



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música
Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología
Instituto de Investigaciones Antropológicas

**Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado:
experiencias, métodos y tensiones.**

Tesis

Para optar por el grado de
Maestro en Música (Educación Musical)

Presenta

Jesús Fernando Gim Olivas

Asesor

Roberto Campos Velázquez
Programa de Maestría y Doctorado en Música

Ciudad de México, Abril, 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Declaro conocer el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, plasmado en la Legislación Universitaria. Con base en las definiciones de integridad y honestidad ahí especificadas, aseguro mediante mi firma al calce que el presente trabajo es original y enteramente de mi autoría. Todas las citas de obras elaboradas por otros autores, o sus referencias, aparecen aquí debida y adecuadamente señaladas, así como acreditadas mediante las convenciones editoriales correspondientes.

Agradecimientos

Quiero extender mi agradecimiento al Posgrado en Música de la UNAM por haberme permitido formar parte de la comunidad estudiantil y al sistema de becas del posgrado, ya que sin su ayuda el presente trabajo no hubiese sido posible.

Agradezco al Dr. Luis Alfonso Estrada por su paciencia y sus aportaciones a mi trabajo. A mis compañeros: Daniel de León, Guadalupe de la Mora, Jorge Soto, Laura Gutiérrez y Federico Sastré, que me acompañaron, en todo momento, en esta aventura educativa con sus comentarios y sugerencias.

Quiero expresar mi completa gratitud a mi tutor, el Dr. Roberto Campos Velázquez por haberme guiado en todo momento cuando creía perder el camino, por el apoyo, solidaridad y empatía que manifestó en mi proceso educativo. Agradezco a Roberto por enseñarme que se puede ser un excelente académico y un ser humano admirable.

Agradezco a los miembros del sínodo: Dra. Lourdes Palacios, Dra. Irma Susana Carbajal, Dr. Fernando Nava, Dr. Leonardo Borne, Dr. Rafael Figueroa por su amabilidad y brindarme un poco de su tiempo para leer mi trabajo y hacerme los señalamientos necesarios para su mejora.

Mi más sincera gratitud a los músicos participantes que me compartieron sus historias, sus experiencias, sus formas de ver el mundo: Itzam Cano, Renato Domínguez, Ciz Melgarejo, Pavel López, Rubén Pérez, Lucio Sánchez, Javier Cabrera. Sin lugar a duda, su aporte fue esencial en la conformación del presente trabajo.

Por último, quiero agradecer a mi madre por ser un pilar inamovible en mi vida y a mi abuela, por todo su amor y enseñanzas.

Índice

Lista de tablas	V
Introducción	1
Nota metodológica	3
Estructura y capitulado	7
Los músicos-profesores de la muestra	9
Capítulo 1. La educación no escolarizada y las “no-pedagogías”	19
1.1. Educación “no escolarizada”	19
1.2. Habilidades musicales	28
Habilidad de tocar de oído	34
Beneficios de tocar de oído	36
Desarrollo de habilidades y prácticas informales fuera de la escuela	37
1.3. Las “no pedagogías”	39
Las NP frente a las pedagogías musicales hegemónicas	42
La lectoescritura musical	46
Capítulo 2. El proceso de aprendizaje: experiencias y senderos	51
2.1 Medios empleados	51
Medios impresos	54
Medios audiovisuales	58
Interacción con músicos experimentados	60
2.2 Tocar de oído	62
Tocar de oído en la actuación	66
2.3. Musicar laboral	72
2.4 Aciertos y desaciertos según la experiencia	78

Capítulo 3. La aplicación de las experiencias de aprendizaje en la enseñanza de la música	87
3.1. Qué, cómo y por qué se enseña lo que se enseña	88
¿Qué enseñar?	89
Técnica	91
Lectoescritura.....	95
Tocar de oído	97
Teoría	98
Contexto histórico	99
¿Cómo enseñar?	101
Selección de contenidos	102
Músico mentor y metodología empleada.....	104
Elaboración de recursos educativos	106
Concepciones y expectativas de la enseñanza musical.....	108
3.2 Universo musical de origen y necesidades del educando	111
Identificando y redirigiendo las aptitudes musicales del alumno.....	113
Habilidad motriz dirigida al entendimiento del instrumento musical.....	117
Motivar al estudiante	119
Conclusiones	123
Bibliografía	129

Lista de tablas

Tabla 1. La educación no escolarizada según Eraut	24
Tabla 2. Diferencias entre el aprendizaje de música popular y aprendizaje en el marco de un conservatorio	25
Tabla 3. Las cinco habilidades de la interpretación musical según McPherson (1996)	31
Tabla 4. Las representaciones subyacentes a la interpretación musical según Lehmann y Ericsson (2010)	33
Tabla 5. Rangos de edad de los músicos con los que se construyó la muestra	53
Tabla 6. Qué, cómo y por qué se enseña lo que se enseña	89
Tabla 7. Categorías de análisis sobre el universo musical origen y las necesidades del educando	113

Introducción

El tema de investigación surgió de mi experiencia formativa como músico de jazz. Primero, alejado del entorno escolar y estudiando con un jazzista autodidacta; luego, cursando una Licenciatura en el Centro de Estudios de Jazz, en la Universidad Veracruzana (México).¹ Al transitar por ambos dominios de aprendizaje-enseñanza percibí que, estudiantes y profesores, tendíamos a pensar y vivir los procesos educativo-musicales a partir de dos polos: 1) los dominios no escolarizados; y 2) los entornos escolares. Con el paso de los años me fue inquietando conocer los modos en que otras personas habían transitado –o no– entre estos dominios en sus propios procesos formativos; pero –sobre todo– me inquietó saber cómo construyen y visualizan sus prácticas de enseñanza-aprendizaje los músicos con un perfil predominantemente no escolarizado, pues – conforme a mis andanzas, como anoté– fui apercibiendo que estos se movían entre ambos dominios, dando clases de música y ejerciendo su oficio, y claramente tendiendo a optimizar ventajas de uno y otro lado.

¹ En lo sucesivo empleo JazzUV para referirme al Centro de Estudios del Jazz de la Universidad Veracruzana.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

De estas inquietudes se derivó esta investigación. Mi pregunta general de partida fue la siguiente: ¿Cómo conciben e instrumentan los músicos-profesores con este perfil sus procesos músico-educativos? De aquí, derivé preguntas específicas cuya intención fue auxiliarme en la redacción de cada apartado. Éstas, me acompañaron a lo largo del camino recorrido y sirvieron para orientarme en el curso de la investigación. ¿Realmente viven o han experimentado el dominio de lo escolarizado y lo no-escolarizado como dominios antagónicos o no intercalables?

Por otro lado, y con base en mi propia experiencia exploratoria, estos músicos diseñan estrategias pedagógicas que suelen ser desvalorizadas desde posiciones pedagógico-hegemónicas-escolarizadas. Desde estos puntos de vista, tales estrategias tienden a ser juzgadas como *no pedagogías* o formas de enseñanza musical informales carentes de sistematicidad y, por tanto, de virtudes educativas. De frente a este hecho, y teniendo como referente empírico la experiencia de siete músicos-profesores con el perfil señalado, me propuse indagar estas cuestiones guiándome por la pregunta: ¿Cómo construyen estos músicos sus no-pedagogías?

Estas preguntas me sirvieron para delinear mi objeto de estudio, el cual me representó como un acercamiento indagatorio al conocimiento de las prácticas y estrategias educativas empleadas por músicos-profesores cuya formación profesional y praxis oscila entre los ámbitos escolarizados y no escolarizados. Como anoté, mi referente empírico fue la experiencia de siete músicos-profesores cuyos testimonios constituyen una muestra a partir de la cual problematizo mi objeto de estudio. Para ello, primero evidencio sus experiencias formativas y, después, sus prácticas pedagógicas. Todos los músicos de la muestra se desempeñan profesionalmente en el mundo del jazz, pero –tanto en sus aprendizajes iniciales, como en sus enseñanzas musicales y laborales– no se limitan a dicho género, estilo o mundo, como anoté.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Al dejar de relieve sus experiencias formativas y sus prácticas pedagógicas, me trazo como objetivo empezar a pensar la complejidad y diversidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje musical. Ahora bien, si pensamos en el título de mi tesis, la idea de lo no escolarizado recae sobre los músicos de la muestra, pues sus aprendizajes predominantemente se desarrollaron en dichos ámbitos, pero también en los espacios en los cuales éstos ejercen al menos parte de sus actividades docentes.

Por otro lado, y como veremos en los respectivos capítulos, los testimonios de estos músicos nos dejan ver algunas de las virtudes que se desprenden de el hecho de relacionarse dialógicamente entre espacios escolares y no escolares. De cierto modo, las voces de estos músicos nos invitan a concebir y explorar la educación –o las muchas, posibles y diversas educaciones musicales– como un ir venir entre rutas y dominios de lo escolarizado y lo no escolarizado. El objetivo, o la meta –si se prefiere–, sería uno: desarrollar personas musicales.

Nota metodológica

Mi aproximación al tema es cualitativa y en ella me sirvo de recursos metodológicos ampliamente utilizados en la investigación musical: la entrevista y las historias de vida. No diseñé un dispositivo experimental para aplicarlo a una realidad social específica y con la intención de validar radicalmente una hipótesis de trabajo o desecharla. En tanto mi objetivo general es explorar los modos en que construyen y visualizan sus prácticas de enseñanza-aprendizaje un grupo de músicos con un perfil predominantemente no escolarizado, determiné que tales experiencias no podían ser comprendidas estadísticamente, sino a través de la narración y la escucha de las propias experiencias.

Así, Stake encuentra que las cualidades del método cualitativo residen en lo “interpretativo, experiencial, situacional y lo empático” (2010: 15). Los objetivos de

la investigación cualitativa no radican pues en descubrir “la realidad”, por el contrario, se trata de ubicarse en la interpretación de esa realidad por medio de la construcción de la memoria experiencial, y para alcanzar una explicación de las cosas (Bresler, 1994: 1).

Según Rodríguez-Quiles en:

...el enfoque cualitativo no se concibe silenciar la opinión de los objetos estudiados puesto que básicamente se trata de seres humanos; [al contrario], esta opinión es objeto de análisis, reflexión y contraste crítico por parte de los diferentes participantes en el proceso de investigación para, entre todos, lograr encontrar las claves de los comportamientos que caracterizan un determinado evento social” (Rodríguez-Quiles, 1998: 2).

Por esta razón, en mi aproximación al tema de estudio fue de utilidad la realización de historias de vida. Mediante la aplicación de esta técnica de relevamiento de datos empíricos se busca recuperar las experiencias vitales de las personas. Es decir, es útil para conocer aquello que las personas que se narran reconocen como los acontecimientos más significativos en sus vidas. Así, quien narra su historia de vida –al menos en lo que toca a un dominio de ésta– señala las situaciones, personas, eventos y periodos específicos que le definieron y configuraron como protagonista o actor social (Bertaux, 1980; Altamirano, 1994; De Garay, 1997; Aceves, 1997; Pensado, 1997). En la elaboración de la historia de vida de una persona la entrevista nos permite “escuchar cómo se estructuran las historias [y] ayuda a comprender cómo la persona que cuenta ha organizado y dado sentido a su experiencia, así como la manera en que ésta desea verse a sí misma y como espera que la vea su entrevistador” (De Garay, 1997: 23).

Como señalé, mi estudio se basa en el conocimiento interpretativo de la experiencia de siete músicos de jazz de diversas entidades del país: Xalapa, Ciudad

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

de México y Hermosillo, Sonora. Al inicio de la investigación, solamente había contemplado conocer la experiencia de jazzistas con una orientación exclusiva en el autoaprendizaje musical, y que no hubieran transitado por los dominios escolarizados. Conforme progresé en la realización de las entrevistas y las historias de vida, comprendí que era metodológicamente necesario que “la realidad” dictara los propios términos de su análisis. Es decir, el perfil de músicos que yo había contemplado no correspondía con las experiencias musicales de vida que fui escuchando. Así, me abrí a la escucha de las trayectorias formativas de jazzistas con formaciones musicales predominantemente no escolares, y en quienes el autoaprendizaje (asistencia a talleres, clases particulares, tocando diversos estilos musicales, tocando de oído) era prominente. Al mismo tiempo, surgió otro criterio para la delimitación del corpus de experiencias: los participantes eran músicos y profesores de música a la vez, esto me permitió observar si, como docentes, tendían a implementar las “no pedagogías” desarrolladas por ellos en sus trayectorias formativas. Finalmente, y salvo a una de ellas, conocía con antelación a seis de las personas contempladas en este estudio, pues todos ellos forman parte de un medio musical en el que yo mismo me desenvuelvo. Esto, facilitó la construcción de un vínculo gracias al cual fue posible realizar las entrevistas.

Realicé entrevistas a profundidad. Como mencioné, esta herramienta permite que las personas rememoren y narren su vida relatando eventos personales desde una perspectiva diacrónica. Para tal efecto, formulé una serie de preguntas temáticas las cuales fungieron como guión que me permitieran enmarcar los testimonios recolectados. Como ejercicio de exploración realicé una primera entrevista piloto con uno de los participantes, con la intención de evaluar la efectividad de las preguntas y mi propio desempeño dirigiendo una entrevista semiestructurada. Posteriormente, contacté a los demás músicos, se acordaron fechas, horarios y las entrevistas se realizaron en los espacios que ellos

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

seleccionaron (sus viviendas y cafeterías), entre los meses de mayo y agosto del año 2019. Sólo realicé una entrevista por cada músico y la duración osciló entre sesenta a ochenta minutos, en promedio. Todos los participantes me permitieron grabar en audio sus entrevistas. Igualmente, todos aprobaron el uso académico de su imagen digital (fotografía) en mi tesis.

Complementariamente, realicé observación directa de presentaciones públicas en las que participaron los músicos en cuestión, y con la intención de conocerlos más y de construir un vínculo que me permitiera hablar con ellos de aspectos más bien íntimos relativos a sus historias personales.

Por otro lado, el grupo de músicos-profesores participantes quedó conformado por siete varones de treinta a sesenta años de edad. Sin duda, la inclusión de mujeres hubiera enriquecido la reflexión, lamentablemente no me resultó posible incorporar la experiencia de alguna mujer. Comprendo que el género y la clase social constituyen factores sociológicos que tiene un valor significativo al explorar las experiencias de aprendizaje-enseñanza musical de cada individuo. Queda pendiente la realización de una investigación de más largo aliento y con un grupo heterogéneo de participantes, al menos en lo que toca a la cuestión de género.

Finalmente, transcribí en su totalidad cada una de las siete entrevistas. Utilicé el software de Atlas.ti (The Qualitative Data Analysis and Research software, versión 7.5.4) para sistematizar el manejo de la información recopilada y así acceder fácilmente a las transcripción de las entrevistas. Además, utilicé hojas de cálculo Excel para clasificar y seguir las respuestas de los entrevistados. A partir de la literatura consultada y de los datos empíricos que surgieron, definí ejes temáticos para guiar mi investigación.

