencias distintas, proyectos diferentes, objetivos diferentes. (...) Nosotros lo que hacemos es filtrar la información que llega desde afuera, en todo, en la prehistoria de esa persona, qué escuchó en su casa, qué personalidad tiene, qué neurosis tiene, qué es lo que necesita esa persona para funcionar dentro de su arte, todo lo que abarca emocionalmente ese ser²⁹.

En un análisis de los factores que inciden en el proceso formativo del jazz vocal ¿es posible (y justo) circunscribir el ámbito a los referentes estéticos, a la oferta y políticas culturales o la institución educativa? ¿Cuáles son los otros fenómenos que intervienen en el campo de la enseñanza/aprendizaje? Heiner Gembris³⁰, desde la psicología, dio cuenta de la escasez de estudios enfocados en el desarrollo musical durante la adolescencia y la adultez, y propuso una serie de factores determinantes del desarrollo musical de los estudiantes, dividiéndolos en tres grandes grupos: Características físicas, características fisiológicas y características profesionales. En la misma línea, con el fin de contemplar las necesidades individuales, las capacidades, las experiencias y los intereses del estudiante, la American Psychological Association en 1997 propuso una organización de los catorce factores que inciden en el aprendizaje en cinco categorías: 1) Los factores cognitivos y metacognitivos; 2) los motivacionales y afectivos; 3) los sociales y de desarrollo; 4) las diferentes estrategias, enfoques, capacidades de aprendizaje y herencia; y 5) los antecedentes lingüísticos, culturales y sociales de cada individuo. Sin embargo, en esta categorización quedan excluidas algunas variables personales, como las condiciones físicas y sensoriales, o, por ejemplo, las variables institucionales, metodológicas y didácticas. También desde el análisis de la voz cantada destacan dos trabajos

28 El *Método funcional de la voz* surge a partir de los años setenta en Alemania como resultado del trabajo de investigación del Prof. Rabine y consta de cuatro partes íntimamente relacionadas: Una teoría sobre la función vocal, una teoría sobre formas de aprendizaje, un método pedagógico desarrollado sobre las dos teorías anteriores y un entrenamiento vocal también desarrollado sobre las dos teorías.

29 Bárbara Togander, comunicación personal. Entrevista del 30/01/2013. Todas las citas de comunicación personal proceden de entrevistas que he realizado durante los meses de enero, febrero y marzo de 2013.

30 Heiner Gembris: “A new approach to pursuing the professional development of recent graduates from German music academies: the alumni Project”, en Jane Davidson (ed.), *The music practitioner: Research for the music performer, teacher and listener* (Farnham: Ashgate, 2009), pp. 309-318.

que pretenden enfocar el canto desde una mirada más amplia. En primer lugar, el estudio de Inés Bustos Sánchez³¹ propone un enfoque integral de la voz e incluye en su análisis desde las cuestiones anatómicas hasta la comunicación, su empleo en distintos géneros, la voz como herramienta de trabajo para docentes y actores, y la tecnología aplicada. En segundo lugar, una investigación sobre el canto clásico, editada por Janice Chapman³², que complementa la descripción anatómica de la voz cantada con estudios neurológicos, auditivos, sociales y pedagógicos. Al recorrer la historia de la enseñanza institucionalizada del jazz, David Ake³³ ensaya un primer intento al incorporar al análisis los lugares de aprendizaje, los métodos utilizados, los valores y las influencias institucionales; al mismo tiempo que cuestiona y distancia la idea de “talento” o “habilidades especiales” de los músicos como producto de la biología o del genio, y lo coloca dentro de ámbitos históricos y culturales³⁴. Por su parte, Lucy Green³⁵ acerca la mirada a los procesos formativos de los músicos populares fuera del ámbito institucional, y explora nuevos parámetros que inciden en la formación, desde aspectos técnicos, como la disciplina y métodos de aprendizaje, hasta sociales y psicológicos, como las motivaciones y los sistemas de validación, ampliando considerablemente nuestro campo de análisis. Ahora bien, al acercarnos al aprendizaje específico del jazz vocal, la bibliografía se reduce considerablemente. Patrice Madura, pionera en el estudio de este campo, encontró fuertes asociaciones entre la adquisición de capacidad vocal improvisadora y diversos factores como los conocimientos previos de la teoría musical, la capacidad imitativa,

31 Inés Bustos Sánchez: *La voz. La técnica y la expresión* (Badalona: Paidotribo, 2003).

32 Janice Chapman (ed.): *Singing and Teaching Singing: A Holistic Approach to Classical Voice* (Abington: Oxfordshire Plural Publishing, Inc., 2006).

33 David Ake: “Learning Jazz, Teaching Jazz”, en Mervyn Cooke y David Horn (eds.) *The Cambridge Companion to jazz*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 255-269.

34 “Los individuos no “nacieron para tocar jazz”. Tocan música porque la han oído en alguna parte y, por una serie de razones, se sienten lo suficientemente intrigados como para querer aprender a crearla. Por supuesto, no todos los individuos poseen iguales aptitudes para todas las actividades: “el talento” no afecta al índice y al grado en el que los músicos individuales desarrollan sus habilidades. Pero el talento siempre implica la capacidad dentro de un determinado campo e incluso los prodigios más precoces deben internalizar las reglas, estilos y normas de su disciplina, aunque sólo sea para rechazar algunas de ellas más tarde”. (“Individuals are not ‘born to play jazz’; they play the music because they have heard it somewhere and, for a number of reasons, feel themselves intrigued enough to want to learn how to create it. Of course, not all individuals possess equal aptitudes for all activities: ‘talent’ does affect the rate at which, and the degree to which, individual players develop their skills. But talent always implies ability within a particular field, and even the most precocious prodigies must internalise the rules, styles and norms of their discipline, if only to reject some of them later. With that in mind, we can now turn to the ways in which musicians teach and learn the various rules, styles and norms of jazz”). (David Ake: “Learning Jazz”, p. 257).

35 Lucy Green: *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. (Londres: Ashgate Popular and Folk Music Series, 2002).

la experiencia jazzística, la práctica y conocimiento de otros instrumentos, las lecciones de canto, la creatividad y el género³⁶. Se destaca también el trabajo de Katell Morand³⁷ quien pone de manifiesto aspectos específicos del canto jazz como por ejemplo la incidencia del texto en la música, el cuerpo como instrumento, y la función de las instituciones y de los docentes en la enseñanza. En esta misma dirección, Christopher Venesile³⁸ identifica algunos parámetros que deben ser tomados en cuenta para la formación de un educador de jazz vocal, entre los que destaca la capacidad de tocar otros instrumentos, la familiaridad con los ritmos y armonías; y el conocimiento del estilo, la técnica, la cultura y la historia del jazz. Por último, en el trabajo de Barb Jung³⁹ encontramos otro intento de análisis global de la voz al analizar los rasgos estilísticos del blues y el góspel cantado a partir de tres enfoques analíticos (el de Alan Lomax, el de Jo Estill y el enfoque de Alfred Wolfsohn)⁴⁰. Todos estos antecedentes resultan fundamentales a la hora de establecer las categorías que nos permitan analizar el complejo sistema de factores involucrados en el proceso de aprendizaje del jazz vocal y aquellos parámetros condicionantes del proceso, que expongo a continuación.

1. Antecedentes y conocimientos musicales y generales

Los conocimientos (musicales o no) que posee la persona antes de comenzar el aprendizaje específico de jazz vocal, así como aquellos que va adquiriendo durante el proceso, condicionan indefectiblemente el abordaje del aprendizaje. Para la mayor parte de los cantantes entrevistados tocar instrumentos (principalmente guitarra o piano) complementó su formación y los condujo por

-
- 36 Patrice Madura: "Relationships among vocal jazz improvisation ability and selected performer characteristics: An exploratory study", *Southeastern Journal of Music Education*, 3 (1991), pp. 42-53. Patrice Madura: "Relationships among vocal jazz improvisation achievement, jazz theory knowledge, imitative ability, musical experience, creativity, and gender", *Journal of Research in Music Education*, 44 (1996), pp. 252-267.
- 37 Kate Morand: "Apprendre à chanter, essai sur l'enseignement du jazz vocal", *L'Homme*, 177-178 (2006), pp. 107-130.
- 38 Christopher Venesile: "The acquisition of pedagogical content knowledge by vocal jazz educators", tesis doctoral, Case Western Reserve University, Department of Music Education, 2010.
- 39 Barb Jung: "Vocal expression in the blues and gospel", en Allan Moore (ed.), *The Cambridge Companion to Blues and Gospel Music* (Cambridge, Cambridge University Press, 2002), pp. 102-115.
- 40 Alan Lomax en *Folk Song Style and Culture* (New Brunswick, U.A.A, Transaction Publishers, 2000 [1968]) identificó rasgos estilísticos usando un sistema analítico para codificar la canción y la producción vocal). Jo Estill, por su parte, distingue seis parámetros vocales y auditivos en Kimberly M Steinhauer y Jo Estill: "The Estill Voice Model: Physiology of Emotion", en Krzysztof Izdebski: *Emotions in the Human Voice: Volume II Clinical Evidence* (San Diego: Plural Publishing, 2008). Alfred Wolfsohn fue pionero en vincular el timbre vocal a los estados físicos, psicológicos y emocionales. (Alfred Wolfsohn: *Vox Humana: Alfred Wolfsohn's Experiments in Extension of Human Vocal Range* [Folkways Records, 1956]).

distintos caminos durante el aprendizaje. En el caso de Romina Fuchs, el hecho de haber comenzado su carrera musical como pianista le dio la oportunidad de comprender el canto desde una perspectiva más armónica; y para Bárbara Togander, el entrenamiento que supuso haber iniciado su carrera en el mundo del jazz como bajista le permitió no sólo adquirir mayor seguridad armónica y rítmica, sino que además influyó en la integración (musical y social) con los otros instrumentos. Es imprescindible tener en cuenta entonces tanto aquellos conocimientos vinculados al mundo musical (saber tocar un instrumento, leer música, conocer conceptos de armonía, tener habilidades técnicas de grabación o de manipulación de *software* de sonido), como aquellos que en un primer instante no parecen estar relacionados, pero que agregan información o condicionan la formación, como por ejemplo haber conocido distintos países, tener conocimientos de historia, de física, de anatomía o hablar otros idiomas. En el caso particular del jazz en Argentina, los cantantes entrevistados remarcaron la importancia no sólo de hablar inglés, sino también de conocer profundamente las expresiones idiomáticas y los códigos de la lengua.

2. Condicionantes estéticos

Para describir las características estéticas del jazz vocal, los entrevistados recurrieron en una primera instancia a la comparación con el canto lírico y el pop. La técnica clásica, explica Romina Fuchs, “busca un ideal en el sonido, busca que la voz esté totalmente colocada, en cambio en el jazz no se busca tanto la colocación sino la voz propia”⁴¹. Varios de los entrevistados respaldan la idea de que la interpretación jazzística persigue la expresión a través de un sonido original y propio, independiente de las habilidades técnicas, mientras que el canto lírico se percibe más ligado a la partitura y a los virtuosismos vocales. “La diferencia con el jazz es que en el lírico es más importante la pieza que el ejecutante, porque vos tenés que interpretar la pieza de una determinada manera, en cambio en el jazz es todo lo contrario, la obra es una excusa para que el intérprete vuelque toda su creatividad para hacer algo nuevo”⁴², afirma Barbie Martínez. Con respecto al pop, la diferencia más destacada se encuentra en el carácter improvisatorio y variable del jazz.

Ya dentro del mundo del jazz, mientras que el canto comparte algunas características estilísticas generales con los otros instrumentos (como la improvisación, y un determinado uso del ritmo, de las escalas, las armonías, ornamentaciones y dinámicas, etc.), posee al mismo tiempo la capacidad exclusiva de incorporar texto a la melodía, lo que no solo da acceso a la expresión semántica⁴³ sino que también permite hacer de ello una variante estética tanto

41 Comunicación personal. Entrevista del 22/02/2013.

42 Comunicación personal. Entrevista del 28/01/2013.

43 Elizabet Tolbert: “Women cry with words: Symbolization of affect in the karelian lament”, *Yearbook for Traditional Music*, 22 (1990), pp. 80-105.

con el *scat* y el *vocalise*⁴⁴, como por la posibilidad de cantar en diferentes idiomas. Es el caso de Eleonora Eubel, quien se animó a cantar jazz en castellano y en mapuche, e introdujo de esta manera una variedad estética en el jazz vocal.

3. Género y sexo:

Las cuestiones de género son un campo de investigación que se ha desarrollado considerablemente en los últimos cincuenta años y ha creado diversas formas de teorización sobre la base de experiencias de las mujeres en el mundo. Entre la gran cantidad de información aportada desde la musicología, a los fines de este artículo son de interés los estudios comparativos de las habilidades musicales entre hombres y mujeres, los trabajos acerca los roles estereotipados en la elección y profesionalización de un instrumento y aquellos que analizan las cuestiones de género en la educación musical⁴⁵. En la escena jazzística, pese al incremento a nivel global y local⁴⁶ de mujeres instrumentistas, compositoras, críticas o gestoras musicales⁴⁷, el estereotipo continúa circunscribiendo la contribución femenina a la música vocal, sostenido en el imaginario por una combinación de expresiones de sorpresa o admiración cuando se habla de las mujeres en el jazz que no desempeñan el rol de cantantes⁴⁸. Al comenzar

44 "Otra área del virtuosismo en el jazz vocal es el movimiento conocido como vocalese. Esta práctica consiste en poner palabras a una improvisación instrumental pre-existente (...). El arte del vocalese reside en hacer coincidir sílabas con las notas de tal manera que lo que antes era una improvisación, se convierte ahora en una narrativa coherente". ("The other area of virtuosity in vocal jazz is the movement known as vocalese. This is the practice of putting words to a pre-existing instrumental improvisation, (...). The art of vocalese is in matching syllables to notes in such a way that what was an improvisation becomes a coherent narrative"). John Potter: "Jazz singing: the first hundred years" en Potter (ed.), *Companion to Singing*, p. 58.

45 Karen Burland y Jane Davidson: "Tracing a musical life transition", en Jane Davidson (ed.), *The music practitioner: Research for the music performer, teacher and listener*. (Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2009), pp. 225-250; Lucy Green: *Música*.

46 "Identificamos (en el discurso jazzístico en Argentina, en particular en Buenos Aires) aspectos novedosos incorporados por la nueva generación del jazz local, percibimos que, si bien las mujeres representan aún un escaso número dentro del espectro de artistas, su papel ha variado notablemente en relación a la historia del jazz en el país. Entre ellos, la aparición de mujeres instrumentistas líderes de proyectos musicales, y de mujeres compositoras de música instrumental y vocal. También surgió como fenómeno una clara predominancia femenina en la producción artística de conciertos de jazz." Corti: "Mujeres", p. 1.

47 John Potter: "The singer, not the song: Women singers as composer-poets", *Popular Music*, 13-2 (1994), pp. 191-9; Wayne Enstice y Janis Stockhouse: *Jazzwomen. Conversations with twenty-one musicians*. (Bloomington: Indiana University Press, 2004). Berenice Corti: "Mujeres de jazz en Buenos Aires", IV Congreso de la Sociedad Chilena de Musicología "Música y Mujer: Una mirada interdisciplinaria", Santiago, 2007).

48 Consultas en internet 16 de marzo de 2013:

<http://jazzsiglo21.blogspot.nl/2009/05/la-mujer-y-el-jazz.html>;

<http://14deabril.wordpress.com/2008/10/19/la-mujer-en-el-jazz/>;

<http://edant.clarin.com/diario/2008/10/19/espectaculos/c-00801.htm>;

<http://chemajazz.blogspot.nl/2010/04/el-jazz-ya-tiene-nombre-de-mujer.html>

este trabajo mi primera acción fue hacer un registro de aquellos cantantes de jazz que habían participado en “Buenos Aires Jazz, Festival Internacional” durante los últimos cinco años (2008 a 2012). Así pude observar, confieso que sin asombro, que el número de cantantes mujeres era superior al de hombres (de un total de 43 cantantes, 18 son hombres). Pero si hay algo que llamó mi atención fue la autodenominación de los cantantes en sus currículos. Mientras la mayor parte de las mujeres se presentaban en primer lugar como “cantantes” (y la mayoría líderes de su banda), los hombres se definían a sí mismos como instrumentistas (o arregladores) y “voz”, o miembros de grupos vocales. Una de las lecturas posibles sobre esta situación es la que sostiene Lucy Green⁴⁹ cuando afirma que “el canto de las mujeres, con independencia de que se introduzca o no en la esfera pública, reproduce y afirma en gran medida las definiciones patriarcales de la feminidad”. Esta característica se suma al papel que desempeña la mujer en la educación musical. A partir de la década de 1990, la musicología de género se ha centrado en decodificar las interacciones de la educación musical de las mujeres a través de la historia, y algunos investigadores han visto el aula de música como un microcosmos de la sociedad vital para la producción y reproducción de la práctica y del significado de género⁵⁰.

Hasta aquí esboqué algunos condicionantes de la formación del jazz vocal relativos al género, como interpretación histórica de la feminidad; pero vinculados con ellos existen condicionantes específicos sexuales que condicionan forzosamente a las cantantes (relativos a las características biológicas de mujeres y hombres). En este punto es imprescindible construir puentes entre la sociología, la psicología y la anatomía, y reflexionar junto a aquellos estudios que arrojan luz sobre el grado de incidencia de los cambios hormonales en el proceso formativo del cantante que, como veremos a continuación, exigen una acomodación constante durante toda su vida.

4. Edad

La música, igual que la vida, es impermanente; y esa impermanencia genera estadios constantemente diferentes, porque uno no es el mismo que ayer⁵¹.

Algunos descubrimientos derivados de estudios neurocientíficos sostienen que el cerebro responde y participa en la música desde el nacimiento

49 “La cantante sigue apareciendo enmascarada y encerrada en su cuerpo; en segundo lugar, esto contribuye a afirmar su proximidad a la naturaleza y su alienación de la tecnología; en tercer lugar, la cantante de cara al público pone en cuestión su vida sexual; en cuarto lugar, se contraponen con toda claridad a la imagen de la perfección maternal en el ámbito doméstico.” Lucy Green: *Música*, p. 44.

50 Lucy Green: *Música*.

51 Manuel Moreira, comunicación personal. Entrevista del 28/02/2013.

y durante toda la vida del individuo⁵². La mayor parte de los entrevistados recuerdan haber comenzado a conocer su instrumento desde muy pequeños, y este trabajo de conocimiento corporal fue una constante durante toda su vida. No obstante, el aprendizaje vocal, entendido como proceso de exploración de las posibilidades sonoras de nuestro aparato fonador, comenzó mucho antes, desde el primer momento de vida en el que el individuo puso su voz en acción, desarrollando capacidades a medida que lo requerían sus necesidades. Los estudios actuales sobre el comienzo de adquisición de habilidades musicales (psicomotrices, vocales y auditivas) confirman que los niños reaccionan al ritmo, al timbre y a la melodía desde incluso antes de nacer⁵³, y que durante los primeros cinco o seis años de vida aprenden a distinguir el canto del habla⁵⁴, a percibir y reproducir patrones rítmicos y melódicos⁵⁵. Entre los siete y los catorce años, la mayor parte de los niños tiene un amplio rango vocal, son potencialmente capaces

-
- 52 Donald Hodges: "Implications of Music and Brain", *Music Educators Journal*, 87/2 (2000), pp. 17-22.
- 53 Adrian Fourcin: "Hearing and singing", en Chapman (ed.): *Singing and Teaching Singing*, pp. 227-240.
- 54 Jonny Ramsey: "The Effects of Age, Singing Ability, and Instrumental Experiences on Preschool Children's Melodic Perception", *Journal of Research in Music Education*, 31-2 (1983), pp. 133-145.
- 55 Robert Smith: "The Effect of Group Vocal Training on the Singing Ability of Nursery School Children", *Journal of Research in Music Education* 11/2 (1963), pp. 137-141. Keith Thompson: "Vocal Improvisation for Elementary Students", *Music Educators Journal*, 66/5 (1980), pp. 69-71. Ann Small y Frances McCachern: "The Effect of Male and Female Vocal Modeling on Pitch-Matching Accuracy of First-Grade Children", *Journal of Research in Music Education*, 31/3 (1983), pp. 227-233. Hilary Apfelstadt: "Effects of Melodic Perception Instruction on Pitch Discrimination and Vocal Accuracy of Kindergarten Children", *Journal of Research in Music Education*, 32/1(1984), pp. 15-24. Stephen Ten Eyck: "The Effect of Programmed Materials on the Vocal Development of Selected Children's Choruses", *Journal of Research in Music Education*, 33/4 (1985), pp. 231-246. Graham Welch, Desmond Sergeant y Peta White: "The Singing Competencies of Five-Year-Old Developing Singers", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127 (1995/1996) pp. 155-162. Graham Welch: "Age, Sex, and Vocal Task as Factors in Singing 'In Tune' during the First Years of Schooling", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133 (1997), pp. 153-160. Phillips y Aitchison: "Effects", pp. 185-196. Esther Mang: "Intermediate Vocalizations: An Investigation of the Boundary between Speech and Songs in Young Children's Vocalizations", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147 (2000/2001), pp. 116-121. Esther Mang: An Investigation of Vocal Pitch Behaviors of Hong Kong Children", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153/154 (2002), pp. 128- 134. James Merrill: "Musical Growth through a Singing Apprenticeship", *Music Educators Journal*, 88/4 (2002), pp. 36-41. James Merrill: "Successful Singing for All in the Elementary Grades", *Music Educators Journal*, 89/2 (2002), pp. 50-55. Christina Hornbach y Cynthia Taggart: "The Relationship between Developmental Tonal Aptitude and Singing Achievement among Kindergarten, First-, Second-, and Third-Grade Students", *Journal of Research in Music Education*, 53/4 (2005), pp. 322-331. Alison Reynolds: "Vocal Interactions during Informal Early Childhood Music Classes", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 168 (2006), pp. 35-49. Felicity Laurence: "Children's singing", en Potter (ed.): *Companion to Singing*, pp. 221-230.

de reproducir complejas melodías y armonías⁵⁶. Otros estudios dieron cuenta de la influencia del canto como factor social o interrelacional, principalmente en función de la conexión niño-madre o con los pares. Los cambios corporales, que pueden depender del sexo (como características biológicas de mujeres y hombres), del estado físico, y hasta de las capacidades corporales de acceso a la información⁵⁷, suceden a lo largo de la vida y obligan al individuo a adecuar constantemente su práctica vocal. Lamentablemente, la importante cantidad de investigaciones sobre la voz o sobre la adquisición de habilidades musicales de los niños no se corresponde con la atención que recibieron otras etapas del individuo, como la adolescencia, la adultez o la ancianidad⁵⁸. Algunos trabajos se centran en tratar de entender cómo las variaciones hormonales en los adolescentes afecta a la capacidad vocal con sus correspondencias emocionales⁵⁹ y algunos investigadores se adentraron en el mundo de la voz femenina y cómo se ve afectada por los cambios hormonales tanto durante su vida reproductiva, como durante la menopausia o en la ancianidad⁶⁰. Si tenemos en cuenta que la producción y adaptación vocal a nuevos estados corporales se desarrolla durante