Estructura y capitulado

Para la elaboración de los apartados principales de cada capítulo dispuse de una serie de preguntas que me permitieron reflexionar y trazar relaciones entre los contenidos temáticos a desarrollar y las ideas vertidas en los testimonios.

En el primer capítulo reviso parte de literatura sobre la educación no escolarizada, así como las habilidades musicales que integran los procesos de interpretación y de enseñanza-aprendizaje musical. Esto me permitió precisar los conceptos que empleó en los siguientes capítulos y me auxilió en la interpretación de los datos recopilados en las entrevistas.

Los capítulos dos y tres corresponden al análisis de los testimonios de los músicos que participaron en esta muestra. En el capítulo 2 describo bajo qué condiciones y cómo se desarrolló el proceso de aprendizaje de estos músicos, señalando los medios empleados de los cuales se asistieron en su formación y la experiencia de tocar de oído, como recurso primario y altamente útil de aprendizaje. En este mismo capítulo, abordo los modos en que su musicar laboral forjó en todos ellos un dispositivo (tipo bucle) gracias al cual trabajando se aprendía y se aprendía trabajando. De otro modo, veremos que estos músicos identifican una relación pragmática entre las actividades laborales y las diversas situaciones que se presentaban en el performance, como componente didáctico.

En el último apartado del capítulo dos, tematizo lo que estos músicos juzgan como aciertos o desaciertos en sus respectivas formaciones musicales, y en la educación musical general.

El capítulo 3 ahondo en el análisis de la experiencia de aprendizaje de los músicos de la muestra, pero aplicada en la enseñanza de la música. El qué, cómo y por qué se enseña lo que enseña devela las concepciones pedagógicas de estos músicos sobre el acto educativo y las implicaciones que conlleva dicha acción. En el apartado universo musical y necesidades del educando, describo cómo estos

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

músicos-profesores encausan a los alumnos desde sus propios bagajes formativos y cinéticos; siempre sirviéndose de sus “no pedagogías”, pero también de las pedagogías escolarizadas.

Los músicos-profesores participantes

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.



Itzam Cano

Es uno de los músicos más activos de free jazz y la música creativa en México, forma parte de Zero Point (con Germán Bringas y Gabriel Lauber); D/ZAZTER ensamble (con Juan Castañón, Bruno Angeloni y Gabriel Lauber); Cosmic Brujo Mutafuka trio (con Marco Eneidi y Gabriel Lauber). También dirige y compone para RaraAvis10, ensamble de improvisación formado por diez de los músicos improvisadores más importantes de la escena actual mexicana. Es profesor de música en diversas escuelas públicas de educación básica. Da clases privadas (ver https://es.wikipedia.org/wiki/Itzam_Cano).

Fecha en que se realizó la entrevista: 26 de mayo 2019.



Renato Domínguez

Es un baterista muy versátil; se inició en grupos de música tropical, pasó por grupos de fiestas, por la música de banda, la música duranguense, la salsa y por el jazz latino. Actualmente participa en varios proyectos de jazz. Es docente de JazzUV (Imagen y reseña tomadas de la página oficial de JazzUV (<https://www.uv.mx/jazzuv/renato-dominguez/>))

Fecha en que se realizó la entrevista: 20 de junio 2019.



Ciz Melgarejo

Guitarrista oriundo de la CDMX con residencia en Xalapa. Inició en la música a los 12 años de edad, de forma autodidacta y tomado lecciones con músicos de Xalapa. Se inclinó por la música popular y diferentes estilos de rock, pero el gusto por el blues y el bossa nova lo llevaron al jazz, género al cual se dedica desde hace 13 años. Dentro del Jazz ha formado y liderado tríos y duetos, tiene preferencia por los formatos pequeños y su intención es mostrar al público el poder y la fuerza de la guitarra en el género. Ha compartido escenario con: Humberto León, Alci Rebolledo, Lucio Sánchez, Jorge Gamboa, Daniel Ávila, colaboró en Ronda Jazz (UV), entre otros. Actualmente toca jazz a trío con Amir Isaac (baterista) y Carlos Rubio (bajista); y está a punto de estrenar su nuevo proyecto solista con influencia de Música Experimental y Free jazz (Imagen y reseña proporcionada por Ciz). Da clases de Matemáticas en nivel medio y de forma particular, guitarra de jazz.

Fecha en que se realizó la entrevista: 21 de junio 2019.



Pavel López

Es saxofonista, productor musical y promotor cultural, ha formado parte de varios proyectos musicales destacados como: Buena Vibra Social Sound, Orquesta del Chino Medina, Guadalupe Mediavilla y Pachamama Familia. Dirige su propio grupo llamado Otac Yagé con arreglos y composiciones originales. Es director general del festival independiente Fiesta de la Música Hermosillo, ha tocado por gran parte de México en infinidad de eventos y festivales, y en otros países como: Estados Unidos, Indonesia, Holanda, Alemania, Polonia, Bélgica, Francia, Dinamarca, España, Italia, Austria y Croacia. Da clases privadas.
Fecha en que se realizó la entrevista: 30 de julio 2019.



Rubén Pérez

Ha tenido la capacidad de lograr un equilibrio entre ambos mundos, recibió una educación formal en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (UV) y en la Escuela Superior de Música del INBA, pero consciente de que “el jazz es calle”, se hizo discípulo de algunos de los jazzistas más importantes de la escena xalapeña: su tío Humberto León, Adolfo Álvarez y Alci Rebolledo. Colaboró también con Sergio “el Picos” Martínez y Ángel Luis Guerrero. Con todo ese bagaje se ha lanzado a la búsqueda de su propia expresión musical desde dos trincheras: Ronda Jazz, agrupación que dirige desde el fallecimiento de su fundador, Alci Rebolledo, y la conformación paulatina de su proyecto personal. Actualmente forma parte del grupo de la UV Tlen Huicani. Da clases en escuelas y fuera de estas (imagen proporcionada por Rubén; reseña tomada de la revista digital Formato 7. <https://formato7.com/2017/06/27/la-escena-delmanantial-de-arena-%E2%94%82-ruben-perez-leon/>).

Fecha en que se realizó la entrevista: 9 de agosto del 2019.



Lucio Sánchez

Lucio Sánchez es un referente obligado en la escena jazzística veracruzana; fue fundador del grupo Orbis Tertius, del que fue músico, arreglista, compositor y director; grabó el primer disco de jazz que se produjo en el estado de Veracruz, Festival, en 1987; ha liderado varios grupos y ha participado en producciones discográficas, como director de Orbis Tertius y como líder de sus propios proyectos (imagen proporcionada por Lucio; reseña tomada de la revista digital Formato 7 <https://formato7.com/2014/03/23/lucio-sanchez-bajo-una-larga-noche-de-festival/>). Da clases privadas.

Fecha en que se realizó la entrevista: 9 de agosto 2019.



Javier Cabrera

Percusionista durante 9 años en la Compañía de Danza Contemporánea de la Universidad Veracruzana (UV). Fundador-director del Taller Independiente de Percusión (TIP), Puro Ritmo, Ori y Rumbamba. Integrante del grupo de Jazz “Orbis Tertius” de la UV. Director musical y actor en colaboración con los maestros: Raúl Zermeño, Abraham Oceransky, Alicia Martínez, Jean Marie Binoche, Enrique Pineda y Saúl Meléndez. Integrante del elenco artístico del Espectáculo Internacional “Jarocho” de la UV. Fundador del grupo “Repercute”. Colaboración en conciertos: Matt Mattvuglio. Dean of performance division, Beerlee, College of Music, Boston. Víctor Mendoza. Beerlee, College of Music, Boston. Bary Smith, Beerlee, College of Music, Boston. Ed Sendoy Beerlee, College of Music, Boston, Manuel Mijares, Eugenia León, Yequina Pavón, Chilo Morán, Popo Sánchez, Víctor Ruíz Pazos, Carlos III, Jorge Mabarab. Ha participado en diferentes festivales nacionales e internacionales, tanto en México, Estados Unidos, Canadá, España, China, Cuba y Sudamérica. Ha sido invitado, como conferencista, por la Casa del Caribe de Santiago de Cuba en el décimo festival de la Cultura caribeña, así como ponente y tallerista en el 3er ciclo de conferencias “África en México”, Festival del Son y Festival Afro-caribeño en Veracruz (imagen y semblanza proporcionada por Javier). Da clases en ámbitos escolares y no escolares.

Fecha en que se realizó la entrevista: 11 de agosto 2019.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Capítulo 1

La educación no escolarizada y las “no-pedagogías”

1. 1. EDUCACIÓN “NO ESCOLARIZADA”

En el presente apartado describo algunos conceptos empleados en el desarrollo de este trabajo de investigación. Mi principal interés es ubicar los conceptos utilizados por algunos investigadores del ámbito educativo musical para caracterizar los procesos de aprendizaje de aquellos músicos que no cuentan con una formación escolarizada, o que no se constriñen a ese ámbito. Parto del siguiente postulado: la educación no solamente se genera dentro de los ámbitos escolares, ya que la aprehensión del conocimiento también se produce mediante el desarrollo de habilidades musicales como tocar de oído, por ejemplo, interpretando diversos estilos populares. Por estilos populares comprendo a todas aquellas expresiones musicales que se sitúan fuera de la órbita de la así dicha música clásica o erudita de la tradición occidental-europea.

Gran parte de la literatura consultada se concentra en identificar qué características son propias dentro del aprendizaje del músico popular, y cómo éstas

pueden ser integradas en diversos contextos escolarizados: nivel básico, medio y superior (Berliner, 1994; Green, 2002; Prouty, 2005; O’Flynn; 2006; Woody y Lehmann, 2010; Allsup, 2011; Virkkula, 2016). Dichas investigaciones, se sitúan en la música popular y desde allí establecen diferencias significativas entre los procesos metodológicos que se desenvuelven tanto en el salón de clase como fuera de éste.

¿Por qué algunas instituciones educativas están integrando dentro de sus programas músicas populares? ¿Por qué el interés por instaurar en los salones de clases ciertas metodologías de aprendizaje empleadas por los músicos populares en sus procesos formativos? ¿Se están revalorizando estos procesos de aprendizaje musical? ¿Tienen algún impacto favorable en el desarrollo de ciertas habilidades?

Lucy Green (2002) ha desarrollado una línea de investigación centrada en la aplicación de aspectos de la educación informal –o fuera de la escuela– en contextos de educación formal, o dentro de la escuela. Para la autora, estas formas de educación no se contraponen, pues el músico puede transitar entre un aprendizaje y el otro. Green explica la estrecha relación que se establece en lo que ella llama educación formal e informal de la siguiente manera: “Al referirme a una distinción entre ‘educación musical formal’ y ‘aprendizaje musical informal’, no deseo implicar que estas sean prácticas sociales mutuamente excluyentes ya que pueden concebirse más bien como extremos que existen en los dos extremos de un solo polo” (2002: 6-7). Bajo esta idea, la formación musical de algunos individuos no se sucedería exclusivamente dentro de uno de los dos ámbitos señalados.

Para Green, la expresión “prácticas informales de aprendizaje musical”(2002: 5) en la música popular, definiría aquellas tareas que los jóvenes aprendices implementan en su aprendizaje: elegir su propia música, enseñarse a sí mismos, observar e imitar a músicos que forman parte de su contexto, copiando grabaciones de oído, improvisando y componiendo (Green, 2002). Estas serían

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

prácticas particulares de la educación informal, auto-dirigida, y particularmente se desarrollarían fuera de la escuela.

Woody y Lehman (2010), por su cuenta, nos hablan del aprendizaje informal de los músicos vernáculos, es decir, el aprendizaje de aquellos músicos cuya formación está condicionada por diversos tipos de músicas como el rock, el jazz, el country, etc. A pesar de que estos músicos emplean estrategias formales, Woody y Lehman remarcan que también emplean estrategias informales, como tocar de oído y participar en bandas (*garage band*) en donde destaca la colaboración entre pares. Estos autores nos dicen:

Los aspirantes a músicos tienden a encontrar dos aspectos del aprendizaje: el enfoque formal y las experiencias musicales informales o vernáculos que han tenido los que están fuera de la escuela (O'Flynn, 2006; Small, 1987). Muchos músicos jóvenes desarrollan sus habilidades a través de la participación en bandas de garage organizadas por pares que interpretan la música popular de su generación (Campbell, 1995; Jaffurs, 2004) (Woody y Lehman, 2010: 102).

Entonces, la interpretación de diversos estilos musicales populares es constitutiva del proceso de aprendizaje del músico vernáculo, y en ese proceso de interpretación-aprendizaje predominan estrategias informales, también recurriendo a estrategias formales.

Para McCarthy, los músicos cuyo proceso formativo ha sido oscilante entre los dominios formales e informales de la música, son "bimusicales" (citado por Green, 2002: 6). Al oscilar entre ambos modelos de aprendizaje este tipo de músico desarrolla un mayor número de habilidades en su aprendizaje y una mayor comprensión de las diversas músicas populares.

Una suerte de bimusicalidad en el jazz es la tematizada por McDonald y Wilson (2006). Estos autores realizaron diez entrevistas a profundidad con músicos

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

de jazz profesionales en Londres, los temas abordados fueron las identidades individuales, los contextos sociales de aprendizaje y la experiencia de la improvisación. En sus testimonios los participantes reflejaron que sus respectivas formaciones fueron claramente bimusicales, hecho que les permitió abordar el jazz desde ambos tipos de aprendizaje, escolarizado y no escolarizado. Además, identificaron al jazz como una tradición musical en la que las prácticas y estrategias de aprendizaje se sitúan en la educación no escolarizada, pero agregaban que dichas estrategias pueden complementarse por medio de una formación académica. Los autores mencionan que: “Todos los entrevistados indicaron en sus entrevistas que habían pasado por la educación musical en algún momento” (McDonald y Wilson, 2006: 72)

Por otro lado, Allsup (2011: 31) nos dice que una actividad recurrente entre los jóvenes aprendices de músicas populares, es la participación en bandas musicales en donde se genera una sólida combinación entre creación musical y resolución de problemas músico-grupales. Para Lonie y Dickens (2015) las bandas musicales juveniles son espacios sociales de interacción en los cuales se aprende a hacer música en colectivo. Los autores nos dicen:

Investigaciones anteriores han demostrado cómo los jóvenes que participan en proyectos de música “fuera de la escuela” coproducen espacios de reconocimiento mutuo y desarrollan alfabetizaciones emocionales y expresiones musicales en contextos por lo demás no descriptivos, como clubes sociales y salones en sus vecindarios. En muchos sentidos, estos contextos se convierten en “lugares musicales” al ser rediseñados a través de las formas en que los jóvenes pueden construir relaciones entre sí y con profesionales de la música que son significativos para ellos (Lonie y Dickens, 2015: 89).

Para entender mejor las implicaciones de la educación no escolarizada, es necesario identificar algunos puntos de la educación escolarizada que permitan establecer diferencias significativas entre ambos dominios. Para Coombs y Ahmed

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

la educación escolarizada, en general, corresponde a un “sistema educativo institucionalizado, graduado cronológicamente y jerárquicamente estructurado, que abarca la escuela primaria inferior y los niveles superiores de la universidad” (citado en La Belle, 1982: 162). En lo que toca a la enseñanza y aprendizaje de la música este sistema tendría en su cúspide a los conservatorios (ver Jaffurs, 2004: 173).

Jenkins (2011) describe la educación escolarizada identificando las características propias que la integran y que la definen como tal; paralelamente, describe la importancia de la experiencia en la educación no escolarizada. El autor comenta: “Si el aprendizaje formal es planeado, estructurado, no situacional y un intento de refinar y regular los aspectos del aprendizaje informal, entonces el aprendizaje informal depende de la experiencia y es sensible al contexto, basado en situaciones en las que se aprende y la experiencia real de hacerlo” (citado en Hong Ng, 2018: 2).

Una considerable diferencia entre el aprendizaje musical escolarizado y el no escolarizado, está contenida en las habilidades musicales empleadas para la adquisición de la música. El método empleado en el conservatorio está centrado en la notación musical y ejercicios verbales o escritos. Por su cuenta, el método para desarrollar las habilidades musicales en contextos no escolarizados está centrado en la escucha, pues las personas suelen copiar de oído escuchando grabaciones de música popular (Virkkula, 2016). Para Eraut, la educación no escolarizada se divide en tres categorías:

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Tabla 1
La educación no escolarizada según Eraut.

Aprendizaje implícito	Aprendizaje reactivo	Aprendizaje deliberativo
“Describe el aprendizaje que es inconsciente y se lleva a cabo sin que el alumno se dé cuenta necesariamente de su aprendizaje. Este tipo de aprendizaje no planificado es muy típico del aprendizaje obtenido fuera de la educación formal.”	“Describe el aprendizaje que está presente en el trabajo pero que no está planificado y no incluye ninguna reflexión particular sobre el aprendizaje. Implica reaccionar a los problemas que surgen en el trabajo y modificar su enfoque.”	“Establece objetivos y metas claras para los resultados cuando se trabaja. El aprendizaje sucede como si fuera un subproducto entre las nuevas experiencias de trabajo acumulativas en nuevas prácticas relacionadas con el trabajo de uno.”

Fuente: elaboración propia con base a (Eraut en Virkkula, 2015: 173).

Como se ve en la tabla 1, desde esta caracterización de la educación no escolarizada el aprendizaje se presenta de forma inconsciente y no es planificado, no es reflexivo, sirve para resolver problemas en el trabajo y es la suma de experiencias acumulativas.

Virkkula (2015), haciendo un seguimiento del trabajo de Green (2006, 2008), identifica diferencias y características predominantes entre ambos sistemas de aprendizaje.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Tabla 2

Diferencias entre el aprendizaje de música popular y aprendizaje en el marco de un conservatorio

Característica	Características del aprendizaje informal en la música popular	Características del aprendizaje formal tradicional en un conservatorio
Elección musical	El aprendizaje comienza con la música elegida por los propios alumnos.	Los maestros generalmente eligen la música con la intención de introducir a los alumnos a áreas con las que no están familiarizados.
Adquisición de repertorios y habilidades	El principal método de repertorio y adquisición de habilidades consiste en copiar las grabaciones por oído.	El método principal de adquisición de habilidades y repertorios incluye anotaciones u otras instrucciones y ejercicios escritos o verbales.
Forma de aprender	El aprendizaje entre pares y / o autodirigido constituye una parte importante de los procesos de aprendizaje informal.	Supervisión y orientación de un experto con habilidades y conocimientos superiores.
Contenidos de aprendizaje	El aprendizaje normalmente implica la integración de los procesos de escucha, interpretación, improvisación y composición, con énfasis en la creatividad personal.	Separación de habilidades y énfasis en la reproducción.
Asimilación musical	Es probable que las habilidades y los conocimientos musicales se asimilen de una manera "aleatoria, idiosincrásica y holística" con piezas musicales completas, no con ejercicios.	Los alumnos siguen una progresión de lo simple a lo complejo, que a menudo involucra un currículo, un programa de estudios, un examen calificado y piezas o ejercicios especialmente compuestos

Fuente: Virkkula, 2015: 175.

Al establecer la distinción entre la educación musical escolariza y la no escolarizada no pretendo hacer una separación tajante entre ambas, al contrario, considero que –tal como lo señalan algunos de los autores hasta aquí revisados– ambos dominios pueden ser complementarios en el proceso de profesionalización del músico, de jazz en mi caso de estudio. Como tendremos ocasión de ver a partir

del análisis detallado de los testimonios en los cuales se sustenta esta investigación, cada uno de los dominios señalados en realidad constituyen diversas *rut*s, con formas particulares de establecer la distribución del conocimiento por medio de recursos y estrategias didácticas, y que los músicos de jazz andan o recorren según un conjunto de variables diversas que tendremos ocasión de ver en el capítulo 3.

En la literatura especializada se da cuenta de la implementación experimental de actividades que, a los estudiantes inscritos en instancias escolarizadas, les permitan desplazarse hacia el dominio de lo no escolarizado realizando algunas actividades muy específicas sobre todo relacionadas con la interpretación de músicas populares. En este proceso los estudiantes inscritos en un dominio escolarizado realizan tareas poco habituales dentro del espacios escolarizados, como la siguientes: elegir el repertorio que habrá de tocarse, tocar de oído, resolver problemas y tomar decisiones grupalmente (ver Green, 2010 y 2013; Allsup, 2011). Si bien la investigación referida gira en torno a la implementación de prácticas no escolarizadas dentro de las aulas de escuelas de música, la dirección de dicho desplazamiento también puede suceder el sentido opuesto: ciertas prácticas de lo escolarizado pueden ser implementadas en el dominio de lo no escolarizado.

Ejemplifico el último punto referido, pensando el modo en cómo suelen funcionar las escenas del jazz, en México y diversas partes del mundo. De entrada, Berliner remarca la importancia de integrar ambos tipos de aprendizajes en la formación del músico de jazz, del siguiente modo: “las asociaciones entre artistas de jazz formados de oído en música afroamericana y aquellos con formación académica adicional combinan diferentes mundos de conocimiento musical, contribuyendo así a un intercambio artístico mutuo que enriquece continuamente la tradición del jazz” (1994: 127). Digamos que, este tipo de interacciones propicias

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

para el aprendizaje y la formación profesional, están pautadas por la propia dinámica del mundo del jazz.

Pero ¿qué sucede con la inclusión del jazz en los dominios escolarizados? ¿Qué problemas se derivan de ello? ¿Cómo caracterizar las estrategias de aprendizaje seguidas por los músicos de jazz del ámbito no escolarizado? ¿Estas estrategias son desvalorizadas socialmente? ¿Cómo son interpretadas, como carentes de sistematicidad, metodologías y pedagógica?

Según Prouty (2005), en los EUA y los países centroeuropeos la educación del jazz dentro de la escuela ha estado condicionada por el modelo de enseñanza musical de la tradición de la música occidental-europea. Pero como en sus orígenes el jazz presenta un tratamiento educacional diferente, los programas escolarizados especializados en jazz han sido señalados como alejados de la tradición de enseñanza fundada en el aprendizaje no escolarizado (Prouty, 2005: 79).

Para algunos autores las experiencias de escolarización de la enseñanza del jazz han desestimado las condiciones históricas mismas en que se desarrolló el jazz, condiciones en las cuales los jazzistas establecieron una comunidad que sirvió como un gran sistema educativo que posibilitó la transmisión del conocimiento musical (Berliner, 1994: 93).

Por cierto, para los sociólogos Luckmann y Berger las instituciones “implican historicidad y control” (1996: 76), idea que nos ayuda a pensar la educación musical escolarizada y la relación que desde allí se establece con otras rutas, senderos, caminos o experiencias músico-educativas no escolarizadas. De entrada, la institucionalización de la educación implica que se valoren y validen ciertas prácticas de aprendizaje instauradas dentro de tales marcos institucionales, y en detrimento de otros saberes.

Finalmente, expongo las razones que en esta investigación me llevan a utilizar el concepto de *educación no escolarizada* (ENE en lo sucesivo), para referirme

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

a las experiencias de aprendizaje musical vivenciadas por un perfil de músicos mexicanos que participan dentro del mundo del jazz en México. Dicho de otro modo, ¿qué entiendo yo por educación no escolarizada y cómo caracterizar el perfil de músicos referido?

Tal como la utilizaré aquí, la expresión ENE definirá al conjunto de prácticas y estrategias inventadas, seguidas y empleadas por los músicos en sus respectivos procesos de autoaprendizaje (Green, 2002). Si bien tales prácticas se desarrollan fuera de los marcos institucionales y escolares, estas no carecen de sistematicidad y/o formalidad, como tendremos ocasión de ver en el capítulo 3.

Por su cuenta, los músicos contemplados en esta investigación hoy día participan dentro del mundo del jazz en México, pero en diversos momentos de sus respectivas vidas también han participado en otras escenas interpretando una gran variedad de estilos musicales populares (rock, boleros, son cubano, tropical, cumbia, danzón, etc.), según sus propios relatos. Lo significativo es que el hecho de interpretar diversas músicas se revela como un aspecto claramente formativo. Además, estos músicos aprendieron a utilizar los recursos que les brindaron las músicas que formaron parte de sus entornos sociales.

Por otro lado, los músicos entrevistados para el desarrollo de esta investigación presentan una formación mixta. Es decir, se formaron fuera y dentro de las escuelas de música, y en cada uno de estos dominios fueron desarrollando diversas habilidades. ¿Qué rutas siguieron cada uno de estos músicos? ¿Cómo compaginaron los dominios de los escolarizado y lo no escolarizado?

1. 2. HABILIDADES MUSICALES

Las habilidades musicales también son conceptuadas como capacidades, aptitudes y conocimientos, y mediante estos conceptos se describen los diversos procesos de aprendizaje en la música (Green, 2002; Folkestad, 2006). La adquisición de

habilidades dentro de este proceso es concebida como un proceso progresivo en el cual una persona desarrolla y adquiere conocimientos específicos que le permitirán hacer música, individual y colectivamente. Por ello, el desarrollo de tales habilidades musicales constituye el objetivo principal de la educación musical. Aquí tematizo las habilidades musicales primarias que, según algunas pedagogías,² se espera que las personas adquieran o desarrollen en su proceso formativo.

La investigación que se ha realizado dentro de la educación musical predominantemente se ha centrado en descripción de las prácticas que se desarrollan dentro de las escuelas de música. Para L. Green las habilidades musicales constituyen un conocimiento específico. El modo en que esta autora emplea los conceptos habilidad/conocimiento no denota una separación, ya que ambos se encuentran en las áreas comunes de “actividad o conciencia humana” (2002: 21). Según la autora, la habilidad se relaciona con la actividad motriz que desarrolla una persona al realizar una tarea musical, como tocar una escala en el instrumento; esta actividad denotaría una habilidad en su ejecución. Pero la habilidad también involucra el conocimiento necesario para que la acción sea concretada. Para Green, la relación entre habilidad y conocimiento radica en que ambas implican “nociones de comprensión o conocimiento” (2002: 21), tales como re-conocer las partes que integran la aplicación de dicha escala en el instrumento. Estas habilidades musicales también se desenvuelven en planos mentales de ejecución, no se encuentran estáticas en una actividad motora ya que implican una resolución mental de la tarea en cuestión (como leer una partitura o tocar de oído).

² Por pedagogía, entiendo al campo de estudio dentro del cual se generan y reflexionan teorías relativas a los procesos educativos, o sea, pedagogías. La interior de dicho campo, predomina las posiciones epistemológicas que privilegia la educación formal, y desde las cuales se promueven las teorías, normas, principios y propuestas educativas que enfatizan el aprendizaje en marcos institucionales, como la escuela.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

La relación dependiente del conocimiento (teoría) y práctica (habilidad) habilita que una tarea musical se lleve a cabo.

Por su cuenta, en *Cinco aspectos de la interpretación musical y sus correlaciones*, McPherson (1996) reconoce cinco habilidades y diversos modos de relacionamiento de estas, en el proceso de interpretación musical. El autor agrupa las habilidades en: 1) formas visuales (lectura a primera vista e interpretar música ensayada) y 2) formas auditivas (tocar memoria, tocar de oído e improvisar) (ver Tabla 3).

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Tabla 3

Las cinco habilidades de la interpretación musical según McPherson (1996)

FORMAS VISUALES	Lectura a primera vista	Para reproducir música que no se ha ejecutado antes o que ha sido leída (escuchada) desde la notación.
	Interpretar música ensayada	Para reproducir la literatura existente a partir de la notación que ha sido ensayada y aprendida en múltiples sesiones de práctica. La expresión "interpretar música ensayada" se usa en este estudio para describir la capacidad general de un músico para interpretar un repertorio de piezas preparadas con acompañamiento de piano, ejercicios técnicos (escalas, arpeggios), estudios y extractos orquestales para una completa exanimación musical.
FORMAS AUDITIVAS	Tocar de memoria	Para reproducir el pasaje o la notación existente utilizando una orientación visual. Reproducción fiel del compositor de la notación.
	Tocar de oído	Para reproducir auditivamente en un instrumento musical y el pasaje existente o la pieza musical aprendida de escuchas repetidas con una orientación auditiva. La reproducción puede estar en el mismo nivel de tono que el original o transpuesta a otro nivel de tono.
	Improvisación	Para tocar de forma espontánea en un instrumento musical material formulado de manera creativa. La improvisación puede complementar los criterios o restricciones musicales existentes o puede construirse libremente de acuerdo con el propio marco elegido por el músico k. El primer tipo de improvisación se rige por una "práctica común" establecida para el idioma. En el segundo tipo, el músico improvisa "libremente" sin la necesidad de complementar criterios o restricciones musicales impuestas externamente.