-
- 56 Susan Gerrini: "The Developing Singer: Comparing the Singing Accuracy of Elementary Students on Three Selected Vocal Tasks", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 167 (2006), pp. 21-31.
- 57 Peñalba Acitores: "El cuerpo"
- 58 Paul Magill y Loren Jacobson: "A Comparison of the Singing Formant in the Voices of Professional and Student Singers", *Journal of Research in Music Education*, 26/4 (1978), pp. 456-469.
- 59 Joseph Warren: "Vocal Growth in the Human Adolescent and the Total Growth Process", *Journal of Research in Music Education*, 14/2 (1966), pp. 135-141. Joseph Warren: "Vocal Growth Measurements in Male Adolescents" *Journal of Research in Music Education*, 17/4 (1969), pp. 423-426. Janice Killian: "A Description of Vocal Maturation among Fifth- and Sixth-Grade Boys", *Journal of Research in Music Education*, 47/4 (1999), pp. 357-369. Mary Copland Kennedy: "It's a metamorphosis: Guiding the voice change at the American Boychoir School", *Journal of Research in Music Education*, 52-3 (2004), pp. 264-280. Patrick Freer: "Between Research and Practice: How Choral Music Loses Boys in the "Middle"", *Music Educators Journal*, 94/2 (2007), pp. 28-34.
- 60 Kate Emerich; Cheryl Hoover y Robert Sataloff: "The Effects of Menopause on the Singing Voice", *Journal of Singing*, 52 (1996), pp. 39-42. Barclay: "Voice Changes Common During Menopause", *Menopause*, pp. 151-158. Michael Benninger y Jean Abitbol: "Voice: Dysphonia and the aging voice", *American Academy of Otolaryngology: Geriatric Care Otolaryngology* (2006), pp. 66-85.
- Boulet y Oddens: "Female", pp. 15-21. Janaína Mendez-Laureano et al.: "Influence of hormone replacement therapy on the singing voice tesitura of menopausal women", en Claudia Manfredi (ed.) "Models and analysis of vocal emissions for biomedical applications: 7th international workshop. August 25-27, 2011. (Firenze: Firenze University Press, 2011), pp. 93-95. Robert Sataloff: "Vocal Aging and Its Medical Implications: What Singing Teachers Should Know", *Journal of Singing*, 57 (2000), pp. 29-34. Berit Schneider et al.: "Voice impairment and menopause", *Menopause*, 11-2 (2004), pp. 151-158. Pallavi Sovani y Geetha Mukundan: "Comparison of postmenopausal voice changes across professional and non-professional users of voice", *South African Journal of Communication Disorders*, 57-1 (2010), pp. 76-81. Ingo Titze: "A Few Thoughts About Longevity in Singing", *The NATS journal*, 50 (1994), pp. 35-36.

toda la vida del individuo, es comprensible que este proceso de reacomodación genere ansiedad y angustia en la persona si no se tiene en cuenta y valora el efecto del paso del tiempo en el cuerpo. A la hora de realizar un análisis de los factores condicionantes del aprendizaje vocal, resulta entonces imprescindible tener en cuenta esta condición variable del instrumento.

5. Estado y características físicas

El entrenamiento de la vía propioceptiva se utiliza de forma bastante profusa en los estudiantes de canto debido a que para el uso de la voz es necesaria una consciencia propioceptiva muy clara de los órganos fonarticulatorios y de la respiración⁶¹.

Dentro de esta categoría encontramos el cuerpo como condicionante del aprendizaje vocal desde ángulos distintos. El primero se encuentra en la capacidad propioceptiva⁶² de cada individuo, que permite la regulación corporal en el movimiento, y en las posibilidades de producción técnica de los distintos sistemas involucrados en la fonación⁶³. Ambos aspectos dependen de la conformación física del instrumento y de sus capacidades técnicas. En este punto la intervención del cuerpo en la interpretación musical, explica Alicia Peñalba, contiene cuatro fases: un nivel de programación motora, un nivel de producción motora, un nivel perceptivo y un nivel de evocación de sensaciones corporales destinadas al almacenaje⁶⁴. En segundo lugar se encuentran el

61 Peñalba Acitores: "El cuerpo", p. 316

62 Propiocepción: es la información que el cuerpo (a través de receptores musculares, articulares y de la piel, que envían información acerca de la colocación exacta de articulaciones, músculos y posición del cuerpo llega hacia el sistema nervioso central) emite de sí mismo y utiliza para regular sus movimientos. (Síntesis de la definición proporcionada por Alicia Peñalba en "El cuerpo" pp. 146-148).

63 1-El Sistema respiratorio (posibilidades: ataque o cierre glótico, soporte respiratorio y regulación de la intensidad; su dominio permite una diversidad de dinámicas, y algunos usos estéticos específicos, como ataque duro o golpe de glotis, o ataque y el soporte respiratorio soplado, que muchas veces connotan sensualidad (Chapman: "Artistry", pp.129-138) 2-El Sistema fonador (la regulación del tono y en el mecanismo de pasaje entre dos patrones vibratorios, en que la técnica del jazz vocal hace un uso estético de las diferencias tímbricas de los registros, empleando el contraste entre el registro modal y frito vocal) Entre estas investigaciones, se destacan los estudios realizados por Jo Estill. 3-El Sistema articulador y Sistema de resonancia: control voluntario de algunos elementos de la cavidad supraglótica, que permite la producción de una amplia paleta de timbres, como la nasalización, la voz aireada, áspera, gutural, etc.) y 4-El Sistema auditivo: diversos estudios del campo de la neurología y la cognición analizan las senso-percepciones auditivas (Peretz: "Congenital", pp. 185-191; Beatriz Ilari: "A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical", *Revista da ABEM*, 9 (2003), pp. 7-16; Peñalba Acitores: "El cuerpo"; Davis: *Voice*; Jensen: *Cerebro*) y también en relación al canto, como el estudio de Fourcin: *Hearing*.

64 "La programación motora. Previamente a la ejecución de un movimiento, éste ha de planificarse. Nuestro sistema nervioso se encarga de este aspecto. La acción motora. Los movimientos encaminados a producir los sonidos del instrumento están regulados por un sistema de

entrenamiento y el tipo de cuidados que requiere la voz. La diferencia entre el cuerpo como instrumento y los otros instrumentos musicales obliga al cantante a un entrenamiento y unos cuidados diferentes. La mayor parte de los métodos de canto prestan especial atención a las técnicas de conciencia y de dominio muscular⁶⁵ y sugieren el entrenamiento con métodos como Yoga o Feldenkrais⁶⁶. En tercer lugar se encuentra el cuerpo en cuanto a su posibilidad técnica específica de incorporar texto a la melodía. Esta característica lingüístico-musical demanda del cantante un entrenamiento determinado en la pronunciación, propiedad señalada por los entrevistados como fundamental y determinante para ser un buen cantante de jazz. El último condicionante en la formación vocal relacionado con el cuerpo es el gesto. Durante las últimas décadas, diferentes ramas de la investigación musical se centraron en el estudio del gesto en la interpretación ya que, para algunos científicos cognitivistas, las formas de representación externa son una ventana para el análisis de las representaciones internas⁶⁷. También desde la semiótica de la gestualidad se proponen categorías de análisis⁶⁸ que sirven al estudio de la relación gestual del músico con la producción de sonido, la comunicación, el proceso cognitivo y la expresividad estética (gestos efectores, ancillares, reguladores, de exhibición, adaptativos, y desplazamientos y complejos gestuales). Desde la especificidad del canto, dos estudios merecen nuestra atención. El primero es la diferenciación que Jorge Martínez Ulloa⁶⁹ hace entre los gestos instrumentales y los del canto, considerando la posibilidad de la voz de involucrar un signo lingüístico. En el segundo, Lucy Green⁷⁰ analiza los gestos y la exhibición corporal de la cantante como un elemento del significado evocado, que actúa para influir en el modo en el que los oyentes experimentan el significado musical intrínseco. El cuerpo, por tanto, es un factor condicionante en la formación tanto para la producción de sonido como para la producción de significado.

feedback que se asegura de que sean correctos. La relación contingente entre percepción y acción. La percepción está mediada por la acción. Percibir supone ser consciente de los propios movimientos. El almacenamiento. Todo intérprete evoca acciones y sensaciones físicas como resultado de sus percepciones y éstas le sirven para conceptualizar, comprender y memorizar la obra musical. Los intérpretes almacenan todas ellas para utilizarlas en futuras interpretaciones. (Peñalba Acitores: "El cuerpo" pp. 21-22).

65 Joan Ferrer Serra: *Teoría y Práctica del Canto* (Barcelona: Herder, 2003). Bustos Sánchez: *La voz*. Eugene Rabine: *Educación funcional de la voz. Método Rabine* (Buenos Aires: Dunken, 2011).

66 Javier Centeno Martín: "La conciencia corporal como eje fundamental en la educación vocal", *Eufonía: Didáctica de la música*, 23 (2001), pp. 7-18.

67 George Lakoff y Mark Johnson: *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought* (Nueva York: Basic Books, 1999).

68 Rubén López Cano: "Música, cuerpo".

69 Jorge Martínez Ulloa: "El gesto instrumental y la voz cantada en la significación musical", *Revista Musical Chilena*, 211 (2009), pp. 54-65.

70 Lucy Green: *Música*.

6. Estado y características emocionales y psicológicas

Cada canción que uno elige, en cualquier estilo, no es al azar, con lo cual la carga emocional energética que va a tener ese tema, repercute también en nuestro cuerpo físico y espiritual⁷¹.

Al preguntar a los cantantes entrevistados cuáles eran los requisitos necesarios para ser un buen cantante de jazz, se destacaron características como la perseverancia, la búsqueda de consecución de un objetivo, la consciencia constante de lo que se está haciendo y la confianza en sí mismos. Los factores emotivos implicados en la formación vocal pueden ser analizados desde la autodefinición y desde las validaciones propias y externas.

La mayoría de los historiadores del jazz comienza con un intento de definir el tema y, cuando uno cree que ha dado con un autor que finalmente lo ha hecho bien, se da cuenta de que hay tantas excepciones que el ejercicio es inútil. No hay un acuerdo general sobre la derivación de la palabra e incluso para los cantantes de jazz resulta muy difícil definir la palabra excepto en función de sí misma⁷².

El autor plantea la dificultad en delimitar el concepto de "cantante de jazz". Sin embargo, para la mayoría de los entrevistados esta clasificación nunca suscitó un cuestionamiento, sino que fueron asumiéndose como cantantes por el simple hecho de realizar la actividad de manera constante y natural. Como docente, Marina Rama explica que la percepción que el alumno tiene de sí mismo (cantante/no-cantante) condiciona su postura ante su propia formación. A pesar de ello, los entrevistados reconocieron un momento específico en sus vidas en el que comenzaron a definirse ya no solo como cantantes sino como profesionales. Este cambio sucedió cuando se incorporaron a algún grupo reconocido, o cuando comenzaron a ganar dinero por las funciones, al grabar su primer disco, con su presencia en los medios, periódicos y revistas especializadas en jazz, o al acceder a tocar en lugares de prestigio. La histórica diferenciación entre músicos y cantantes tiene connotaciones significativas para la autodefinición y el posicionamiento frente a los instrumentistas. Esta escisión va de la mano de

71 Marian Fosatti: Comunicación personal. Entrevista del 03/03/2013.

72 "Most jazz historians begin with an attempt to define the subject, and just as you think you have stumbled on an author who has finally got it right, you realise that there are so many exceptions that the exercise is futile. There is no general agreement on the derivation of the term and even jazz singers find it very hard to define the word except in terms of itself". (Potter: "Jazz Singer", p.53).

prejuicios e ideas acerca de la cantidad o calidad de la formación, y puede generar inseguridad en los cantantes o, por el contrario, el deseo de ser reconocidos como pares. Tal es así que gran parte de los entrevistados se autodefinieron como músicos antes que cantantes; de esta manera defienden su posición en el mundo de la música y validan el trabajo profundo de investigación y de entrenamiento de la voz como su instrumento.