Fuente: Cf. McPherson, 1996: 116.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

La música académica-occidental, y por consecuencia las escuelas en las que se enseña esta tradición, está sujeta a un modelo de transmisión centrado en la notación musical. Sin embargo, en otros tipos de músicas, como el jazz y muchas otras, el aprendizaje tiene como base medular el tocar de oído. Si bien dentro las instituciones de educación musical la enseñanza tiende a centrarse en el desarrollo de la capacidad lectora del alumno, se ha demostrado que el tocar de oído es la habilidad que principalmente contribuye al desarrollo de otras habilidades como improvisar, leer a primera vista, tocar de memoria y desarrollar la musicalidad (Priest, 1989; McPherson, 1996; Woody, 2012; Varvarigou y Green, 2014). Para McPherson, por ejemplo, la relación entre improvisación y tocar de oído es muy significativa. Aquí sus palabras: “Las suposiciones del modelo también proponen que tocar de oído será de una importancia aún mayor para el aspecto creativo del desempeño definido como improvisación. Thackray (1968, 1975, 1978) insiste en que la capacidad de tocar de oído es un requisito previo esencial de la capacidad de improvisar” (1997: 107). Por medio de las formas propuestas por este autor los músicos aprenden a coordinar “oído, ojo y mano y para ejecutar en su instrumento lo que ven en notación y escuchan o imaginan en su mente” (Ibíd.: 126).

Por su cuenta, Lehmann y Ericsson elaboran un modelo teórico a partir de las supuestas representaciones mentales que subyacen a la interpretación musical (en Woody y Lehmann, 2010) (ver tabla 4).

Tabla 4

Las representaciones subyacentes a la interpretación musical según Lehmann y Ericsson (2010).

Imagen del objetivo	Crean una representación de cómo debería sonar la música.
Producción motora	Genera los movimientos físicos y las habilidades motoras finas requeridas.
Autocontrol	Escuchando con precisión la propia interpretación de la música.

Fuente: Cf. Woody y Lehmann, 2010: 102.

Por otro lado, Woody consideró que para comprender el aprendizaje musical e identificar los problemas que presentaban los alumnos en su proceso, era necesario establecer las tres habilidades cognitivas anotadas en la tabla 3. El rendimiento musical está contenido en la imagen del objetivo ya que comprende el almacenamiento tanto de un referente visual (la notación) y la memoria, como parte de la reproducción auditiva interna. Woody (2012) plantea que el vínculo entre la imagen de objetivo y la producción motora es lo que permite que a la persona relacionar la música representada mentalmente y la representación en el instrumento, lo que se traduce en una coordinación entre “oído-mano” (Woody, 2012: 85). En su estudio comparativo entre músicos estudiantes con perfil exclusivamente escolarizado y centrado de la música centro-occidental; y otros con perfil escolarizado pero con experiencias en la interpretación de músicas populares, Woody se dio a la tarea de identificar en dónde se presentaban los problemas relacionados a no poder concretar las imágenes del objetivo y/o en la falta de capacidad para reproducirlas en el instrumento (producción motora). Los resultados demostraron que los estudiantes con experiencias fuera de lo escolarizado obtuvieron mejores resultados al tocar de oído, en relación

comparativa con aquéllos que solo habían tenido una educación escolarizada a largo de su vida.

Los músicos con experiencias en la interpretación de músicas populares mostraron una conexión entre su imagen del objetivo y la producción motora, y requirieron tres veces el poder cantar la melodía y 3.8 para concretarla en el instrumento; los otros músicos requirieron un promedio de 6.4 de intentos para cantar la melodía correctamente y 10.6 para tocarla en el instrumento. Como parte de los resultados obtenidos en el estudio Woody concluyó que “cantar de oído es un buen indicador de la habilidad de captura de imágenes de objetivos, ya que solo requiere recordar una melodía y no otro aprendizaje de habilidades físicas” (2012: 85).

Habilidad de tocar de oído

Para Priest, el sonido es parte del material de la música y el oído se encuentra diseñado para recibir los elementos sonoros: “Para comprender, crear y organizar expresamente el sonido como música, el oído es el principal activo del músico” (1989: 92). El oído, según este autor, es el principal componente de la música y herramienta imprescindible en el músico.

Tocar de oído es una práctica recurrente en el aprendizaje musical. Los músicos no escolarizados, por ejemplo, encuentran en ello la forma “natural” de acceder a la música (Priest, 1989). Por el contrario, en las escuelas de música principalmente accedemos a la música mediante el desarrollo de lo visual y por medio de la notación.

Pero lo anterior no necesariamente constituye una dicotomía, como lo demuestran los testimonios tomados como referencia empírica en esta investigación. Veremos cómo los músicos han articulado ambos dominios (lo escolarizado y lo no escolarizado) en sus procesos de aprendizaje. Por cierto,

Lilliestam establece que la oposición entre oralidad y alfabetización musical forman parte de un “continuo en el que las culturas tienen diferentes grados (así como tipos) de alfabetización” (1996: 197). Expresa, además, que el tocar de oído es un conocimiento tácito ya que es “es una actividad que no puede explicarse en su totalidad en palabras, es un conocimiento obvio que no tenemos que verbalizar, y no ha sido reconocido como un tipo especial de conocimiento o habilidad” (Ibíd.: 199).

Por otro lado, los diseños experimentales que han realizado algunos investigadores demuestran de la importancia de tocar de oído en el aprendizaje de la música, ya que esta es la habilidad que contribuye al desarrollo de otras, como la lectura. Por esta razón, para algunos autores, como Priest, el proceso de enseñanza musical debe ir del tocar de oído hacia la lectura y la notación musical. Este autor comenta que, a los estudiantes, esta ruta les “ayudará a saber que la música no comienza su existencia como signos en papel, sino como sonidos en la cabeza y que tales signos, cuando sea necesario, son un medio para un fin” (Priest, 1989: 177).

Para Woody, por su cuenta, el tocar de oído significa “que las notas que [los estudiantes] tocan, es decir, los tonos y los ritmos, se basan en una audición interna. Los reproductores especializados no requieren señales de notación (u otra fuente) para saber qué notas tocar, sino que se guían por un modelo interno de cómo debería sonar la música” (2012: 82). Es decir, el procedimiento está contenido en un modelo interno (imagen del objetivo) que permite construir la imagen sonora que se está reproduciendo mentalmente. Esta definición, a diferencia a la de McPherson, no contempla la transposición y está ubicada en un plano cognitivo.

Para Varvarigou y Green, el tocar de oído se relaciona con la imitación auditiva enfocada en la reproducción y sin la ayuda o el estímulo de una notación musical: “usamos el término –audición– para referirnos a los procesos de tocar

música sin la ayuda de la notación, sin el estímulo visual de mirar un modelo instrumental en vivo, sin indicios verbales como solfeo” (2014: 4).

Por su cuenta, Woody (2012) señala que al privilegiar la notación frente al tocar de oído, se corre el riesgo de que los alumnos no puedan agregar a su rendimiento musical el improvisar y el tocar de memoria. Como vimos, para Priest la musicalidad se desarrolla mediante la vinculación entre oído, vista y dedos, sonido, acción y el símbolo (1989: 175). También menciona que la experiencia auditiva concentra el núcleo principal de la musicalidad (Ibíd.: 177). Mainwaring, por otro lado, resaltó que tocar un instrumento “debe basarse como en el habla en la mecanización de la relación sonido/acción” (en Varvarigou y Green, 2014: 1). También, manifestó que el tocar de oído es la habilidad principal de interpretación y la que permite que se desarrolle la musicalidad. En la actualidad, esta idea sigue predominando pues la investigación reciente ha demostrado que el tocar de oído es el motor principal para el incremento y progreso de la musicalidad.

Beneficios de tocar de oído

En la literatura revisada insistentemente se habla de los beneficios de tocar de oído en el aprendizaje musical. Como anoté en el primer apartado de este capítulo algunas de las prácticas no escolarizadas en el aprendizaje han sido aplicadas en los salones de clases de las escuelas destinadas a la enseñanza musical. Baker y Green (2013) realizaron una amplia revisión de autores que han incluido, por ejemplo, el tocar de oído en sus clases. Como vimos, Priest (1989) considera que tocar de oído es la base de toda ejecución musical, ya que cuando la música se va a reproducir, ya sea desde la memoria o la notación, el componente central en ese proceso es el oído.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

También, el participar en grupos forma parte de una actividad valiosa y algunas investigaciones han revelado que el desarrollado musical de los alumnos puede ser beneficioso si los grupos en los que participan no leen y no se dirigen, esto debido a que “el aprendizaje puede tener lugar de forma más natural, más agradable y más valiosa cuando la responsabilidad del liderazgo, la cooperación y la toma de decisiones es responsabilidad de los alumnos” (Priest, 1989: 188).

Para algunos autores el tocar de oído permite desarrollar la lectura a primera vista (McPherson, 1997), además de facilitar “el desarrollo de la composición y el arreglo, la improvisación, la colaboración musical en grupos y la expresión artística individual, por no mencionar una lectura de notación más fluida” (Woody, 2012: 97). También, tiene un fuerte impacto en la práctica de la transposición, ya que permite modificar el registro de las melodías si se tiene un conocimiento previo de la melodía y la clave (Priest, 1989). Finalmente, los músicos que han transitado por algún tipo de aprendizaje no escolarizado y basado en tocar de oído, han demostrado ser capaces de resolver situaciones musicales reales (Green, 2002), mostrando una mayor confianza (Priest, 1989) al abordar diversas tareas músico profesionales.

Desarrollo de habilidades y prácticas informales fuera de la escuela

En el desarrollo de las competencias musicales de los músicos populares destaca la imitación como la principal característica que les permite reproducir patrones musicales establecidos. De hecho, buena parte del aprendizaje se da por medio de la imitación. Priest (1989) nos habla de músicos que aprendieron sin la necesidad de la notación musical o sin la ayuda de un maestro, y argumenta que los aspectos técnicos de un instrumento musical o de los repertorios, pueden aprenderse basándose en la imitación de modelos.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Del mismo modo, en su investigación sobre cómo aprenden los músicos populares, Green (2002) remarcó que gran parte del aprendizaje del músico popular principiante se encuentra contenido en la actividad de copiar las grabaciones de oído. También, menciona el aprendizaje entre pares y el aprendizaje grupal como detonadores pedagógicos dentro de las prácticas informales que realizan los músicos no escolarizados o fuera de las escuelas. Así, nos dice que “el aprendizaje dirigido por pares implica la enseñanza explícita de una o más personas por parte de un compañero; el aprendizaje grupal ocurre como resultado de la interacción entre pares” (Green, 2002: 76).

Por otro lado, para Woody la interacción con músicos experimentados expone a los aprendices a tocar de oído, imitando los modelos que le proporciona dicho músico y en tiempo real. Woody nos dice que: “el tocar de oído ocurre regularmente a través de la imitación, donde el maestro, maestro o gurú, que actúa como un modelo instrumental en vivo, proporciona estímulos visuales a través del modelado de frases melódicas o rítmicas, técnicas de interpretación o matices estilísticos” (2012: 4).

En síntesis, las prácticas informales comprenden el aprendizaje entre pares, el aprendizaje grupal y la interacción con músicos experimentados. En todas estas prácticas el componente principal es el tocar de oído (Green 2002). Sirviéndose del concepto de enculturación L. Green nos dice que las habilidades y conocimientos musicales se aprenden al estar inmersos en un espacio social en donde son patentes las prácticas musicales. En estos espacios las personas vamos adquiriendo conocimientos musicales, consciente o inconscientemente, y mediante un involucramiento activo, al “tocar, componer y escuchar” (2002: 22).

1. 3. LAS "NO PEDAGOGÍAS"

Como mencioné en el apartado anterior, la ENE engloba prácticas y estrategias diseñadas de manera particular por cada músico; mismas que han formado parte de un proceso empírico. Con el término "no pedagogías", aludo a los múltiples modos de enseñanza-aprendizaje musical que las personas desarrollamos fuera del ámbito escolarizado y a lo largo de nuestra vida. Si bien éstas suelen carecer de legitimidad institucional, son prácticas que –como veremos en el siguiente capítulo y a partir del análisis de los testimonios de las personas con las que construí mi muestra– repercuten directamente en la formación musical de cada individuo, permitiéndoles desarrollarse y desenvolverse en el oficio de la música.

Pero, ¿socialmente cómo son valoradas estas prácticas y estrategias? Primeramente es importante decir que, entre los sistemas educativos tradicionales y los modos de enseñanza-aprendizaje musical no institucionalizados ni legitimados, existe una clara tensión, al menos así lo dejan ver las experiencias de los músicos que revisaremos en los capítulos 2 y 3. Para algunos autores, el sistema educativo tradicional da cuenta de un pensamiento hegemónico que "no ha sido capaz de entender ni aceptar que su propia forma de conocimiento tiene, por una parte, límites internos y externos, y por otra, que no es más que un caso dentro de lo posible" (Arenas, 2016: 101). Quienes ocupan posiciones hegemónicas instauran modelos pedagógicos desde los cuales se deslegitiman esos otros modos de enseñanza-aprendizaje que aquí llamaré "no pedagogías".

Las "no pedagogías" las desarrollan músicos enteramente al margen de los sistemas educativos hegemónicos, o bien, que oscilan entre los dominios de lo no escolarizado y lo escolarizado. Para adquirir sus conocimientos musicales y luego transferirlos a otros, estos músicos desarrollan didácticas a partir de la práctica de una variedad de músicas populares (rock, jazz, bolero, cumbia, son cubano, salsa, trova, pop, música latinoamericana, tango, mambo, etc.). Como veremos al

analizar los testimonios compilados en el capítulo 3, a lo largo de su recorrido los músicos desarrollan modos de enseñanza-aprendizaje que de ningún modo están exentos de sistematicidad y teorización. La incursión temprana en el mercado de las músicas populares les permitió generar una suerte de espiral, en donde la relación teoría y praxis se instituyó como un mecanismo reflexivo puesto al servicio del desarrollo y complejización de dichos modos de enseñanza-aprendizaje, eso que irónicamente aquí estoy llamando las “no pedagogías” (NP en lo sucesivo).

Hablar de las NP, por un lado, es darle voz a los músicos que participaron en esta investigación, y con la intención de que ellos nos hablen de las metodologías y estrategias educativas diseñadas por ellos mismos, y que contribuyeron al desarrollo de sus habilidades musicales en el contexto de situaciones de aprendizaje tanto individuales como colectivas. Por el otro, la intención de tematizar las NP desarrolladas por estos músicos es pensar el problema central de mi investigación: ¿Por qué dentro de la escena del jazz en México recae un prejuicio sobre los ámbitos no escolarizados de la enseñanza-aprendizaje de este “género” y sobre las personas que allí se desenvuelven? ¿Por qué tienden a desvalorizarse estos ámbitos? ¿Los modos de enseñanza aprendizaje (NP) desarrollados por músicos de estos ámbitos realmente carecen de sistematicidad pedagógica y, por lo tanto, no son “exitosos”? ¿En el diseño de estos otros modos de enseñanza-aprendizaje del jazz, los músicos realmente prescinden de estrategias, materiales y procedimientos pedagógicos diseñados para la enseñanza escolarizada?

Volviendo al análisis de las experiencias de los músicos que participaron en esta investigación y sobre las cuales baso mi reflexión; la mayoría de ellos se han hecho músicos gracias a procesos experienciales basados en la resolución de problemas y adquisición de habilidades musicales auto-dirigidas en gran medida

pautadas–según los testimonios– por el mercado laboral. De frente a esta realidad, el perfil de músicos estudiados prescinde de la posesión de un título universitario que avale su formación y, más bien, se concentra en la resolución de problemas práctico-interpretativos mediatos y recurriendo a diversas rutas. Pero esta no es una realidad que se limite a la escena musical en la que centro mi investigación.

Para Eliécer Arenas (2015), por ejemplo, ciertos estudiantes de música inscritos en un ámbito erudito-escolarizado colombiano, han comprendido la importancia formativa de tocar diversos géneros musicales y entre pares. Una realidad como esta, aludiría a un grupo social constituido por músicos escolarizados y no escolarizados, situación que –según el autor– estaría dando pie al surgimiento de “pedagogías emergentes”, es decir, “...trayectos poco convencionales, que vuelve visibles las pedagogías vernáculas, experimentales y urbanas contemporáneas, tantas veces negadas y despreciadas desde los ámbitos de educación formal por su presunta falta de sistematicidad. Tanto es así que sectores importantes de la propia academia intentan leer dichas prácticas y tratan de incorporar tales saberes” (2015: 33). Esta convergencia vendría a favorecer la profesionalización de estos músicos, y dicha profesionalización no estaría atravesada por cierta ansiedad por obtener un título que avale los estudios y las competencias musicales.

Entonces, y volviendo a la escena del jazz en México, ¿por qué las NP son consideradas cómo carentes de sistematicidad y efectividad educativa? ³ ¿Qué lugar ocupan estas otras formas de generación conocimiento y modos de comprensión del mundo musical dentro de las lógicas hegemónicas de la educación jazzística musical?

³ Así define E. Morin la educación: “La educación debe de favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver problemas y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general” (2002: 24).

Las NP frente a las pedagogías musicales hegemónicas

La expresión NP agruparía un conjunto de saberes cotidianos y populares que han sido parte de generaciones de músicos. Desde este punto de vista, soslayar este tipo de saberes y de procesos de enseñanza-aprendizaje musical, también implica negar al *otro* y, por tanto, deslegitimarlo. Parte del problema radica en que la interpretación y los procesos de enseñanza-aprendizaje de las músicas populares suelen valorarse desde los parámetros estético-pedagógicos de la *alta cultura*. Pero, ¿qué instrumenta la idea de alta cultura en el plano de las relaciones pedagogías musicales hegemónicas y NP? Una relación diferencial atravesada por valoraciones ideológicas fincadas, según Santos, en nociones de carencia y de progresión lineal. Aquí sus ideas:

La no existencia se resume en la clasificación de los otros productos como ignorancia o incultura, o a lo sumo como materia prima. El segundo está relacionado con el predominio del concepto de tiempo lineal, cuyo corolario es la idea de que la historia tiene un sentido y una dirección. Los conceptos de progreso, revolución, modernización, desarrollo, entre otros, que reflejan este punto de vista, desvalorizan –o declaran como no existente y atrasado– todo lo que según esa norma temporal es asimétrico respecto a aquello declarado avanzado” (citado en Arenas, 2016: 101).

Según Juan Sebastián Ochoa, en el siglo XX la tradición musical eurocéntrica estableció que la enseñanza de la historia de la música se dividiría en dos grandes corrientes: 1) la música erudita, clásica, antigua y contemporánea de centro occidentales; 2) las músicas populares y tradicionales, de centro-occidente y del resto del mundo (Ochoa, 2016). De esto se derivó la generación de una brecha desde la cual se zanga una pretendida y franca división entre dos modos divergentes de aprender y enseñar la música. Y esta brecha se reproduce – mediante prácticas discursivas y pedagógicas– implantando en la esfera pública conocimientos y productos culturales específicos como investidos de universalidad

estética y racional. Desde allí, pensar en la existencia de otros saberes, de otras escalas de valoración estética y de otras formas de aprender y transferir el conocimiento musical, resulta imposible (Arenas, 2016).

Al mismo tiempo, la brecha referida en el párrafo anterior se ha reproducido mediante el establecimiento de la *práctica común* en los ámbitos escolarizados a nivel superior. Con esta expresión se denomina a la tradición musical eurocéntrica de los siglos XVIII y XIX, a través de la cual se estandarizaron estilos de momentos específicos de la música europea (periodos Barroco, Clásico y Romántico). Desde la práctica común se establecieron valores ideológicos, teóricos y estéticos asociados a la música clásica, como los parámetros a partir de los cuales valorar todas las otras músicas. Desde esa posición, por ejemplo, se asumiría que toda la teoría generada desde este contexto histórico y social de los siglos XVIII y XIX en Europa, serviría para definir la teoría y el valor estético de cualquier tipo de música (ver Ochoa, 2016), de cualquier sociedad del planeta.

Pero la brecha epistemológica comentada también se estableció al concebir una supuesta diferencia radical en los modos de registrar y acceder a las músicas. Por un lado, predominaría la música escrita y por el otro las músicas orales. Desde posiciones epistemológicas y de escucha eurocéntricas la primera tendría un valor artístico universal que permitiría cultivar cualidades humanas por medio de una estética particular. Las segundas, por su parte, serían expresiones simples, atadas a diversas funciones sociales y su valor estético sería limitado (ver Aharonián, 2000; Arenas, 2016), siendo las primeras vistas como superiores a las segundas.

Las ideas hasta aquí expuestas permiten pensar que el desarrollo formativo y profesional de los músicos estudiados se desarrolla dentro de marcos sociales atravesados por un conjunto de ideas asociadas a la jerarquización de las músicas. Desde el marco aquí esbozado, los músicos vamos construyendo nuestras identidades y nuestros prejuicios en relación a las pedagogías musicales

hegemónicas y no hegemónicas. A juzgar por los testimonios que analizaré en el capítulo 2 y 3, y por mi propia experiencia como estudiante y profesor de jazz, no me queda la menor duda que el conjunto de identidades y prejuicios referidos repercuten en la imagen que uno tiene sobre su propia formación, pero también sobre su desempeño musical, como intérprete o profesor.

Por ejemplo, según Aharonián (2000) –pensando en contextos educativos de Latinoamérica–, existen situaciones en las cuales músicos no escolarizados asimilan que la música culta es superior al tipo de música que ellos están aprendiendo. Y este hecho les impide advertir que los músicos con una formación académica muestran dificultades al hacer alguna música popular, sobre todo en lo que toca a la recuperación de las características estéticas necesarias para su interpretación. Lo señalado por Aharonián es muy sugerente, pero lastimosamente sus palabras carecen de sustento empírico. En todo caso, me interesa subrayar que, tal como lo prueban algunos de los testimonios, es patente una interiorización de los principios y valores establecidos desde posiciones músico-eurocéntricas.

Si el músico no escolarizado asume que su práctica pedagógica e interpretativa es inferior a las que se imparten en la escuela, es porque existe un pensamiento, un discurso y un conjunto de prácticas hegemónicas en relación a las cuales el músico no escolarizado se define y se posiciona. En el estudio realizado por Lucy Green (2002) sobre el aprendizaje del músico popular en el Reino Unido, los testimonios de los músicos rockeros delatan las concepciones que estos tienen de la enseñanza musical. En sus experiencias como profesores de música popular, emplean estrategias de corte formal o escolarizado, pues parten del supuesto que una enseñanza *correcta* se encuentra suscrita a ese modelo académico y no las rutas *periféricas* seguidas por ellos mismos en sus respectivos procesos de aprendizaje. Claramente, sus experiencias formativas, implementando estrategias no escolarizadas, se ven comprometidas de frente al supuesto interiorizado de que el

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

profesor de música debe implementar ciertas pedagogías para ser profesor de música y así lograr reafirmarse en dicha actividad educativa.

Sobre lo anterior, Folkestad comenta lo siguiente: “la construcción de la enseñanza y la concepción de lo que significa ser maestro son tan fuertes que incluso con experiencias personales totalmente diferentes de aprender música, estas experiencias dan paso a la construcción generalmente conocida de la enseñanza” (Folkestad, 2006: 140).

En definitiva, las NP desarrolladas por los músicos-profesores de música con una trayectoria predominantemente no escolarizada, son –digamos– vivenciadas por ellos mismos siempre en relación de las pedagogías musicales hegemónicas. Y esta relacionalidad evidentemente ocasiona tensiones, pues del lado del profesorado de música formado dentro de ámbitos escolarizados también se ejerce presión. Así, la formación académica de un estudiante de música en el marco de un modelo tipo conservatorio, no estará exenta de una fuerte carga ideológica. La formación no se constriñe estrictamente a las habilidades musicales en sí, pues el proceso formativo también involucra –conscientemente o no– la incorporación de un conjunto de criterios, de esquemas de pensamiento y de escucha para escuchar al Otro.

Para Silvia Carabetta, la formación musical dentro del modelo conservatorio involucra la transmisión de ideologías de poder que se ven reflejadas en los modos en cómo se aprende a mirar y a escuchar al Otro y sus experiencias estéticas y pedagógicas:

Durante un mínimo de 7 años de formación en los conservatorios, y a partir de estos contextos, estos futuros docentes construyen esta manera de mirar la música que también es una manera de mirar al Otro, al devaluado, al inferior, en tanto posibles portadores de esa música no legitimada. Esta configuración particular de formación les enseña toda una tipología de las relaciones con el otro, lo bueno y lo

malo, lo igual y lo inferior. Categorías que tienen un poder performativo interpelan, señalan al elegido, señalan el afuera abyecto, y así marcan, aunque no sin disputas, las prácticas posibles e imposibles dentro de la propia formación y ejercicio de la educación musical (Cabaretta, 2017: 124).

La lectoescritura musical

¿Qué relación existe entre las NP y la lectoescritura en la enseñanza musical promedio? De entrada, remarquemos que el aprendizaje musical legitimado por los modelos tradicionales de instrucción musical tiende a contenerse por la notación de la música. Este hecho propicio que gran parte de los materiales didácticos generados desde los ámbitos escolarizados solamente sean accesibles a los músicos en formación y con tales competencias. Para Eliécer Arenas, el “sistema codificado de escritura musical se ha convertido en el centro de la lógica de todo el sistema, subordinando los demás, y contribuyendo a declarar atrasado, inculto, residual, arcaico, emergente y local, todo saber que se produce desde la racionalidad oral” (2016: 16).

En esta misma línea, Coriún Aharonián, nos comenta cómo el músico popular en Latinoamérica, y que no cuenta con conocimientos en notación musical, concibe su práctica:

La oralidad predominante de la música popular es considerada signo de inferioridad, y habitualmente se oye decir que fulano “no sabe música”, confundiendo la música con la lectoescritura. A menudo esta equívoca frase es dicha por sus propias víctimas. Pocas veces se descubre que la lectoescritura no sólo no es en principio necesaria para el músico popular, sino que la mayor parte de quienes la dominan son ineptos a la hora de escribir o leer una música popular, o –más aún– a la hora de tocarla sin leerla (Aharonián, 2000: 19).

¿Pero qué sucede en la escena del jazz en México en lo que toca al punto aquí abordado? Según mi experiencia –como estudiante, profesor y músico de jazz que ha recorrido los dominios escolarizados y los no escolarizados–, la escena está claramente atravesada por cuestiones del siguiente tipo: ¿cuál es el medio idóneo para la enseñanza-aprendizaje del jazz?, y ¿qué lugar ocupa en ello la lectoescritura musical? Y ésta es una cuestión en disputa, pues los músicos no escolarizados – como veremos– tienden a argumentar que su práctica y aprendizaje se relaciona más con los orígenes del jazz, desestimando, de cierto modo, la lectoescritura. Pero, ¿este perfil de músicos realmente prescinde de ella? ¿No se sirve de esta herramienta para generar diversos materiales didácticos en la construcción de su NP?

Para Aharonián, el ámbito escolarizado y el no-escolarizado presentan distintas modalidades de interacción entre sí: “Queda claro que se trata de dos lenguajes y dos códigos que conviven juntos en nuestra sociedad occidental u occidentalizada. Son territorios de existencia paralela, y hasta se dan algunos fenómenos fronterizos que no hacen sino confirmar la existencia de una frontera, difícilmente definible en un esquema teórico, pero clarísima para todo buen conocedor de ambos territorios” (Aharonián, 2000: 2). Si bien esta cita me parece elocuente, quiero recordar aquí lo ya señalado desde la introducción: mi objeto de estudio no es el estudio *de lo escolarizado* o lo *no escolarizado* en la escena del jazz – como si estos fueran dominios de cierto modo autónomos de la vida social–; al contrario, estoy estudiando las rutas que algunos actores del jazz en México han recorrido andando estos *territorios*; tanto en sus procesos formativos, inicialmente, como en sus prácticas pedagógicas, después. En el capítulo 2, veremos que las trayectorias seguidas por algunos músicos contemplados en la muestra, oscilan entre lo escolarizado y no escolarizado, definiendo nuevas rutas de enseñanza-

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

aprendizaje que, como intentaré describir, contribuyen a establecer nuevas perspectivas dentro de la educación musical del jazz.

Vuelvo por el momento a la cuestión de la lectoescritura y al lugar que esta ocupa dentro del jazz. Si la notación musical predomina en la educación de la música digamos clásica, en el jazz cumple un papel secundario y no principal. Como es sabido, una de las características del jazz radica en ser música improvisada, lo que permite que la oralidad se coloque por encima de la escritura. Para Juan Sebastián Ochoa la transmisión de conocimiento en el jazz está basado en la oralidad y esto permite la validación de otras formas de conocimiento y habilidades:

Al ser el jazz música principalmente improvisada, antepone la oralidad a la escritura en los procesos de transmisión del conocimiento. También, cuestiona la idea de la partitura como la obra de arte, y hace de la expresión artística algo espontáneo. Privilegia entonces, al menos en cierto sentido, la oralidad sobre la escritura, lo irracional sobre lo racional, lo subjetivo sobre lo objetivo (Ochoa, 2010: 20).

Para finalizar, hoy día la enseñanza-aprendizaje del jazz en México se encuentra circunscrita dentro de los ámbitos escolarizados, pero estos no son los únicos caminos que solemos seguir los músicos para aprender este estilo musical. Gracias a que la improvisación figura como uno de sus medulares, la escena de jazz facilita la inclusión de músicos que, si bien no dominan la lectoescritura musical, a lo largo de su vida –y por diversos medios– ha desarrollado capacidades improvisatorias. Y esto reafirma la estrecha correlación entre tocar de oído, improvisar y desarrollo de habilidades musicales.