En segundo lugar la formación se encuentra determinada por las motivaciones, las expectativas de éxito y los sistemas de validación o de referencia tanto propios como externos. Los permisos, la aceptación, la crítica, la recompensa y el *feedback* juegan un rol fundamental en todos los períodos formativos⁷³. Así lo describe Bárbara Togander: “la mirada del otro tiene un peso espantoso, es un juez. En realidad somos nosotros mismos los que nos estamos juzgando constantemente”⁷⁴. En el caso del canto, debido a la dificultades particulares propias del instrumento vocal (como por ejemplo la imposibilidad de verlo) y ante la variedad de opciones y de información, los cantantes deben confiar frecuentemente en su intuición o en la palabra del maestro o de un agente externo cuya voz sientan autorizada. Para Marina Rama es necesario “trascender esa inseguridad inicial, en el que el otro te autoriza para que vos seas cantante”⁷⁵. La validación propia y ajena puede generar momentos de gran confusión, así como inhibición, frustración o angustia. Barbie Martínez menciona la problemática de la ansiedad y la tensión durante la exposición frente al público, así como el trabajo psicológico que se requiere para “no tener ni un ego desmedido, ni un autoestima destrozada; tener un punto medio donde vos sepas lo que hacés, y lo tengas claro. Todo eso lleva años de elaboración”⁷⁶. Romina Fuchs nos recuerda que otra dificultad añadida es que el cantante está involucrado emocionalmente en la interpretación, lo que hace más complicado dominar la ansiedad y los nervios en momentos de exposición.

Eric Jensen⁷⁷ explica que el cerebro y las reacciones químicas del cuerpo influyen en la motivación o desmotivación desde tres lugares: por una

73 Green: *How Popular Musicians Learn*; Joel Wapnick et al.: “Effects of Physical Attractiveness on Evaluation of Vocal Performance”, *Journal of Research in Music Education*, 45/3 (1997), pp. 470-479. Karen Burland y Jane Davidson: “Tracing”, pp. 225-250. Daniela Coimbra: “Assessing Vocal Performance”, en Jane Davidson (ed.), *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener* (Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2009), pp. 201-214. Ingrid María Hanken: “The Fears and Joys of New Forms of Investigation into Teaching: Student Evaluation of Instrumental Teaching”, en Jane Davidson (ed.), *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener* (Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2009), pp. 285-294. Matthew Lavy: “What Music Psychology Is Telling Us about Emotion and Why It Can’t Yet Tell Us More: A Need for Empirical and Theoretical Innovation”, en Davidson (ed.), *The music practitioner*, pp. 319-334. Aaron Williamon y Sam Thompson: “Psychology and the Music Practitioner”, en Davidson (ed.), *The Music Practitioner*., pp. 9-26.

74 Comunicación personal. Entrevista del 30/01/2013.

75 Comunicación personal. Entrevista del 01/02/2013.

76 Comunicación personal. Entrevista del 28/01/2013.

77 Eric Jensen: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. (Madrid: Nercea, 2005).

relación con recuerdos del pasado⁷⁸; por una situación del presente⁷⁹, o por la ausencia o presencia de objetivos claros y bien definidos. Por ello, muchos estudios sostienen que la ansiedad puede causar una disminución en la calidad y el aprendizaje musical. Jensen explica que en respuesta al estrés, el cuerpo responde con cortisol (al igual que cuando se enfrenta a un peligro físico, ambiental, académico o emocional), lo que genera una serie de reacciones físicas que incluyen la depresión del sistema inmunitario, a tensión de los grandes músculos, la coagulación de la sangre y una presión sanguínea más alta⁸⁰. Aunque otros estudios, como el de Donald Hamann⁸¹, hayan encontrado que el incremento de ansiedad puede facilitar la actividad musical de los sujetos con más capacitación, no deja de ser un factor significativo durante el proceso formativo. Pese a todas las dificultades antes mencionadas, los cantantes insisten en esta carrera porque, según explican, el placer que el canto les genera compensa y les permite resistir cualquier dificultad, miedo o frustración. “El músico de jazz se dedica a hacer jazz porque no puede hacer otra cosa, es como estar enamorado”⁸² explica Barbie Martínez. Esta comparación tiene una relación directa con las sensaciones producidas en el acto de cantar, tanto por la producción de vibraciones como por la liberación de componentes químicos placenteros (como la dopamina, opiáceos naturales o endorfinas) cuando el pensamiento positivo activa el lóbulo frontal izquierdo. Durante el proceso formativo, esta autorrecompensa no sólo permite superar las frustraciones sino que además refuerza la conducta deseada (y por ende el aprendizaje). P o r eso para Manuel Moreira, el aprendizaje musical tiene un componente lúdico, de descubrimiento y de disfrute; y el objetivo para la mayoría de los cantantes es conseguir un equilibrio entre el intelecto y la espontaneidad que da la libertad de juego.

7. Características cognitivas y estado mental

Durante las últimas décadas, el procesamiento musical se ha convertido

78 Se pueden acumular en la amígdala, cuando se activan, el cerebro actúa como si el incidente estuviese ocurriendo en el momento, se desencadenan las mismas reacciones químicas y se libera adrenalina, vasopresina y ACTH en la corriente sanguínea desde las glándulas suprarrenales

79 Estilo de enseñanza inadecuado, carencia de recursos, barreras del lenguaje, ausencia de elección, prohibiciones culturales, miedo al ridículo, falta de información, mala nutrición, prejuicio, miedo al fracaso, falta de respeto, contenido irrelevante y factores ambientales perturbadores.

80 Catherine Jensen-Hole: “Experiencing the Interdependent Nature of Musicianship and Educatorship as Defined by David J. Elliott in the Context of the Collegiate Level Vocal Jazz Ensemble”, tesis doctoral, University of North Texas, 2005.

81 Donald Hamann: “An Assessment of Anxiety in Instrumental and Vocal Performances”, *Journal of Research in Music Education*, 30/2 (1982), pp. 77-90.

82 Comunicación personal. Entrevista del 28/01/2013.

en un área de estudio intenso y sistemático en el campo de los estudios cognitivos⁸³ gracias a que la música ofrece una oportunidad única para entender los diversos procesos mentales como la expectativa, la emoción, la percepción y la memoria. Varios fueron los intentos de equiparar el proceso de aprendizaje musical con el del lenguaje y su “gramática universal”⁸⁴, dado que ambos comparten tres modos de expresión: tienen la posibilidad de ser vocales, gestuales y/o escritos o transcritos; y parten de una base biológica que está ubicada en el cerebro. Sin embargo entre ellos se encuentran diferencias, como por ejemplo el hecho de que las reglas estilísticas de la música no proporcionan sentido del mismo modo en que la gramática lingüística proporciona significado al lenguaje. Por otro lado, si bien la música es un sistema de comunicación no referencial, puede ser causa de cambios emotivos, cognitivos y fisiológicos. Por ello la investigación sobre cómo el cerebro procesa la música se está convirtiendo en un terreno cada día más visitado por la neurociencia. Entre los hallazgos encontrados, se ha llegado a la conclusión de que las redes neuronales del procesamiento musical están distribuidas por gran cantidad de áreas del cerebro⁸⁵ ya que éste es interdependiente con otras funciones cerebrales como la memoria, el lenguaje verbal, la resolución de problemas y el análisis. Algunas investigaciones parten de la observación de conductas de individuos con patologías, como los llamados *savant* musicales; o del análisis de lesiones cerebrales o patologías cognitivas como la afasia y la amusia⁸⁶, y los parámetros más analizados son el oído absoluto, la discriminación rítmica y tonal, las relaciones armónicas, la memoria, la lectura musical, la improvisación, las habilidades motoras, la percepción y los componentes emotivos. Por otro lado, las dimensiones cognitivas de la improvisación del jazz han sido objeto de las investigaciones de varios investigadores como Johnson-Laird⁸⁷, que han propuesto modelos especulativos para explicar cómo las reglas y el vocabulario afectan las decisiones a la hora de improvisar; otros han examinado los procesos generativos en referencia a los principios de la teoría lingüística⁸⁸ y estudios más recientes combinan la

83 La cognición musical, y las ramas de la ciencia conectadas a ella, como la neurociencia, interesada en el estudio de la escucha, la interpretación, la composición, la lectoescritura y las actividades auxiliares; así como en las bases estéticas y la emoción; la psicología de la música, cuyo objetivo principal es comprender el comportamiento y la experiencia musical; y la musicología cognitiva, mediante el uso de modelos informáticos investiga cómo el conocimiento musical es representado, almacenado, percibido, interpretado y generado.

84 Fred Lerdahl y Ray Jackendoff: *A Generative Theory of Tonal Music* (Cambridge: MIT Press, 1983).

85 Lawrence Parsons: “Exploring the Functional Neuroanatomy of Music Performance Perception and Comprehension”, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930 (2006) pp. 247-268.

86 Isabelle Peretz y Robert Zatorre: “Brain Organization for Music Processing”, *Annual Review of Psychology*, 56 (2005), pp. 89-114.

87 Philip Johnson-Laird: “How Jazz Musicians Improvise”, *Music Perception*, 19-3 (2002), pp. 415-442.

88 Peter Culicover: “Linguistics”, pp. 227-48.

investigación cualitativa con los análisis y datos neurocientíficos⁸⁹.

En lo que se refiere a los factores condicionantes del aprendizaje vocal en su relación con las capacidades cognitivas, es necesario entonces tener en cuenta las posibles limitaciones del individuo, como patologías cerebrales o desórdenes psicológicos⁹⁰ relacionados con el funcionamiento del aparato fonador; pero al mismo tiempo debemos considerar los diferentes comportamientos, percepciones, movimientos y habilidades que se derivan de las particulares conexiones del cerebro. Existe una gran variedad de concepciones teóricas que han abordado los diversos estilos de aprendizaje. Una clasificación de las diferentes teorías toma como criterio de distinción la selección de la información (estilos visual, auditivo y kinestésico), el procesamiento de la información (estilos lógico y holístico), y la forma de empleo de la información (estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático). Dentro de la gran cantidad de modelos de aprendizaje propuestos (según el cuadrante o hemisferio cerebral, según el sistema de representación, el modo de procesar la información, la categoría bipolar, entre otros), se destaca la categorización de Howard Gardner⁹¹ que enfatiza el tipo de inteligencia de acuerdo a la concepción de inteligencias múltiples y el potencial desarrollo de cada una. De esta manera se distancia de la idea de "talento"⁹² como una característica exclusiva; y define a la inteligencia musical⁹³ como rasgo intrínseco humano, y a la vez potencialmente desarrollable. En último lugar, es

89 James Fidlon: "Cognitive Dimensions of Instrumental Jazz Improvisation", tesis doctoral, University of Texas, 2011. David Mendonça y William Wallace: "A Cognitive Model of Improvisation in Emergency Management", *IEEE Systems, Man and Cybernetics: Part A*, 37(4), 2007, pp. 547-61. Martin Norgaard: "Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians", *Journal of Research in Music Education*, 59 (2011), pp. 109-127. George Papadelis y George Papanikolaou: "The Perceptual Space Between and Within Musical Rhythm Categories", en Jane Davidson (ed.), *The music practitioner: Research for the music performer, teacher and listener* (Farnham: Ashgate, 2009), pp. 117-132.

90 Irving Wilson Voorhees: "Vocal Disabilities as Described by a Voice Physician", *The Musical Quarterly*, Oxford University Press 10/1 (1924), pp. 39-50. Secundino Fernández González et al.: "Discapacidad vocal", *Revista Médica Universidad de Navarra*, 50/3 (2006), pp. 73-80.

91 Howard Gardner: *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences* (Nueva York: Basic Books, 1983).

92 Richard Colwell: "An Investigation of Musical Achievement among Vocal Students, Vocal Instrumental Students and Instrumental Students", *Journal of Research in Music Education*, 34/4 (1986), pp. 279-89; Silvia Cordeiro Nassif Schroeder: "O músico: desconstruindo mitos", *Revista da Abem*, 10 (2004), pp. 109-118.