Por todo ello, se hace necesario pensar los discursos ideológicos que establecen diferencias tajantes, y que deslegitiman el sentir y pensar del otro. Tal como lo prueba la experiencia de los músicos entrevistados, los desarrollos

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

didácticos y diversas metodologías no se excluyen entre sí, y esto debería potencializar la experiencia intelectual, intuitiva y afectiva (Samper, 2011) que definen la experiencia musical.

Recapitulemos. Según los autores consultados, son varias las estrategias de vinculación y aprendizaje de la música en los espacios no escolares: las personas eligen su propia música, aprenden entre pares, tocan de oído, interactúan con músicos experimentados, improvisan y componen. Además, tienden a servirse de un amplio y variado repertorio de músicas que se les presenta como material didáctico. Muchas de las veces, dicho repertorio se relaciona directamente con su música laboral. La relación aprendizaje-experiencia laboral es relevante, pues allí confluyen desarrollo de habilidades, resolución de problemas y formación musical.

Por otro lado, la evidencia demuestra que los aprendizajes escolares y no escolarizados no son vivenciados como dominios separados por las personas. En sus respectivos procesos formativos éstas suelen “ir y venir” entre un dominio y otro. En lo que corresponde a tocar de oído, en este capítulo anoté que esta es una habilidad musical primaria que regula, promueve y ocupa un espacio privilegiado en las prácticas no escolarizadas. No obstante, tocar de oído y lectoescritura musical, tampoco son actividades excluyentes en la práctica regular de los músicos no escolarizados.

Por último, las experiencias de aprendizaje de los músicos tienen un fuerte eco en sus prácticas de enseñanza. Las concepciones de su propio proceso se declinan en el *qué, cómo y por qué* se enseña lo que se enseña. Esto, se cruza con ideas relativas a lo “correcto” y “no correcto” en la enseñanza, en general. Hecho que permite entrever la posición de las personas que elaboran sus no pedagogías, de frente a las pedagogías musicales hegemónicas.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Después de consultar la literatura especializada y de seleccionar algunos conceptos e ideas, pensemos ahora desde la experiencia de estos músicos, primero en lo que toca a su aprendizaje y después a sus prácticas de enseñanza.

Capítulo 2

El proceso de aprendizaje: experiencias y senderos

En este capítulo reviso las experiencias formativas de siete músicos con una actuación diferencial dentro de la escena del jazz en México ¿Qué recursos didácticos estuvieron presentes en sus procesos de aprendizaje del jazz? La información recabada en las entrevistas describe situaciones particulares que han repercutido directamente en el aprendizaje musical, así como en la construcción de su identidad como músicos.

2.1 MEDIOS EMPLEADOS

De entrada, en las descripciones de las estrategias implementadas en el aprendizaje resalta la utilización de recursos educativos tales como: métodos, transcripciones, videos instructivos y todo medio generado desde la producción académica dirigido a la enseñanza, no sólo del jazz, sino de la música en sí.

En la actualidad, el gran acervo educativo dirigido a la enseñanza del jazz engloba un conjunto de materiales didácticos que circula más allá de las aulas. Este

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

hecho ha contribuido a la formación auto-didacta de un gran número de músicos a nivel global. Para pensar estos procesos, analizo la implementación de medios didácticos en el proceso de desarrollo de habilidades musicales de los músicos entrevistados.

Aquí, también considero como *medio* la colaboración que los músicos entrevistados desarrollaron con otros músicos en su etapa formativa y profesional, permitiéndoles desarrollar otras habilidades musicales relativas a la transmisión del conocimiento. Según Lucy Green (2002), las experiencias de interactuar musicalmente con músicos más experimentados, son muy comunes en los entornos de aprendizaje de los músicos populares, proveyéndoles de un valor significativo y fundamental en su experiencia social como músicos.

El rango de edades de las personas entrevistadas en esta investigación es diverso, y como reflejo de tal característica se presentan algunas diferencias entre los músicos con más edad y los más jóvenes. Esta variabilidad me permite presentar un panorama diverso en relación a los medios educativos empleados en diversas épocas de nuestro pasado reciente. La producción y difusión de materiales didácticos se ha incrementado con el paso de los años, lo que repercute en las modalidades de aprendizaje de las generaciones. Así, la experiencia de aprendizaje de un músico que se formó en los años de 1980 puede ser muy diferente a la de un joven que se formó en la década del 2000.

En relación al rango de edad de los participantes establecí las siguientes tres categorías:

Tabla 5
Rangos de edad de los músicos con los que se construyó la muestra.

Número de participantes	Rango de edad
3	30-40 años
2	40-50 años
2	50-70 años

Fuente: elaboración propia.

Como veremos, la implementación de los medios por los cuales estos músicos obtenían alguna información musical varía de acuerdo a la época. Sin embargo, el objetivo general que predomina en todos estos músicos es la búsqueda de un conocimiento musical particular, ya sea instrumental, teórico-práctico, histórico, etcétera. Los rangos de edad aluden a los recursos que predominaban en distintas décadas. Es decir, el rango que comprende de 50 a 70 años, les corresponde la década de 1980; el de 40 a 50 años, su aprendizaje tuvo lugar en la década de 1990; y, por último, los participantes con un rango de 30 a 40 años, describen los medios didácticos más empleados en el 2000.

En función de lo narrado por los entrevistados, en relación al uso de los medios didácticos empleados para aproximarse al jazz, reconocí las siguientes tres categorías: 1) medios impresos (métodos, libros de teoría, partituras, transcripciones de solos, *Real Book*);⁴ 2) videos instructivos dirigidos al estudio de diversos instrumentos musicales; 3) la interacción con músicos más experimentados. Por medio de estas categorías, analizo las experiencias de siete músicos no escolarizados en la implementación de medios didácticos como estrategia de aprendizaje.

⁴ *Real Book*, es una recopilación de partituras de estándares de jazz (canciones de jazz) realizada en los años 1970 por los alumnos de Berklee College Of Music. En la transcripción del tema se contempla la melodía, cifrado armónico y, en algunos casos, la línea del bajo.

Medios impresos

Una nota introductoria, antes de analizar los testimonios. En la escena del jazz, mexicana y global, los métodos se han vuelto un material recurrente en la formación del músico y un medio didáctico concurrido y muy valorizado entre los músicos familiarizados con la lectoescritura (Watson, 2017). La incursión del jazz en la educación escolarizada ha generado una vasta producción de materiales didácticos, y esta producción permite dimensionar –hasta cierto punto– la influencia del modelo educativo occidental en el aprendizaje de esta y otras músicas de origen popular. Para algunos autores, los medios didácticos producidos desde los ámbitos académicos buscan equipararse con las estrategias de aprendizaje del jazz basadas en tocar de oído (Prouty, 2005: 90). Los materiales dirigidos a la enseñanza-aprendizaje del jazz han permitido que los músicos letrados de diversas partes del mundo puedan acceder a contenidos especializados; el gran archivo teórico-práctico que comprenden estos textos está dirigido a un público estudiantil heterogéneo.

Pero lo más relevante de señalar en esta nota introductoria es que la producción de los medios didácticos surge de, y al mismo tiempo contribuyen a reproducir, una comunidad del jazz a escala global (Berliner, 1994). Para Berliner tal comunidad está relacionada con todo tipo de producción y medio de distribución que contribuyen a la difusión del jazz; esta comunidad permite establecer vínculos entre una “compleja red de centros de música interrelacionados que forman la infraestructura institucional de la comunidad del jazz” (Berliner, 1994: 92), y la cual engloba a músicos académicos y no académicos. La importancia de una comunidad del jazz ha permitido definir una identidad musical que comprende: educación, producción artística e historia. Berliner menciona: “Durante casi un siglo, la comunidad del jazz ha funcionado como un gran sistema educativo para producir, preservar y transmitir el conocimiento musical,

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

preparando a los estudiantes para las demandas artísticas de una carrera de jazz a través de sus métodos y foros particularizados” (1994: 93). La idea principal que prevalece en la generación y producción de estos medios didácticos es la difusión del jazz. Por tal motivo, la educación del jazz no solo está contenida en el aprendizaje escolar, también se alcanza a un sector de músicos que están interesados en aprender jazz desde otra perspectiva educativa.

Las razones para no asistir a una escuela de jazz pueden ser muy diversas. Para los músicos entrevistados, la decisión de ingresar o no a una escuela varía de una persona a otra. Pero el hecho de no asistir a un ámbito escolarizado no los privó de servirse de los materiales didácticos generados por la comunidad del jazz (Berliner) para iniciar o complementar su aprendizaje.

El primer músico entrevistado fue Itzam C., cuyo rango de edad se ubica entre los 40 a 50 años. Itzam identificó a las revistas especializadas en jazz y música clásica, como los medios didácticos a través de los cuales dirigió su autoaprendizaje:

...en ese tiempo no había internet, fue en los noventa, mediados de los noventa por ahí. Le platicaba a mi carnal que es más chico, tengo un hermano más chico que yo, que también es jazzista, le decía “el internet de antes era ir a Sanborns a hojear para saber qué había pasado”, había muchas de música, yo creo que antes había más que ahora fíjate, no lo sé, más revistas, más tipos. Por ejemplo, yo encontraba la *Bass Player* y encontraba la *Doble Bassist*, *Classical Music* y encontraba la *Jazz Review*, *Down Beat* y ahorita ya no, las más difícil, antes había más. Entonces ahí estábamos devorando rápido para que el policía no nos corriera porque aparte estaban carísimas, entonces no comprábamos revistas de esas (Itzam C.).

Como se aprecia, Itzam C. Asistía con regularidad a consultar las revistas que llegaban a Sanborns y las examinaba sin adquirirlas, ya que no contaba con los medios para costearlas. Si bien las revistas no representan un método propio, o

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

medio didáctico con contenidos graduados, la información ahí contenida (entrevistas a músicos consagrados, transcripción de un pasaje musical, etcétera) servía como guía musical en la exposición de ciertos contenidos propuestos por la revista. En las revistas citadas por Itzam se pueden encontrar extractos de piezas transcritas (partitura y tablatura) dispuestas para el aprendizaje de determinada canción.

Para Gabriel Rusinek (2004), el uso de revistas especializadas en música permite que el joven aprendiz, que no asiste a una escuela, construya su propio conocimiento. Este tipo de aprendizaje, situado en el autoaprendizaje, presenta ciertas similitudes con algunos principios de la escuela activa, pues el alumno necesita construir el conocimiento mediante un aprendizaje por descubrimiento propio.

Para la gran mayoría de los músicos entrevistados estos medios didácticos fueron una herramienta vinculada a la generación de conocimiento, ya que daban una idea gráfica de cómo tenía que ser la música que querían aprender y posteriormente interpretar. Si bien estos músicos no proporcionaron descripciones precisas sobre las estrategias de interpretación teórica que obtenían de los medios impresos, en sus relatos destacan el desarrollo de habilidades motrices de ejecución y su consecutiva progresión en el manejo de los instrumentos musicales.

En un contexto escolar la gestión de los materiales didácticos (libros, revistas, registros audiovisuales, etcétera) principalmente es realizada por el docente, ya que los temas y contenidos abordados atienden al currículo específico que el alumno debe de desarrollar con la ayuda de estos materiales. Si el proceso formativo de los músicos entrevistados no se circunscribió a contextos escolares guiados por docentes, recurrentemente señalaron la importancia de recurrir a otras personas, como amigos músicos o profesores particulares que los guiaron en sus aprendizajes por periodo de tiempo cortos. Algunos, incluso señalaron la

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

importancia de haber contado con una suerte de mentor/maestro, quienes les compartían materiales didácticos, con quienes iban aprendiendo música y al mismo tiempo tocaban con ellos en diversas situaciones laborales.

La utilización de materiales didácticos por parte de los maestros particulares y mentores permite identificar características similares con la pedagogía formal. Esto nos da idea del siguiente aspecto relevante: en las estrategias de enseñanza no escolarizadas sí puede haber seguimiento formal de la implementación de contenidos a desarrollar.

Por ejemplo, Ciz M. narra que él se relacionó con los medios impresos gracias a su maestro particular de música, quien le facilitó libros. Según Ciz, estos libros contribuirían al desarrollo de sus habilidades relacionadas al análisis musical y, posteriormente, lo incitarían a buscar medios que le proporcionaran información musical que él juzgaba relevante:

Principalmente el maestro Víctor me dejó unos libros que yo fotocopié, y él me enseñó cosas que en aquel momento, como estaba yo chavo ya sabes que no entiendes o te vale gorro, pero ya después empiezas a analizar, cuestión de análisis y estar leyendo. También antes de ir con el maestro León, dejé un tiempo de tocar, bueno más bien de aprender porque nada más estás tocando rock u otras cosas y ya después volví al análisis, a realmente leer cosas, leer libros, leer clínicas (Ciz M.).

Por su cuenta, Rubén P. (entre 30 y 40 años) estudio guitarra clásica en una escuela de música durante un tiempo. Esto le permitiría desarrollar la habilidad de la lectoescritura musical, aspecto muy valorado por él. Sin embargo, el acceso a libros especializados de jazz no sería sencillo. Aquí su testimonio:

Sí, después de que, como ya sabía yo leer había un cuate aquí que tenía métodos de Joe Pass, en ese entonces era ¡Vaya! Un oasis aquí en medio del desierto que no había nada, entonces me iba yo a buscarlo todas las tardes, porque nunca estaba él, es arquitecto,

entonces se dedica a otra cosa, entonces yo tenía que andarlo buscando y “perreando” como se dice, hasta que lo encontré y se portó bastante amable y me los prestó, porque no cualquiera te prestaba. Entonces me los prestó y ahí fue donde empecé a entender un poco porque ya venía toda la partitura bien hecha de lo que hacía Joe Pass. Pues empecé a sacar y me sacaba yo las piezas y se las tocaba yo a mí tío y “hasta se iba pá atrás”, porque él las sacaba de oído, entonces le digo “no, es así” y decía “es así” y se asombraba él también porque pues era idéntica al disco, y la tocaba yo idéntica al disco, y él la tocaba muy parecida pero le faltaba, ¡porque el trabajote que hacía de oído para sacar todo eso!, y yo lo tenía a la vista, por ese lado sí me ayudó la escuela ahí pude entender la lectura (Rubén P.).

Medios audiovisuales

Esta categoría, en realidad, describe un periodo particular que básicamente abarcaría toda la década de 1990, época en la que proliferaron clínicas especializadas en diversos estilos e instrumentos musicales en formato VHS. Los entrevistados cuyas edades oscilan entre los 40 y los 50 años, refieren la utilización de estos medios en su aproximación al jazz y describen esta actividad como un proceso de imitación motriz en la cual el instructor establece una serie de ejercicios guiados verbalmente y para ser realizados simultáneamente por el estudiante (espectador).

Como se advierte, este tipo de mediación alude a un tipo de clase, escolar o no escolar, en la que una persona con experiencia, con una imagen legitimada por su trayectoria musical dentro de la comunidad del jazz (Berliner, 1994), trasmite un conocimiento verbal y motriz dirigido, ejemplificando gradualmente su estrategia para la resolución de dicha tarea. Un punto sobresaliente en este tipo de medio educativo radica en el número ilimitado de veces que se puede tener acceso al material y a su reproducción para la resolución de la actividad propuesta por el

instructor. Aquí el testimonio de Renato D., quien se sirvió ampliamente de este tipo de medios:

... el hecho de estar en contacto con todos esos videos y el lenguaje de la música en inglés en eso, también me proporcionó el ir entendiendo el idioma poco a poco sin necesariamente ir a la escuela. En el contacto con esos videos es cuando me di cuenta que había una ventana a un mundo desconocido para mí; había un infinito de cosas por aprender [¿En esos videos venían instructivos, partituras?, le pregunto a Renato] No, no, no. Era puro video. Era ver y escuchar. Me ponía mi batería ahí, a un lado la video y la tele, y era ver que hace la mano izquierda, “ok, la mano izquierda está haciendo esto” y el pie derecho hace esto, junto. Él hablaba en inglés y yo no entendía nada, pero yo escuchaba; “ok, está haciendo” y a practicar. De repente, me llegó el video de Dave Weckl y ahí se acabó el mundo para mí. Cuando vi que había técnica y había modo de agarrar, modos de pegar al bombo. En ese momento, literalmente para mí, mi tiempo y dedicación se volcó sobre la práctica. Entonces para mí era levantarme a las 7 de la mañana y estar practicando hasta las 11 de la noche. Y yo me di cuenta que ahí había una fuente de aprendizaje infinita y yo me volví loco con los videos (Renato D.).

La utilización de estos medios audiovisuales implica un cierto equilibrio entre las acciones de escucha y las visuales. Los videos instructivos permiten que el aprendiz desarrolle ciertas cualidades motrices en su imitación visual-auditiva directa. En su testimonio, Renato D. nos habla de la imitación motriz por medio de una acción visual, lo que le permitiría copiar de forma directa los movimientos que el instructor empleaba en su descripción de los ejercicios.

Además de Renato D., ninguno de los participantes mencionó concretamente medios audiovisuales en sus estrategias de aprendizaje como una práctica central en su proceso. No obstante, resolví comentar esta categoría sólo para dejar testimonio de este recursos, como uno más de los cuales se valen los músicos no escolarizados en su andar.

Interacción con músicos experimentados

El contacto con músicos más experimentados aparece en todas las entrevistas realizadas para esta investigación. Todos los músicos expresaron que, en un determinado momento de sus respectivos procesos de aprendizaje del jazz, interactuaron con otros músicos con más experiencia en el dominio de diversas músicas y con mayor presencia en el mercado laboral de las músicas populares. No obstante, este tipo de medialidad tiene más repercusión –al menos en el marco de los participantes– entre los músicos con un rango de edad de entre 50 y 70 años.

El aprendizaje de los dos músicos de la muestra que se ubican en este rango estuvo contenido en la interacción con músicos que tuvieron un conocimiento sobre la tradición del jazz y que, por lo general, provenían de E.U.A. Berliner describe las relaciones que se establecían entre los músicos experimentados y los jóvenes aprendices en los procesos de enseñanza-aprendizaje del jazz en sus orígenes del siguiente modo: “en un espíritu similar, los expertos guían a los miembros más jóvenes a aplicar sus conocimientos técnicos, ensayando y tocando constantemente con ellos, transmitiendo así su profundo sentido de responsabilidad por la música” (1994: 117).

Las experiencias de aprendizaje del jazz de los entrevistados en dicho rango de edad señalan el efecto positivo y significativo del aprendizaje con músicos más experimentados. El arribo de músicos provenientes de E.U.A a la Orquesta Sinfónica de la Ciudad de Xalapa en la década de 1970, por ejemplo, contribuyó a que los músicos locales establecieran relación con aquellos, quienes contaban con una sólida formación académica en la tradición de la música occidental y que, además, se desempeñaban como músicos de jazz en sus tiempos libres.

Lucio S., por ejemplo, menciona lo importante que fue conocer notación musical para poder interactuar con este tipo de músicos que provenían de una educación clásica. Así nos dice:

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

...como eran gentes muy buenas, que llegaban por aquí, que llegaban al grupo, pues tenías que aprender. Cuando llegaron los gringos éstos, este que era un maestro traían piezas diferentes ya con toda la lectura de todas las notas y había que leerla como lo ponían ahí, había que tocar como estaba escrito en el papel (Lucio S.).

Para los músicos de la Sinfónica de Xalapa aludidos en la cita, su relación con el aprendizaje y la práctica musical estaba determinada por la notación musical. Pero Lucio S., un músico no escolarizado, con cierto dominio de la lectoescritura, no parece sentirse del todo cómodo en la situación social de praxis-aprendizaje evocada en su testimonio.

Siguiendo con el análisis de los medios didácticos empleados por los músicos de la muestra para aprender e introducirse en la escena del jazz, señalo aquí que –al menos para los dos entrevistados cuyo rango de edad es de entre 50 y 70 años, y cuyos desarrollos educativo-profesionales tienen como sede la ciudad de Xalapa– la interacción con otros músicos no escolarizados, pero con una clara profesionalización en el dominio de las músicas populares, sería determinante. Tal fue la influencia que el percusionista Tambú ejercería en la comunidad jazzista de Xalapa durante la década de 1980. Gracias a su presencia los músicos locales accedieron a diversos ritmos y conocieron un estilo del jazz proveniente de California.

Así, para Javier C., dicho percusionista promovería una fuerte influencia en su aprendizaje, pues pudo interactuar con él y ello le llevaría a elegir su instrumento principal:

Te digo que yo descubrí la percusión con las manos y el tambor entre las piernas, la vibración al cuerpo, ¡wow! Ahora sí que se “volvió loco Barbarito”. Y pues me clavé con la percusión, fuerte, fuerte, y llevaba yo la bataca y la percusión (Javier C.).

Y más adelante continúa:

Pues eran clases muy abiertas, él [Tambú] tenía control total; nosotros no sabíamos nada y entonces él nos fue enseñando que hacía la cáscara, que hacía y dónde estaba la clave, cómo se tocaba un Son, cómo se tocaba la rumba, nos enseñó muchos ritmos Haitianos también porque tenía esa sangre haitiana, pero también era un músico que tenía la influencia californiana, gringa, y sabemos que en Estados Unidos no hay una tradición del tambor, desde la presencia de la colonia inglesa ahí fueron prohibidos los tambores a los esclavos o sea New Orleans mismo, Mississippi no existía el tambor; ahí fueron los cantos de trabajo, los cantos de protestas, los cantos fúnebres y el góspel pero no existe el tambor y no hay una tradición eso fue anulado por completo e igual lo indígena. Entonces los norteamericanos comenzaron a crear un estilo muy personal y sobre todo California, que no es ni cubano ni es puertorriqueño, sino un estilo muy, muy, muy gringo y pues ese estilo fue el que enseñó Tambú acá (Javier C.).

En su testimonio Javier describe una clase dirigida por Tambú. En esta se percibe un acercamiento pedagógico. La clase estaba estructurada en función de la relación y secuencia de un estilo a otro: cáscara, clave, rumba para posteriormente llegar al jazz. Y este testimonio es relevante en la medida que me permite introducir otro componente bien significativo en las experiencias y senderos seguidos por los músicos de la muestra, es decir, sus respectivos procesos de aprendizaje. El componente referido es el siguiente: si bien su acercamiento al universo, a la escena o la *comunidad* del jazz se guio por uso de diversos medios, todos coinciden en señalar que, al recurrir a estos medios, ellos ya tenían conocimientos teórico-práctico de otras músicas no escolarizadas.

2.2 TOCAR DE OÍDO

¿Qué formas de acción habilita el tocar de oído? ¿Qué quiere decir *transcribir* en el argot jazzístico y qué implicaciones tuvo la praxis de la transcripción en el aprendizaje? En el presente apartado abordo la habilidad de tocar de oído como

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

objeto de aprendizaje. Para todos los entrevistados en esta investigación, el tocar de oído representó el acceso a la música desde la música.

Recordemos que, para McPherson (1996) y Woody (2012), el tocar de oído es el componente principal de la música y contribuye al desarrollo de habilidades como la lectura y la improvisación. Por su parte, Priest (1989) sugiere que el proceso de enseñanza musical debería de constituir una secuencia que iniciara con el desarrollo de tocar de oído como práctica *natural* en el acercamiento a la música, para luego desarrollar otras habilidades musicales.

Desde la oralidad-auralidad, según Eliécer Arenas, se genera un conocimiento por medio de la acción. Así, nos dice que:

Lo oral no es una forma de conocimiento a la que le falta algo, es completa en sí misma, solo que distinta. Las oralidades poseen “reglas”, pero estas se emplean primero y son formuladas a través de su uso; a veces explicadas con dificultad, pero casi nunca formuladas de manera íntegra. Se trata de lo que Schön ha llamado, conocimiento en la acción y Polanyi, conocimiento tácito (2016: 105).

Vuelvo a la idea de tocar de oído como una forma de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades musicales. Cada uno de los entrevistados expresa diversas formas de tocar de oído, y esta variabilidad al menos está relacionada con el paso de algunos de ellos por ámbitos escolarizados. Dos de estos músicos ingresaron a una la escuela de música clásica, donde el aprendizaje estuvo centrado en la lectura.

Relevantemente, las personas entrevistadas describen la actividad de tocar de oído como una actividad circunscrita a dos planos de su vida musical: 1) como un proceso solitario, acompañándose de grabaciones de audio y videos; 2) interpretando música en el contexto de situaciones laborales. Esto último querría decir que, si se desconoce el repertorio que habrá de tocarse en una situación

hipotética y no hay *papeles* (partitura, tablatura, cifrado), la situación tendría que ser resuelta tocando de oído, en el escenario.

A partir del análisis de los testimonios de la muestra, lo que estoy sosteniendo es que el desarrollo de la habilidad de tocar de oído es un medio para adquirir otras habilidades musicales, como la lectura de la notación, la improvisación y el desarrollo de la musicalidad. Veremos que, también aquí, cada uno de los entrevistados ha seguido distintos senderos, pero todos andados con la intención de aprender y desarrollar sus habilidades musicales.

Para todos ellos, su acercamiento a la música estuvo motivado por el gusto de tocar de oído la música que les gustaba, pero esta actividad generalmente está enlazada con otras actividades encaminadas a rendir eficiente el proceso de aprendizaje. Itzam C., por ejemplo, nos dice que él y su grupo de amigos:

Bueno, sacábamos de oído muchas cosas, por tocar rolas que queríamos tocar las sacábamos de oído, pero después tuve un maestro, Aarón Cruz, y yo estaba muy morrillo que me dijo “transcribe, es lo mejor” y me dejó unas transcripciones y ya las hice (Itzam C).

Es del todo probable que, cuando se es joven o infante, la elección de la música a interpretar generalmente se derive de los entornos sociales en que uno se desarrolló. Itzam C., por ejemplo, menciona la influencia que ejerció su padre en la definición primaria de sus preferencias musicales. En casa escuchaba rock, canto nuevo y un poco de jazz. Además, sobre la base de estas influencias parentales, las personas nos vamos relacionando entre pares, con los que también definimos preferencias. El conjunto de influencias parentales y entre pares constituyen lo que Lucy Green llama enculturación musical (2002). La música que se escucha, se hace o se baila en los contextos de la vida cotidiana de las personas, contribuye a la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos musicales. Itzam C., narra parte

sus experiencias juveniles entre pares y nos deja ver hasta qué punto su universo musical juvenil más bien fue bien ecléctico:

El Chivito sí entró así directo al clásico ese fue su onda y dijo “yo de aquí soy” contrabajista clásico 100% y como andábamos con toda la bola de contrabajistas de esa época de la Nacional [Escuela Nacional de Música de la UNAM, hoy Facultad] y Superior [Escuela Superior de Música del INBA] pues ahí entraba a las clases, estaba con ellos, también eso me sirvió así como de referente porque estábamos todo el tiempo tocando, vivía cerca de mi casa era mi vecino... Mi otro compa de la vida también, es un músico, es que de morritos siempre estábamos juntos el Chivo, este contrabajista que te digo, Orlando que ahora es un percusionista que también estudio en la Nacional (Itzam C.).

Al igual que Itzam, los testimonios del resto de los músicos entrevistados nos dejan ver huellas de aquellas músicas que formaba parte de su entornos socio-familiares al momento de emprender sus respectivas incursiones formativas en la escena del jazz. Nadie parece haber llegado a esta de manera directa, como anoté, todos incursionaron primero tocando de oído en el dominio de las músicas populares. Algunos de los estilos mencionados son: boleros, rock, son cubano, trova, cumbia, otra música tropical, etcétera.

Aprender músicas populares tocando de oído claramente representa una estrategia didáctica, la cual –posteriormente– también sería implementada por estos músicos en sus incursiones al jazz. Veremos que todos se sirvieron de otras mediaciones (métodos, partituras, videos, tocar con músicos experimentados) en sus respectivas incursiones. Renato D., por ejemplo, nos muestra cómo su proceso estuvo condicionado por la música que estaba en su entorno, la de su vida diaria.

Honestamente hubo un momento cuando casi empezaba adelantito, que ya yo andaba de músico tocando música tropical, y yo recuerdo que en ese momento también era transcribir de oído, siempre de oído. Yo transcribía a todos los músicos y me compraba mis discos y

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

“este toca bien” y mi disco de *long play* y a escuchar y escuchar y a replicar eso. La primera música que fuese yo la tocaba en corto tiempo, estaba tocando como a los que yo admiraba (Renato D.).

Además del placer de tocar de oído *con* los músicos que admiraban (siguiendo una grabación, claro está), el hecho de tocar sobre una pista facilita el desarrollo de otras habilidades interpretativas: familiarización y dominio de dinámicas, estilos, intenciones, etc. Este tipo de actividades forman parte de las estrategias de los músicos populares y de jazz en su quehacer regular. En todos los testimonios se identifica que el tocar de oído siempre estará relacionado a la escucha de grabaciones o el seguimiento de videos, y que la actividad principal es tocar junto-simultáneamente a la grabación que se escucha, al video que se ve o las dos actividades al mismo tiempo.