93 "La inteligencia musical se puede definir como la capacidad de percepción, identificación, clasificación de los diferentes sonidos, matices de intensidad, dirección, swing, tonos y melodías, ritmo, frecuencia, grupos de sonidos, timbres y estilos, entre otros. La inteligencia musical también incluye las formas varias que participan en "hacer música", como correr, el canto, el movimiento y las representaciones inventadas". "A inteligência musical pode ser definida como a capacidade de percepção, identificação, classificação de sons diferentes, de nuances de intensidades, direção, andamento, tons e melodias, ritmo, frequência, agrupamentos sonoros, timbres e estilos, entre outros. A inteligência musical inclui também as diversas formas envolvidas no "fazer música", tais como execução, canto, movimento e representações inventadas". Ilari: "A música e o cérebro", p. 13.

preciso considerar el rol del entrenamiento y de las modificaciones que sufre el cerebro en función de otros agentes (como la salud física y mental, la situación cultural, ambiental, etc.). Estudios comparativos entre músicos y no músicos han establecido diferencias y comprobado el grado de incidencia del entrenamiento musical en los cambios cerebrales⁹⁴.

8. Dimensión ecológico-ambiental (factores interpersonales, sociales, económicos y culturales)

El aprendizaje es, para la psicología, una “modificación de la capacidad de realizar una tarea bajo el efecto de una interacción con el entorno, y se distingue de los cambios comportamentales, que son consecuencia de la maduración (evolución interna del organismo según un programa de desarrollo característico de la especie)” según se explica en la voz “Aprendizaje” en el *Diccionario de Ciencias Cognitivas*⁹⁵. Es entonces un proceso en interacción entre quien aprende y el objeto del conocimiento, y puede darse en diferentes ámbitos como el familiar, entre amigos, junto al maestro o en la soledad del que aprende frente a una información dada o descubierta. Varios campos del conocimiento⁹⁶ que analizan a la persona en sus relaciones con otras personas, grupos y marcos sociales defienden la importancia de las actividades realizadas colectivamente para el desenvolvimiento humano. En el mundo del jazz este factor fue ampliamente desarrollado por autores como Peter Martin⁹⁷, que incorpora al análisis las expectativas del entorno cultural en la formación del improvisador de jazz o Kenneth Prouty⁹⁸, quien centra su trabajo en la incidencia que las negociaciones entre los distintos actores (estudiantes, profesores, instituciones) tienen en la formación jazzística. Dentro del análisis específico de la producción vocal, se destaca la investigación de Beverly Johnson Chinn⁹⁹ sobre los diversos modos de emisión sonora como identificación socio-cultural.

“La vivencia del lugar, la tierra, los orígenes, el lenguaje, todo lo que lo envuelve y excede lo que significa cantar solamente una canción”¹⁰⁰ advierte

94 Isabelle Peretz y Robert Zatorre: “Brain Organization for Music Processing”, *Annual Review Psychology*, 56 (2005), pp. 89-114.

95 Oliver Houde et al.: *Diccionario de ciencias cognitivas*. (Buenos Aires: Amorrortu, 2003).

96 Se destacan dos enfoques: el estudio del aprendizaje social, desarrollado por Albert Bandura y el de la interiorización de las competencias adquiridas en las interacciones sociales de Lev Vygotski, quien defiende que las capacidades cognitivas son construidas en interacción con las oportunidades y la orientación proporcionada por el medio ambiente.

97 Peter Martin: “Spontaneity and organisation”, en Cooke y Horn (eds.): *Companion to Jazz*, pp. 133-152.

98 Kenneth Prouty: “The “Finite” Art of Improvisation: Pedagogy and Power in Jazz Education”. *Critical Studies in Improvisation*, 4/1 (2008), pp. 1-15.

99 Beverly Johnson Chinn: “Vocal Self-Identification, Singing Style and Singing Range in Relationship to a Measure of Cultural Mistrust in African American Adolescent Females”, *Journal of Research in Music Education*, 45/4 (1997), pp. 636-49.

100 Comunicación personal. Entrevista del 22/02/2013.

Romina Fuchs. Si la enculturación musical es la adquisición de habilidades y conocimientos musicales por inmersión en una práctica diaria y dentro de un contexto social, entonces encontramos que el aprendizaje de jazz en Argentina se ve limitado por unas tradiciones musicales y culturales que, según sostiene Berenice Corti, están ligadas más a la herencia del tango y del *bel canto* que a la “cultura negra”, como sucede en otros países¹⁰¹. Esta limitación sociocultural muchas veces es compensada con estancias en otros países o con cursos impartidos por docentes extranjeros, que permiten a los cantantes conocer diferentes culturas, acceder a diversos métodos de estudio, contactar músicos, asistir a *jam sessions*, y realizar cursos y clases magistrales con cantantes de renombre. Son experiencias destacadas en el proceso formativo, especialmente en casos como el de Julieta Cal, para quien cantar jazz en EEUU durante casi un año cambió su vida y enriqueció su formación musical, vocal y personal.

El aprendizaje local del jazz también se produce por fuera de la relación formal estudiante-docente. Escuchar a un padre, a un hermano, a un amigo o a un vecino durante una performance o una sesión práctica puede motivar a un niño a tomar un instrumento y a seguir el camino del músico de más edad¹⁰².

En el caso de los entrevistados, las circunstancias microsociales han influido de distintas maneras; en primer lugar por el hábito de escucha musical de sus ambientes familiares, ya que en algunos hogares sonaban diferentes estilos musicales o se solían interpretar diferentes instrumentos (por lo general piano o guitarra); y en segundo lugar por las expectativas que sus padres o familiares tenían sobre sus futuros, ya que algunas familias respaldaron constantemente la formación musical y la decisión de dedicarse profesionalmente a la música, mientras que otros cantantes fueron apoyados en un principio pero, cuando decidieron hacer de ello una profesión, sus padres manifestaron intranquilidad y preocupación no sólo por su futuro laboral y económico, sino también por tratarse de un trabajo nocturno en un ambiente cargado de prejuicios. Para algunos entrevistados esto representó un momento crítico en sus vidas y sus carreras, como cuenta Florencia Otero: “fue realmente como remar contra la corriente y también intentar entender y aceptar que no iba a poder cambiar una postura conservadora”¹⁰³.

101 Berenice Corti: “Identidad” y “jazz argentino”, y van...”, extracto de la ponencia “Identidad, “jazz argentino” y nuevos lenguajes” 2º Jornadas de Investigación de Arte y Disciplinas Proyectuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad nacional de La Plata. La Plata, 2006.

102 “Local jazz learning also occurs outside formal student–teacher relationships. Hearing a parent, sibling, friend or neighbour during a performance or practice session may motivate a child to pick up an instrument and to follow that older player into music”. Ake: “Learning Jazz”, p. 258.

103 Comunicación personal. Entrevista del 07/03/2013.

Imaginen un mundo en donde los cantantes e instrumentistas coexistieran como músicos de jazz por igual. Trabajarían juntos regularmente en una relación de respeto mutuo e igualdad de responsabilidades en cuanto a las contribuciones creativas a la música –sin la división “cantante / acompañante”. Se invitaría a los vocalistas a las jam sessions y no sólo improvisarían a la par de los instrumentistas, sino que también podrían ser los autores de algunos de los temas interpretados.¹⁰⁴

Para Michele Weir los estereotipos negativos asociados con los cantantes se basan en algunas generalizaciones que alimentaron los prejuicios, y provocan una relación de desencuentros entre cantantes e instrumentistas. En ciertos momentos de las entrevistas salió a la luz esta situación que, imagino, es la razón principal para que los cantantes se afanen en demostrar su implicación en la formación y su compromiso como músicos integrales. Sin embargo no todo es conflicto en la interacción entre cantante e instrumentista. Diferentes autores, como Lucy Green¹⁰⁵ desde la música popular y Paul Berliner¹⁰⁶, Ingrid Monson¹⁰⁷, y Robert Faulkner y Howard Becker¹⁰⁸ desde el mundo del jazz, se interesaron la configuración y asimilación de las prácticas y los valores sociales entre la comunidad de intérpretes de jazz durante la improvisación y la *performance*, y pusieron de manifiesto otros dos tipos de relaciones que están vinculadas al proceso de aprendizaje: la función del instrumentista como maestro o guía y una relación de colaboración en donde la construcción de conocimientos está dada por medio de la interacción entre pares que se enriquecen mutuamente. Un ejemplo de este tipo se da en las *jam sessions*, espacios que juegan para David Ake¹⁰⁹ un rol fundamental en la configuración y perpetuación del proceso de educación, ya que alientan a los principiantes a tocar con profesionales y a exponer sus habilidades a sus pares y al público.

Otra interacción fundamental en el aprendizaje del jazz vocal es la relación maestro-alumno. Un análisis realizado por Catherine Jensen-Hole focaliza su atención en las estrategias del maestro durante la enseñanza del jazz vocal y cómo son juzgadas por los alumnos¹¹⁰, y sostiene que el nivel de musicalidad

104 “Imagine a world where singers and instrumentalists coexisted as jazz-musician equals. They would regularly work together with mutual respect and equal responsibility for creative contributions to the music—without a “singer/accompanist” division. Vocalists would be invited to jam sessions and would not only improvise on a par with the players but might also be the composers of some of the music played”. Michele Weir: “Singers are from Krypton and Instrumentalists are from Ork”, *Jazz Educators Journal, International Association of Jazz Educators* 30/6 (1998), pp. 69-73).

105 Green: *How popular musicians learn*.

106 Berliner: *Thinking in Jazz*.

107 Monson: *Saying Something*.

108 Robert Faulkner y Howard Becker: *Do you Know? The jazz repertoire in action*. (Chicago: The University of Chicago Press, 2009).

109 Ake: “Learning jazz” pp. 255-69.

110 “De las estrategias utilizadas para desarrollar las habilidades cognitivas a través de la observación y el apoyo guiado, el modelaje, la instrucción y el andamiaje, la que se observó

de los alumnos está directamente ligado a la musicalidad y calidad educativa del maestro. Difícilmente podríamos refutar tal afirmación. Sin embargo, sí deja lugar a algunas preguntas: ¿En qué medida y sobre qué factores incide el docente en la formación del cantante? ¿Es igual para todos los alumnos? Para Florencia Otero “el maestro guía, escucha, contiene; un buen maestro es como un espejo sonoro y puede brindar las herramientas para lograr el autoconocimiento y sobre todo brindar herramientas que permitan concientizar el cuidado de la voz”¹¹¹. Pero este ideal de maestro no es la realidad con la que se toparon los cantantes en su búsqueda de guía educativa. La mayor parte de los cantantes recibió clases de más de un docente (argentinos y extranjeros), y a pesar de que el trabajo con cada maestro haya aportado algún tipo de aprendizaje, la mayoría de las veces el método empleado por el profesor no resultó ser el más adecuado. Sin embargo, muchos de ellos comentan que durante su período formativo encontraron una figura docente que se destacó por sobre el resto, ya sea porque los acercó a un método o una técnica vocal que resultó funcional para esa persona (como en el caso de la aplicación del método Rabine, nombrado por varios entrevistados), porque le enseñó rutinas, repertorio o códigos del ambiente musical y laboral, o porque el maestro propició un espacio de trabajo e inculcó confianza en la investigación personal. Para Marina Rama “el maestro tiene que generar herramientas en la persona para que pueda conocerse y asumirse como cantante, porque cuando uno se asume como cantante, como persona que quiere cantar, como persona que puede hacer, el proceso de aprendizaje es más rico”. En este punto es importante destacar el factor emocional en la relación maestro-alumno, ya que pueden darse varios tipos de relación (de poder, dependencia, competencia, subordinación, mistificación, admiración, empatía, desconfianza, etc.) que condicionan indefectiblemente la formación vocal¹¹².

En cuanto a la relación que los cantantes sostienen con la institución educativa, algunos entrevistados lamentaron una insuficiencia de carreras especializadas en jazz vocal, pero otros expresaron su preocupación acerca del rol que ésta conserva como disciplinadora, tipificadora o legitimadora de la formación. Bárbara Togander, por ejemplo, sostiene que “muchas veces uno cree que, por estar dentro de la academia, está al servicio de la institución, porque

con más frecuencia fue la instrucción (o *coaching*). El profesor dio varias sugerencias a los estudiantes sobre cómo reducir sus problemas técnicos y resolver las dificultades musicales. También les recordó de manera reiterada los problemas recurrentes como la entonación, la sensación y la dinámica”. (“Of the strategies used to develop cognitive skills through observation and guided support, modeling, coaching and scaffolding, the most frequently observed was coaching. The teacher gave many suggestions to the students on how to reduce their technical problems and how to solve musical problems. He also reminded them frequently of recurring problems such as intonation, feel and dynamics”). Jensen-Hole: “Experiencing”, p. 308.

111 Comunicación personal. 07/03/2013.

112 Marilee David: *The New Voice Pedagogy* (Lanham, Maryland y Londres: The Scarecrow Press, 2002). Catherine Jensen-Hole: “Experiencing”; Eugene Rabine: *Educación funcional de la voz*.

tenés que estudiar tal cosa, tenés que rendir examen, y tendría que ser todo al revés, justamente, la institución está al servicio del que está aprendiendo”¹¹³. No es simple esta situación tampoco desde dentro de la academia, Kenneth Prouty¹¹⁴ explica que los docentes de jazz se encuentran sosteniendo un frágil equilibrio entre proveer estrategias metodológicas que resulten válidas para el sistema educativo oficial, y al mismo tiempo que conformen a los músicos de jazz de la vieja escuela, quienes los acusan de restringir la creatividad y originalidad¹¹⁵.

Por último, existe un aprendizaje que sólo se genera “haciendo tablas”, es decir, durante una interpretación musical frente al público, ya que ese momento de exposición es único e irreproducible durante los otros espacios de aprendizaje, y sobre el escenario no hay lugar para algunas actividades formativas como la prueba y error, o la repetición. Esta limitación puede generar ansiedad y provee al cantante el espacio para aprender a dominar su instrumento, así como a solucionar los inconvenientes que surjan en el momento.

9. Posibilidades materiales- recursos y herramientas

Junto a las políticas educativas o culturales, se encuentran los condicionantes ambientales y de equipamiento (tanto de la institución escolar como de espacios a los que la persona pueda acceder durante su formación) que rodean a cada persona y sus recursos económicos. La presencia, ausencia o tipo de disponibilidad de esos recursos, al igual que los anteriores condicionantes, sin ser excluyentes influyen en el proceso formativo del cantante¹¹⁶. En

113 Comunicación personal. Entrevista del 30/01/2013.

114 Kenneth Prouty: “The “Finite” Art of Improvisation”, pp. 1-15.

115 “En la creación de los sistemas pedagógicos y curriculares, los profesores de improvisación del jazz no sólo trataban de demostrar la complejidad y el valor artístico de la improvisación, sino también la vitalidad y la validez del jazz como una práctica cultural (...) La adopción de un repertorio común histórico y canónico del jazz era importante para la forma en que los educadores enfrentaron un ambiente académico hostil al jazz y a la improvisación. Por otra parte, al construir los métodos de improvisación haciendo hincapié en el lenguaje de la academia y destacando las estructuras musicales que pudieran ser fácilmente analizadas y clasificadas utilizando técnicas teóricas comunes, los educadores de jazz encontraron maneras de complacer a los administradores y críticos que eran escépticos u hostiles al jazz “. (“In creating pedagogical and curricular systems, teachers of jazz improvisation not only sought to demonstrate the complexity and artistic value of improvisation, but also the vitality and validity of jazz as a cultural practice (...) The reliance on such canonical, core historical jazz repertoires was important to the ways in which educators confronted an academic environment that was hostile to jazz and improvisation. Moreover, in constructing improvisational methods that emphasized the language of the academy, and foregrounding musical structures that could be readily analyzed and classified using common theoretical techniques, jazz educators found ways to satisfy administrators and critics who were skeptical of or hostile to jazz”). Kenneth Prouty: “The “finite” art of improvisation”, p. 1.

116 Bustos Sánchez: *La voz*; Eduardo Luedy: “Batalhas culturais: Educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação”, *Revista da Abem*, 15 (2006), pp.101-107; Coriún Aharonián: “La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares”, *Revista Musical Chilena*, 211(2009), pp. 66-83.

relación con este punto, la inestabilidad laboral y económica fue una de las principales preocupaciones manifestada en la mayoría de las entrevistas, tanto por la dificultad de acceso a las herramientas formativas por falta de recursos económicos, como por su condicionamiento en la elección de la carrera. Gran parte de los entrevistados siente frustración por el poco reconocimiento de su trabajo y de su esfuerzo dentro del medio laboral, y la mayoría de ellos debe combinar su trabajo de cantante con la docencia, ya que, según explican, la carrera profesional se convierte en un arduo camino sin la presencia de un patrocinador, sin respaldo económico por parte del Estado o de un capital inicial considerable. La restricción económica se traduce entonces, en la mayoría de los casos, en una limitación de producción discográfica al tener que ser producida por el mismo artista, o en la dificultad de acceso a material, de asistir a cursos o de viajar con fines formativos.

En cuanto a los recursos pedagógicos, las nuevas tecnologías y el creciente interés por el jazz vocal ha dado lugar al surgimiento de una industria literaria dedicada a la enseñanza (tanto en libros como en discos compactos, y una multiplicidad de enfoques sobre el tema). Si bien es cierto que en cuanto al acceso a este material (música, métodos, ejercicios, videos) el factor económico puede ser condicionante, hoy en día gran parte de esa información se encuentra en internet y esta posibilidad de acceso marcó una diferencia significativa en la formación de las distintas generaciones de cantantes en Argentina, no sólo por la cantidad de información a la que se puede acceder, sino también por la calidad y la selección. Las generaciones anteriores a la era de internet accedían al material musical a través de grabaciones que conseguían a partir de sus amigos o conocidos. Esto tenía un carácter por un lado limitante y por el otro también aleatorio. En la actualidad, por el contrario, junto al beneficio que provee el mayor acceso a la información, se encuentra también la dificultad de la selección y especialización. En cuanto al dominio de nuevas tecnologías, también el proceso de grabación influyó en la variación formativa del cantante, ya que la mayoría de los cantantes actuales tienen acceso a sistemas de grabación, o *home-studios* o, como María Puga Lareo, aprendieron a trabajar con programas de grabación y edición de música, lo que les permite también tener mayor dominio durante la grabación y la producción de sus propios discos.

Elecciones y decisiones acerca de la propia formación vocal

Junto a los factores condicionantes durante su proceso de aprendizaje, se encuentran aquellas elecciones y decisiones que son tomadas por el individuo en función de adquirir destrezas vocales o estilísticas. Estos parámetros se pueden organizar en ocho categorías:

- 1) Contenidos: elección del género, del repertorio y de los parámetros musicales a trabajar);

- 2) Herramientas: Uso de tecnología (grabaciones propias y ajenas, software especializado, ejemplo Band-in-a-box; micrófonos, internet, skype, etc.), libros, CDs, instrumentos musicales;
- 3) Frecuencia: Cantidad de tiempo de entrenamiento (diario, semanal, anual);
- 4) Individual/grupal: Dentro de esta categoría encontramos tres posibilidades:
 - a) Individual autodidacta (trabajo técnico y estilístico);
 - b) En compañía de pares, cuyo objetivo puede ser tanto la enseñanza como el aprendizaje en conjunto;
 - c) Orientada o dirigida por un agente externo consciente de que su objetivo es la enseñanza: No institucionalizada o institucionalizada;
- 5) Lugar/espacio: contexto físico a nivel macro (en el propio país o en el extranjero), y micro (aula, casa, sala de ensayo o escenario);
- 6) Cuidados: Higiene vocal, cuidados físicos y psicológicos.
- 7) Actitud frente al aprendizaje: lúdica, espontánea, programada, analítica, reflexiva, etc.;
- 8) Recursos: Observación, escucha (analítica, atenta o desatenta), exploración corporal, imitación, repetición, imaginación, memoria (explícita o implícita); estudio de contenidos teóricos (análisis de la obra, historia, teoría musical, términos específicos, anatomía, etc.); entrenamiento muscular: métodos directos e indirectos de los sistemas vocales (respiratorio, fonador, de articulación y de resonancia); y relación cuerpo gesto y la expresión.

Conclusión

Entre la gran cantidad de instancias que intervienen en el proceso de aprendizaje del jazz vocal se encuentran los factores que condicionan al individuo antes y durante su formación. A partir de la información obtenida tanto de entrevistas con cantantes de reconocido prestigio de la escena de jazz argentina, como de la bibliografía especializada en diversas áreas científicas conectadas al tema de estudio, se reconocieron, organizaron y analizaron nueve categorías que actúan como determinantes del aprendizaje: 1) Antecedentes y conocimientos musicales y generales; 2) Condicionantes estéticos; 3) Género y sexo; 4) Edad; 5) Estado y características físicas; 6) Estado y características emocionales y psicológicas; 7) Características cognitivas y estado mentales; 8) Dimensión ecológico-ambiental; y 9) Posibilidades, recursos y herramientas.

En función de estos condicionantes, el individuo tiene la opción de elegir sobre otros factores conectados con su proceso formativo, por lo que el aprendizaje será en parte el resultado de la combinación entre sus posibilidades y sus propias elecciones durante ese proceso. Entre las elecciones posibles se reconocieron otras ocho categorías: 1) Contenidos de estudio; 2) Herramientas empleadas; 3) Frecuencia de práctica; 4) Compañía; 5) Lugar o espacio; 6) Cuidados e higiene vocal; 7) Actitud frente al aprendizaje y 8) Recursos empleados.

La combinación específica de los condicionantes y de las elecciones individuales da como resultado la particularidad formativa de cada individuo. Estos parámetros permanecen de manera continua durante el proceso de aprendizaje y varían en su grado de incidencia a lo largo del tiempo, por lo que, al analizar la formación de un cantante, es necesario considerar tanto su carácter exclusivo, como variable y continuo.

Bibliografía

- Aharonián, Coriún: "La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares", *Revista Musical Chilena*, 211(2009), pp. 66-83.
- Ake, David: "Learning Jazz, Teaching Jazz", en Mervyn Cooke y David Horn (eds.) *The Cambridge Companion to jazz* (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 255-69.
- Apfelstadt, Hilary: "Effects of Melodic Perception Instruction on Pitch Discrimination and Vocal Accuracy of Kindergarten Children", *Journal of Research in Music Education*, 32-1(1984), pp. 15-24.
- American Psychological Association: *Learner-Centered Psychological Principles: Guidelines for School Reform and Redesign*. (Washington, DC: American Psychological Association - Work Group of the Board of Educational Affairs, 1997); www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf (10/03/2013)
- Bachorowsky, Jo-Anne: "Vocal Expression and Perception of Emotion", *Current Directions in Psychological Science*, 8/2 (1999), pp. 53-57.
- Barclay, Laurie: "Voice Changes Common During Menopause", *Menopause*, 11 (2004), pp. 151-58.
- Basso, Gustavo: *Percepción auditiva*. (Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2006).
- Benninger, Michael y Abitbol, Jean: "Voice: Dysphonia and the Aging Voice", *American Academy of Otolaryngology: Geriatric Care Otolaryngology* (2006), pp. 66-85.
- Berliner, Paul: *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. (Chicago: University of Chicago Press, 1994).
- Boulet, Monique y Oddens, Björn: "Female Voice Changes Around and After the Menopause, an Initial Investigation", *Maturitas*, 23/1 (1996), pp. 15-21.
- Burland, Karen y Davidson Jane: "Tracing a Musical life Transition", en Davidson (ed.), *The Music Practitioner*, pp. 225-50.
- Bustos Sánchez, Inés: *La voz. La técnica y la expresión*. (Badalona: Paidotribo, 2003).
- Carrizo, Edgardo: *Juego de damas. Lady crooners made in Argentina*. (Buenos Aires: Calderón, 2012).
- Inzillo, Humphrey: Entrevista a Edgardo Carrizo, "Un libro sobre cantantes argentinas de jazz"; <http://www.rollingstone.com.ar/1411728>

04/10/2011

- Centeno Martín, Javier: "La conciencia corporal como eje fundamental en la educación vocal", *Eufonía: Didáctica de la música*, 23 (2001), pp. 7-18.
- Chapman, Janice (ed.), *Singing and Teaching Singing: A Holistic Approach to Classical Voice*. (Abington: Oxfordshire Plural Publishing, Inc., 2009). En particular, de su propia autoría, "Breathing and Support", pp. 39-58 y "Artistry and Performance", pp. 129-38.
- Coimbra, Daniela: "Assessing Vocal Performance", en Jane Davidson (ed.), *The music practitioner*, pp. 201-214.
- Colwell, Richard: "An Investigation of Musical Achievement among Vocal Students, Vocal Instrumental Students and Instrumental Students", *Journal of Research in Music Education*, 34-4 (1986), pp. 279-89.
- Conway, Colleen, Erin Hansen, Andrew Schulz, Jeff Stimson y Jill Wozniak-Reese: "Becoming a Teacher: Stories of the First Few Years", *Music Educators Journal*, 91/1 (2004), pp. 45-50.
- Copland Kennedy, Mary: "It's a metamorphosis: Guiding the voice change at the American Boychoir School", *Journal of Research in Music Education*, 52/3 (2004), pp. 264-80.
- Corbalán, Maravillas: "Música y representación cognitiva: un enfoque psicopedagógico", *Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical* (Madrid: Facultad de Psicología de la UAM, 2008).
- Cordeiro Nassif Schroeder, Silvia: "O músico: desconstruindo mitos", *Revista da Abem*, 10 (2004), pp. 109-118.
- Cornut, Guy: *La Voz* (Madrid : Fondo de Cultura Económica, 1998).
- Corti, Berenice: "Identidad y "jazz argentino", y van...". Extracto de la Ponencia "Identidad, "jazz argentino" y nuevos lenguajes". 2º Jornadas de Investigación de Arte y Disciplinas Proyectuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad nacional de La Plata. La Plata, 2006.
-
- "Mujeres de jazz en Buenos Aires", IV Congreso de la Sociedad Chilena de Musicología "Música y Mujer: Una mirada interdisciplinaria" Santiago, 2007.
-
- "Hacia un "jazz argentino": Identidad , relocalización y discurso", *Actas del VIII Congreso de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, IASPM-*

AL, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008. http://www.academia.edu/700277/Hacia_Un_jazz_Argentino_Identidad_Relocalizacion_Y_Discurso; consultado 20/03/2013

“Identidad del “jazz argentino”: Cultura y Semiótica de un discurso de interpelación”, transcripción de la Mesa redonda organizada por JazzClubArgentina.com. <http://jazzclub.wordpress.com/2006/09/01/identidad-del-jazz-argentino/>; consultado 12/03/2013

“Jazz y Cultura- Cuerpos/Símbolos/Espíritus”, Proyecto de investigación dentro de la línea “Improvisación y performance musical” del Instituto de Investigación en Etnomusicología de la Ciudad de Buenos Aires. <http://ietnomusicologia.wordpress.com/2013/02/25/archivo-digital-del-jazz-argentino/>; consultado 12/03/2013.

Cox, Gordon: “I’ve Changed from That Type of Life to Another: Some Individual Responses to Social Change by Singers in a Newfoundland Outport”, *Folk Music Journal*, 4/4 (1983), pp. 385-400.

Crowther, Bruce y Pinfold, Mike: *Singing Jazz: the Singers and their Styles*. (San Francisco: Miller Freeman Books, 1997).

Culicover, Peter: “Linguistics, Cognitive Science and all That Jazz”, *The Linguistic Review*, 22 (2005), pp. 227-48.

David, Marilee: *The New Voice Pedagogy* (Lanham, Maryland y Londres: The Scarecrow Press, 2002).

Davidson, Jane (ed.): *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener*. (Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2009).

Davis, Francis: “The Singing Epidemic. All of a Sudden Everybody Wants To Be a Jazz Singer—and a Few Are Actually Good at It”, *The Atlantic Monthly* – enero/febrero 2006; <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2006/01/the-singing-epidemic/304520/> (10/03/2013).

Davis, Pamela: “Voice and the Brain”, en Chapman (ed.), *Singing and Teaching Singing*, pp. 211-226.

De Diego Beade, Ana María y Mariano Merino de la Fuente: *Fundamentos físicos de la música*. (Valladolid: Universidad de Valladolid, 1988).

De Miguel Díaz, Mari.: *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias -modelos de aprendizaje*. (Oviedo: Ed. Universidad de Oviedo, 2005).

Elliott, Charles: “Effect of Vocalization on the Sense of Pitch of Beginning Band Class Students”, *Journal of Research in Music Education*, 22/2 (1974),

pp. 120-128.

Emerich, Kate; Cheryl Hoover y Robert Sataloff: "The Effects of Menopause on the Singing Voice", *Journal of Singing*, 52 (1996), pp. 39-42.

Enstice, Wayne y Janis Stockhouse: *Jazzwomen. Conversations with Twenty-one Musicians*. (Bloomington: Indiana University Press, 2004).

Estill, Jo: "Observations About the Quality Called 'Belting'", en Van Lawrence (ed.) *Transcripts of the 10th Symposium: Care Of the Professional Voice* (Nueva York: The Juilliard School, 1981), pp. 30-39.

_____ "Belting and Classic Voice Quality: Some Physiological Differences", *Medical Problems of Performing Artists*, 3/1 (1988), pp. 37-43.

_____ "Our Philosophy"; <http://www.estillvoice.com/pages/philosophy>; consultado 14/04/2013.

Evans, Nicholas y Stephen Levinson: "The Myth of Language Universals: Language Diversity and Its Importance for Cognitive Science", *Behavioral and Brain Sciences*, 32 (2009), pp. 429-92.

Fariás, Patricia: *Ejercicios para restaurar la función vocal. Observaciones clínicas*. (Buenos Aires: Akadia, 2007).

Faulkner, Robert y Howard Becker: *Do you Know? The Jazz Repertoire in Action*. (Chicago: The University of Chicago Press, 2009).

Fernández González, Secundino et al.: "Discapacidad vocal", *Revista Médica Universidad de Navarra*, 50-3 (2006), pp. 73-80.

Ferrer Serra, Joan: *Teoría y práctica del canto* (Barcelona: Herder, 2003)

_____ *El camino de una voz. El hilo de Ariadna*. (Barcelona: Herder, 2003).

Fidlon, James: "Cognitive Dimensions of Instrumental Jazz Improvisation". Tesis doctoral. University of Texas, 2011.

Fourcin, Adrian: "Hearing and Singing", en Chapman (ed.), *Singing and Teaching Singing*, pp. 227-40.

Freer, Patrick: "Between Research and Practice: How Choral Music Loses Boys in the 'Middle'", *Music Educators Journal*, 94/2 (2007), pp. 28-34.

Friedwald, Will: *America's Great Voices from Bessie Smith to Bebop and Beyond*. (Nueva York: Charles Scribner's Sons, 1990).

Gardner, Howard: *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. (Nueva York: Basic Books, 1983).

Gembris, Heiner: "A New Approach to Pursuing the Professional Development

of Recent Graduates from German Music Academies: the Alumni Project”, en Jane Davidson (ed.), *The music practitioner*, pp. 309-318.

Gerrini, Susan: “The Developing Singer: Comparing the Singing Accuracy of Elementary Students on Three Selected Vocal Tasks”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 167 (2006), pp. 21-31.

Green, Lucy: *Música, género y educación*. (©Madrid: Morata, 2001).

©_____ *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. (Londres: Ashgate, 2002).

González, Jonio. “Jazz en Argentina”, *Cuadernos de Jazz*, 2011; http://www.cuadernosdejazz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1963;jazz-en-argentina&catid=10:general&Itemid=11; consultado 20/03/2013.

Hamann, Donald: “An Assessment of Anxiety in Instrumental and Vocal Performances”, *Journal of Research in Music Education*, 30-2 (1982), pp. 77-90.

Hanken, Ingrid María: “The Fears and Joys Of New Forms of Investigation Into Teaching: Student Evaluation of Instrumental Teaching”, en Davidson (ed.), *The music practitioner*, pp. 285-94.

Hodges, Donald: “Implications of Music and Brain”, *Music Educators Journal*, 87/2 (2000), pp. 17-22.

Hornbach, Christina y Cynthia Taggart: “The Relationship between Developmental Tonal Aptitude and Singing Achievement among Kindergarten, First-, Second-, and Third-Grade Students”, *Journal of Research in Music Education*, 53-4 (2005), pp. 322-31.

Houde, Oliver *et al.*: *Diccionario de Ciencias Cognitivas*. (Buenos Aires: Amorrortu, 2003).

Howard, David y Welch, Graham: “Female Chorister Voice Development: A longitudinal Study at Well, UK”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153-154 (2002), pp. 63-70.

Ilari, Beatriz: “A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical” *Revista da ABEM*, 9 (2003), pp. 7-16.

Jazzeando “Asociación Argentina de amigos del jazz”, <http://www.jazzeando.com.ar/inicio-mainmenu-117/655-asociacion-argentina-amigos-del-jazz>; consultado 03/03/2013.

Jensen, Eric: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*.

(Madrid: Nercea, 2005).

- Jensen-Hole, Catherine: "Experiencing the Interdependent Nature of Musicianship and Educatorship as Defined by David J. Elliott in the Context of the Collegiate Level Vocal Jazz Ensemble". Tesis doctoral, University of North Texas, 2005.
- Johnson Chinn, Beverly: "Vocal Self-Identification, Singing Style and Singing Range in Relationship to a Measure of Cultural Mistrust in African American Adolescent Females", *Journal of Research in Music Education*, 45/4 (1997), pp. 636-49.
- Johnson, Peter: "Expressive Intonation' in String Performance: Problems of Analysis and Interpretation", en Davidson (ed.), *The music practitioner*, pp. 79-90.
- Johnson-Laird, Philip: "How Jazz Musicians Improvise", *Music Perception*, 19/3 (2002), pp. 415-42.
- Jungr, Barb: "Vocal Expression in the Blues and Gospel", en Allan Moore (ed.), *The Cambridge Companion to Blues and Gospel Music* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), pp. 102-115.
- Katz, Jonah: 2011. "The Identity Thesis for Language and Music", <http://ling.auf.net/lingbuzz/000959>, consultado 23/03/2013.
- Killian, Janice: "A Description of Vocal Maturation among Fifth- and Sixth-Grade Boys", *Journal of Research in Music Education*, 47/4 (1999), pp. 357-69.
- Lakoff, George y Johnson, Mark: *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought* (Nueva York: Basic Books, 1999)
- Laurence, Felicity: "Children's singing", en John Potter (ed.) *The Cambridge Companion to Singing* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), pp. 221-230.
- Lavy, Matthew: "What Music Psychology Is Telling Us About Emotion and Why It Can't Yet Tell Us More: A Need for Empirical and Theoretical Innovation", en Jane Davidson (ed.), *The music practitioner*, pp. 319-34.
- Lerdahl, Fred y Jackendoff, Ray: *A Generative Theory of Tonal Music* (Cambridge: MIT Press, 1983).
- Livingstone, Steven; William Thompson y Frank Russo: "Facial Expressions and Emotional Singing", *Music Perception*, 26/5 (2009), pp. 475-88.
- López Cano, Rubén: "Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística: la gesticulación de Keith Jarret en su Tokyo '84 Encore", VIII

Reunión anual de la SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música): La experiencia artística y la cognición musical, Junio de 2009; <http://lopezcano.org/Articulos/2009.Jarret.pdf>; consultado 24/03/2013.

Luedy, Eduardo. "Batalhas culturais: Educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação", *Revista da Abem*, 15 (2006), pp.101-107.

Madsen, Clifford: "The Effect of Scale Direction on Pitch Acuity in Solo Vocal Performance", *Journal of Research in Music Education*, 14/4 (1966), pp. 266-75.

Madura, Patrice: "Relationships Among Vocal Jazz Improvisation Ability and Selected Performer Characteristics: An Exploratory Study", *Southeastern Journal of Music Education*, 3 (1991), pp. 42-53.

_____ "Relationships among Vocal Jazz Improvisation Achievement, Jazz Theory Knowledge, Imitative Ability, Musical Experience, Creativity, and Gender", *Journal of Research in Music Education*, 44 (1996), pp. 252-67.

_____ "Confidence in Teaching Improvisation According to the K-12 Achievement Standards: Surveys of Vocal Jazz Workshop Participants and Undergraduates", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 172 (2007), pp. 25-40.

_____ "Vocal Improvisation and Creative Thinking by Australian and American University Jazz Singers", *Journal of Research in Music Education*, 56/1 (2008), pp. 5-17.

Magill, Paul y Jacobson, Loren: "A Comparison of the Singing Formant in the Voices of Professional and Student Singers", *Journal of Research in Music Education*, 26/4 (1978), pp. 456-69.

Mang, Esther: "Intermediate Vocalizations: An Investigation of the Boundary between Speech and Songs in Young Children's Vocalizations", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147 (2000-2001), pp. 116-21.

_____ "An Investigation of Vocal Pitch Behaviors of Hong Kong Children", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153-154 (2002), pp. 128-34.

Mantie, Roger: "Schooling the Future-Perceptions of Selected Experts on Jazz Education", *Critical Studies in Improvisation*, 3/2 (2008), pp. 1-11.

Martin, Peter: "Spontaneity and Organisation", en Mervyn Cooke y David Horn (eds.) *The Cambridge Companion to Jazz*. (Cambridge:

Cambridge University Press, 2011) pp. 133-52.

Martínez Ulloa, Jorge: "El gesto instrumental y la voz cantada en la significación musical", *Revista Musical Chilena*, 211 (2009), pp. 54-65.

Mendez-Laureano, Janaína et al.: "Influence of Hormone Replacement Therapy on the Singing Voice Tesitura of Menopausal Women", en Claudia Manfredi (ed.) *Models and Analysis of Vocal Emissions for Biomedical Applications: 7th International Workshop. August 25-27, 2011*. (Florenca: Firenze University Press, 2011), pp. 93-95.

Mendonça, David y Wallace William: "A Cognitive Model of Improvisation in Emergency Management", *IEEE Systems, Man and Cybernetics: Part A*, 37(4) pp, 547-61.

Merrill, James: "Musical Growth through a Singing Apprenticeship", *Music Educators Journal*, 88/4 (2002), pp. 36-41.

_____ "Successful Singing for All in the Elementary Grades", *Music Educators Journal*, 89/2 (2002), pp. 50-55.

Miklaszewski, Kacper: "What and Why Do We Need to Know about Music Psychology Research to Improve Music Instrument Teaching?", en Jane Davidson (ed.), *The music practitioner*, pp. 27-36.

Monson, Ingrid: *Saying Something. Jazz improvisation and interaction*. (Chicago: The University of Chicago Press, 1996).

Morand, Kate: "Apprendre à chanter: essai sur l'enseignement du jazz vocal" *L'Homme*, 177-178 (2006), pp. 107-130.

Nicholson, Stuart: *Is Jazz Dead? (Or Has It Moved to a New Address)*. (Nueva York: Routledge, 2005).

Norgaard, Martin: "Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians", *Journal of Research in Music Education* 59 (2011), pp. 109-127.

Ortega, Ana y María Lina Barzola: "La preciosura del canto. Análisis del pasaje de la voz cantada". *Huellas* 3 (2003), pp. 113-24.

Papadelis, George y Papanikolaou, George: "The Perceptual Space between and within Musical Rhythm Categories", en Jane Davidson (ed.), *The music practitioner*, pp. 117-32.

Parsons, Lawrence: "Exploring the Functional Neuroanatomy of Music Performance Perception, and Comprehension", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930 (2006), pp. 247-68.

Peña, María: "Cantar afinadamente ¿una habilidad para elegidos?", *Actas de*

la I Jornadas de Música de la Escuela de Música de la U.N.R.: *Práctica Musical, Docencia e Investigación "Música en Contexto"*, Rosario, 14 y 15 octubre 2010, pp. 1-15; http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1684/Trabajo%20Completo_PN22.pdf?sequence=1

Peñalba Acitores, Alicia: "El cuerpo en la interpretación musical". Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras, 2008.

Peretz, Isabelle: "Listen to the Brain: a Biological Perspective on Musical Emotions", en Patrik Juslín y John Sloboda (eds.), *Music and Emotion: Theory and Research* (Oxford University Press, 2002), pp. 105-130.

Peretz, Isabell et al.: "Congenital Amusia: a Disorder of Fine-Grained Pitch Discrimination", *Neuron*, 33 (2002), pp. 185-91

_____ "Singing in the Brain: Insights from Cognitive Neuropsychology", *Music Perception*, 21/3 (2004), pp. 373-90.

Peretz, Isabelle y Zatorre Robert: "Brain Organization for Music Processing", *Annual Review of Psychology*, 56 (2005), pp. 89-114.

Phillips, Kenneth y Aitchison, Randall: "Effects of Psychomotor Instruction on Elementary General Music Students' Singing Performance", *Journal of Research in Music Education*, 45/2 (1997), pp. 185-96.

Potter, John: "The Singer, not the Song: Women Singers as Composer-Poets", *Popular Music*, 13/2 (1994), pp. 191-99.

_____ "Jazz Singing: The First Hundred Years", en John Potter (ed.), *The Cambridge Companion to Singing*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), pp. 53-60.

Prouty, Kenneth: "The History of Jazz Education: A Critical Reassessment", *Journal of Historical Research in Music Education*, 26/2 (2005), pp. 79-100.

_____ "The "Finite" Art of Improvisation: Pedagogy and Power in Jazz Education". *Critical Studies in Improvisation*, 4/1 (2008), pp. 1-15.

_____ *Knowing Jazz: Community, Pedagogy, and Canon in the Information Age*. (Jackson: University Press of Mississippi, 2012).

Purcell, S. "Musical Patchwork. The Threads of Teaching and Learning in a Conservatoire" Guildhall School of Music & Drama; <http://www.simonpurcell.com/media/SimonPurcellPatc.pdf>; consultado 11/02/2013.

_____ "What is Jazz Becoming? – What is Becoming of Jazz?", the

Guildhall School of Music & Drama London.

<http://www.simonpurcell.com/media/WCoMJazzDebate24.pdf>;
consultado 11/02/2013.

- Rabine, Eugene: *Educación funcional de la voz. Método Rabine* (Buenos Aires: Dunken, 2011).
- Ramsey, Jonny: "The Effects of Age, Singing Ability, and Instrumental Experiences on Preschool Children's Melodic Perception", *Journal of Research in Music Education*, 31/2 (1983), pp. 133-45.
- Reynolds, Alison: "Vocal Interactions during Informal Early Childhood Music Classes", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 168 (2006), pp. 35-49.
- Rolando, Claudia: "Cantando Jazz en el Conservatorio: Dinámicas pedagógicas en la clase de canto", *Actas del IX Congreso de la IASPM-AL* (2010), pp. 533-542; <http://iaspmal.net/ActasIASPMAL2010.pdf>
- Sataloff, Robert: "Vocal Aging and Its Medical Implications: What Singing Teachers Should Know", *Journal of Singing*, 57 (2000), pp. 29-34
- Schneider Berit et al.: "Voice Impairment and Menopause", *Menopause*, 11/2 (2004), pp. 151-58.
- Schroeder, Silvia: "O músico: desconstruindo mitos", *Revista da ABEM*, 10 (2004), pp. 109-18.
- Small, Ann y McCachern, Frances: "The Effect of Male and Female Vocal Modeling on Pitch-Matching Accuracy of First-Grade Children", *Journal of Research in Music Education*, 31/3 (1983), pp. 227-33.
- Smith, Robert: "The Effect of Group Vocal Training on the Singing Ability of Nursery School Children", *Journal of Research in Music Education* 11/2 (1963), pp. 137-41.
- Sovani, Pallavi y Mukundan, Geetha: "Comparison of Postmenopausal Voice Changes across Professional and Non-professional Users of Voice", *South African Journal of Communication Disorders*, 57/1 (2010), pp. 76-81.
- Spradling, Diana: "Vocal Jazz and its Credibility in the University Curriculum", *International Association of Jazz Educators Jazz Educators Journal* 32/5 (2000), pp. 59-64.
- Sundberg, Johan: "Phonatory Vibrations in Singers: A Critical Review", *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 9/3 (1992), pp. 361-81.
- _____ "Where Does the Sound Come From?", en John Potter (ed.),

The Cambridge companion to Singing, (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), pp. 231-47.

My Research on the Singing Voice from a Rearview Mirror Perspective. (Estocolmo: Department of Speech Music Hearing, Voice Research Centre, KTH, 2004).

Tarpy, Roger: *Aprendizaje: Teorías e investigación contemporáneas*. (Madrid: McGraw Hill, 2000).

Ten Eyck, Stephen: "The Effect of Programmed Materials on the Vocal Development of Selected Children's Choruses", *Journal of Research in Music Education*, 33/4 (1985), pp. 231-46.

Thompson, Keith: "Vocal Improvisation for Elementary Students", *Music Educators Journal*, 66/5 (1980), pp. 69-71.

Titze, Ingo: "A Few Thoughts About Longevity in Singing", *The NATS journal*, 50 (1994), pp. 35-36.

Tolbert, Elizabet: "Women Cry with Words: Symbolization of Affect in the Karelian Lament", *Yearbook for Traditional Music*, 22 (1990), pp. 80-105.

Venesile, Christopher: "The Acquisition of Pedagogical Content Knowledge by Vocal Jazz Educators". Tesis doctoral. Case Western Reserve University, Department of Music Education, 2010.

Voorhees, Irving Wilson: "Vocal Disabilities as Described by a Voice Physician", *The Musical Quarterly*, 10/1 (1924), pp. 39-50.

Wapnick, Joel et al.: "Effects of Physical Attractiveness on Evaluation of Vocal Performance", *Journal of Research in Music Education*, 45/3 (1997), pp. 470-79.

Warren, Joseph: "Vocal Growth in the Human Adolescent and the Total Growth Process", *Journal of Research in Music Education*, 14/2 (1966), pp. 135-41.

"Vocal Growth Measurements in Male Adolescents", *Journal of Research in Music Education*, 17/4 (1969), pp. 423-26.

Weir, Michele: "Singers are from Krypton and Instrumentalists are from Ork", *Jazz Educators Journal, International Association of Jazz Educators* 30/6 (1998), pp. 69-73.

Welch, Graham; Sergeant, Desmond y White, Peta: "The Singing Competencies of Five-Year-Old Developing Singers", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127 (1995-1996) pp. 155-62.

_____ "Age, Sex, and Vocal Task as Factors in Singing 'In Tune' during the First Years of Schooling", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133 (1997), pp. 153-60.

Williamon, Aaron y Sam Thompson: "Psychology and the Music Practitioner", en Jane Davidson (ed.), *The music practitioner*, pp. 9-26.