Tocar de oído en la actuación

En su actuación el músico debe sacar su actividad adelante, resolviendo situaciones inesperadas e improvisando sobre la marcha. La resolución de esas micro situaciones de incertidumbre lo orillan a desarrollar la habilidad de tocar de oído, tal como lo describe Itzam C.:

Pues es que es la “calle”, es precisamente eso. He estado en todo tipo de huesos incluso muchas veces [se pregunta él mismo] “¿hay partitura?”, “sí”; y llegas [al evento] “¿y las partituras?”, “no, no, no hay” y tú dices “puta” y ahí con el pianista viéndole las manos ahí y “cámara, cámara; ¿Sol?”, “no, es Si bemol”; “a perdón” y estás ahí y agarras tablas. “No se sabe bien que hacer”. Ya ahorita, esas experiencias de tocar todo, ese estar ahí todo el tiempo pues ya es experiencia. No quita que cada vez que te subes es nuevo y que es nervio y que es así, pero sí te da más control de estar ahí. Esas son las clases también (Itzam C.).

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Nótese que el espacio en donde Itzam desempeña su actividad laboral es asumido como un lugar equivalente a un salón de clases, en donde él se está enfrentando con situaciones que tiene que resolver en tiempo real. En su caso, como en el de muchos otros músicos, el estudio del instrumento está vinculado con sus actuaciones performáticas, sean estas laborales o de entretenimiento. Para el músico popular o de jazz, estas prácticas no se encuentran separadas y son parte fundamental de su aprendizaje musical.

El aprendizaje en la actuación performática sin duda forma parte de la educación dentro de la escena del jazz. En este espacio los músicos nos servimos de diversas habilidades, como la lectura o tocar de oído, bien para expresarnos o para seguir desarrollando –mediante la práctica misma– dichas habilidades. Por ejemplo, Itzam C., describió una situación performática hipotética no prevista, en la que debió resolver la tarea sirviéndose de sus habilidades de tocar de oído, pues se carecía de partituras.

Para Eliécer Arenas, las actuaciones performáticas son una situación social pragmática que propicia el aprendizaje y el desarrollo de diversas habilidades socio-musicales. Así, partiendo de la idea de que la música no solamente es sonido, Arenas nos dice que los músicos:

...aprenden por medio de entrenamiento, escuchando y haciendo, mediante la atención a la naturaleza del sonido como tal, a los nexos íntimos entre normas orales rítmicas, la respiración, la gesticulación y la simetría bilateral del cuerpo humano (Serres, 2001 y 2003). Esta condición pragmática, que González llamó performativa, es una clave de sus usos sociales, de su relación con un entorno que involucra a los otros músicos y al público en una retroalimentación que forma parte del hecho musical (Arenas, 2016: 105).

Las actividades performáticas y el tocar de oído se encuentran muy ligadas en el proceso de aprendizaje de los músicos entrevistados. De hecho, no existe

separación alguna entre tales actividades. En su actuación frente a un público el músico se enfrenta a diversas situaciones que debe resolver en el momento (tocar música no ensayada, no conocer la música que se va a tocar). Y estas situaciones sociales de cierto modo adversas, también son propicias para el desarrollo de la habilidad para resolver problemas, reflexionar sobre ellos y generar ideas lógicas sobre los problemas musicales resueltos mediante la práctica. Así describe Renato D., su aprendizaje:

Voy a hablar desde mi experiencia y como me tocó a mí vivir; yo creo la manera más real de la música es la experiencia, o sea, el contacto “ya, ya, ya, ya” ¿me explico? Evidentemente yo no fui a una escuela, y el hecho de no haber ido a una escuela y no haber tenido un maestro presencial no quiere decir que yo no haya estudiado, mi proceso fue arduo. Mi experiencia literalmente hacía la práctica, hacía la realidad, los hechos: hay que tocar esto, ¿lo conoces o no lo conoces?; “no, no lo conozco. ¿A ver cómo es?”. Ahí es donde entra el aspecto de la actitud y el respeto de decir; “ok. Es esto. Perfecto, vamos para allá” (Renato D.).

Rubén P. Se refiere al “hueso”⁵ como el espacio en donde el músico obtiene su *verdadera* formación musical, por encima de la enseñanza recibida en alguna escuela especializada “¿En este punto tuviste que tocar muchos tipos de músicas para tener un ingreso?”, le pregunto a Rubén y él responde:

Sí. Y estuvo súper bien, eso me fue nutriendo, me nutrió muchísimo. Yo lo recomiendo, eso te va dando argumento, armas, visión, audición, te va dando muchas cosas. El hueso hay que respetarlo, el hueso es una escuela para mí y creo que el hueso es más escuela que una escuela, desde mi punto de vista habrá quien diga que es al revés, pero desde mi punto de experiencia y desde mi percepción así es, el hueso es más importante (Rubén P.).

⁵ “Hueso”, es una expresión coloquial mexicana para denominar la actividad mediante la cual un músico recibe una remuneración monetaria por su desempeño laboral.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

La tensión que establece Rubén P., es el resultado de su vivencia como estudiante de guitarra clásica en un ámbito escolarizado, así como de haber participado constantemente en grupos musicales populares interpretando una variedad de estilos. Como Rubén P., para varios de los músicos contemplados en esta tesis la importancia del “hueso” radica en conocer, por vía de la práctica, varios tipos de música, lo que –según sus testimonios– posibilita el desarrollo general de habilidades musicales mediante la acumulación de experiencias. A propósito de esta cualidad acumulativa y formativa propia de la praxis de los músicos populares, Lucy Green plantea que: “Los músicos de banda y sesión [grabación], tanto si leen como si no, a menudo saben de memoria su propia parte instrumental y la estructura general de una gran cantidad de canciones, que van desde cincuenta o sesenta hasta varios cientos” (2002: 29).

Como anoté, los siete músicos que participaron en esta investigación ubicaron al tocar de oído como una estrategia, como una ruta bien fructífera en sus incursiones en la escena del jazz como aprendices. Sin embargo, ninguno de ellos utilizó la expresión “tocar de oído”, como tal, más bien aludieron a dicha actividad mediante expresiones como “sacar líneas de solo”, “transcribir”, “escuchar” y “sacar de oído”. Aquí algunos ejemplos de ello:

Intentaba no transcribirlos, pero si intentaba sacar líneas de sus solos, esos colores que ellos hacían (Ciz M.).

Yo ahora me jacto de entender o reconocer formas armónicas, y claro, rolas más sencillas de formas de boleros o de cosas que yo sé para dónde se va la armonía (Lucio S.).

De ahí estuvieron varios alumnos que yo les preparaba su examen aquí en casa y hacía transcripciones, me presentaba con ellos en sus exámenes (Javier C.).

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Una digresión sobre la transcripción. Para los músicos de la muestra “transcribir” alude a una acción particular. Según la Real Academia Española (2019) transcribir es: “Representar elementos fonéticos, fonológicos, léxico o morfológicos de una lengua o de un dialecto mediante un sistema de escritura” y en la música “Arreglar para un instrumento la música escrita para otro u otros”. En el contexto jazzísticos transcribir suele definir la acción de copiar la imagen sonora y realizar en el instrumento aquello que se escucha.

El objetivo principal de la tarea de transcribir es tocar y no escribir. Dicho de otro modo, en estos contextos de aprendizaje, transcribir equivale a tocar música, y no a analizar música por medio de un escrito. No obstante, los músicos de la muestra también suelen transcribir lo escuchado en papel. Aquí el caso de Rubén P.:

Primero saco la pieza; pongo el disco o pongo el video y me pongo a sacarla, sacarla, sacarla, sacarla hasta que la tengo. Ya que la tengo bien, ahora sí la transcribo como partitura de jazz o la transcribo para un arreglo de guitarra o un arreglo para piano, eso me ha servido muchísimo el escribir, me ha ayudado mucho al oído, a la mente, al entendimiento a la comprensión a las estructuras, a la lectura a todo. Pero hay que coordinarlo, porque también si nada más está escribiendo y a la hora que quieras tocarlo si dejas de ejecutar pues las manos lo recientes (Rubén P.).

Vuelvo a la idea central de este apartado: tocar de oído en contextos de actuación. Para la mayoría de los músicos que participaron en esta investigación, el tocar de oído en el marco de actividades performático laborales fue lo que les permitiría desplegar otras habilidades musicales. Pero estas no parecen ser experiencias aisladas, pues algunos estudios realizados en otras latitudes y relativos a la habilidad de tocar de oído y su relación con el desarrollo de otras habilidades musicales, apoyan el argumento aquí sostenido. Así Green y Baker

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

plantean que: “Cuando consideramos las relaciones entre el uso del oído, varios aspectos del desarrollo auditivo (como lo ilustran nuestras pruebas), lectura a primera vista, progreso y motivación, y de hecho, todo tipo de interpretación musical, es difícil estar en desacuerdo con Priest (1988, 1989) de que toda la musicalidad es ‘de oído’” (Green y Baker, 2013: 154).

Con base en las narraciones de los participantes, podríamos decir que los aprendizajes musicales, dentro de la escena del jazz en México o fuera de ésta, tal vez sean más efectivos cuando se involucra el desarrollo conjunto de las habilidades de tocar de oído y la lectoescritura. Para los músicos aquí escuchados, el tocar de oído juega una posición predominante en el aprender y el hacer música. La lectoescritura más bien es entendida como una habilidad musical complementaria al tocar de oído, que asiste y enriquece su oficio como músicos.

De entrada, los beneficios del tocar de oído son mencionados en los estudios realizados por investigadores, así como por los propios músicos de jazz contemplados en esta investigación y que implementaron estas prácticas como parte de su aprendizaje. Pero lo cierto es que en sus trayectorias también se sirvieron de otros medios didácticos, como vimos, varios de los cuales atravesados por diversos tipos de lectoescritura musical. Así, los aprendizajes del jazz desde lo no escolarizado son sin duda más complejos y variables, pues estos combinan medios y dominios, enriqueciendo las experiencias formativas.

Tal vez Paul Berliner tenga razón al decirnos que en la comunidad del jazz “las asociaciones entre artistas de jazz formados de oído en música afroamericana y aquellos con formación académica adicional, combinan diferentes mundos de conocimiento musical, contribuyendo así a un intercambio artístico mutuo que enriquece continuamente la tradición del jazz” (1994: 127).

2. 3. MUSICAR LABORAL

La vida de una persona que resuelve dedicarse al oficio de la música involucra diversas actividades, siendo una de estas el ejercicio de su oficio en situaciones laborales. En este apartado analizo la manera en que las experiencias laborales de los participantes contribuyeron o enriquecieron sus respectivos procesos de aprendizaje.

Las voces de los siete músicos entrevistados remarcaron el vínculo laboral en su proceso de aprendizaje musical. Las experiencias laborales señaladas me permitieron identificar la relación pragmática aprendizaje y escenario performativo, como vi en el apartado anterior.

Aquí parto del entendido que estudiar, enseñar, hacer, escuchar o bailar música involucra un conjunto de actividades muy diversas, y que –incluso– estas actividades no se limitan a las actividades de los músicos en sí –quienes producen los discursos musicales–. Así, Christopher Small propone el concepto *musicking* para englobar las diversas actividades que constituyen un evento musical (1998: 9).

⁶ Este autor nos dice: “A veces incluso podríamos extender su significado a lo que está haciendo la persona que toma las entradas en la puerta o los hombres fuertes que mueven el piano y la batería o los *roadies* que configuran los instrumentos y realizan las pruebas de sonido o los limpiadores que limpian después de que todos los demás se hayan ido. Ellos también están contribuyendo a la naturaleza del evento que es una actuación musical” (Small, 1998: 9).

Si bien *musicar* es un concepto totalizante que permite pensar y describir todo lo que rodea a las ocasiones musicales, aquí lo utilizo en un sentido más bien restringido, pues lo acoto a los espacios sociales en los que confluyen las trayectorias y las determinaciones sociales primarias de los músicos de la muestra:

⁶ Utilizo la palabra *musicar* para referirme la traducción de *musicking*.

el performance y lo laboral. Las personas entrevistadas describen estos espacios como ocasiones de aprendizaje que les han permitido moldear su autoaprendizaje, pero –sobre todo– como espacios en lo que se forjan, fomentan y cultivan relaciones sociales que inciden en el proceso de aprendizaje. A propósito de estos espacios Small nos comenta:

El acto de musicar se establece en el lugar donde está ocurriendo un conjunto de relaciones, y es en esas relaciones donde reside el significado del acto. Se encuentran no solo entre los sonidos organizados que se consideran convencionalmente como el significado musical, sino también entre las personas que participan, en cualquier actividad (1998: 13).

La gran mayoría de los músicos de la muestra comentaban que sus primeros trabajos, en su infancia o adolescencia, estuvieron relacionados con la música. Itzam C., describe su negación por realizar otra actividad laboral que no estuviera apegada a la música.

...mis compas, y aunque estudiantes de música y eso pues tenían que chingarle y tenía que ir a la herrería a trabajar y yo me decía “Yo no quiero, aparte me va a quitar tiempo” te digo yo quería ese rollo de la orquestita de estudiar; “no puedo, estoy estudiando”. Entonces me decía “bueno, pero sí puedo tocar el bajo sí puedo trabajar de músico”. Entonces busqué, compré un aviso oportuno y dije: “a ver, versátil”, tenía como 17 años y porque era menor de edad mi jefe dijo “no wey, si llegas a las tres de la mañana y no te vienen a dejar hasta tu casa no, no trabajas ahí” y yo le dije “no pero, pero si gano en una tarde lo que estos weyes se meten en una semana de chinga, yo lo gano eso en una tarde”. Sin pedos así, bueno una noche pues. Y total que por ahí empecé. La verdad que nunca hice esos trabajos de adolescente que son totalmente nobles y que te ayudan, nunca los hice, me salté esa porque ya empecé a tocar, tocar, tocar (Itzam C.).

Otros músicos también mencionan que nunca desempeñaron un trabajo que no fuera musical, lo que sin duda nos habla de la importancia de la música en sus

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

vidas, sino de las formas en que fueron haciendo de lo laboral un camino para el aprendizaje musical. Primero de los géneros musicales populares y predominantemente bailables, y desde allí irían incursionando en el jazz. En otros términos, para las siete personas entrevistadas la música representó –y aún lo representa– un oficio en el cual aprendizaje e ingreso económico forma parte de lo mismo. Y este dato me resulta de lo más relevante, pues –como lo demuestran los mismos testimonios– siguiendo este camino ellos hicieron detonar el imaginario del músico romántico como una suerte de persona abstraída de la vida social. Dos breves testimonios:

...siempre he trabajado de músico, hasta ahorita gracias a Dios, cada vez es más difícil, pero hasta ahorita Dios me ha bendecido” (Rubén P.).

...durante la toda la prepa y la universidad todos los fines de semana estuve tocando (Pavel L.).

Sin duda, sus actividades laborales los impactaron en la construcción de sus identidades como músicos. Frecuentemente, tales actividades fueron citadas en sus auto-percepciones y al hablar de sus respectivos procesos de aprendizaje musical. Como anoté, los participantes de esta investigación se desarrollaron en otras músicas antes de llegar al jazz; músicas asociadas a sus culturas musicales parentales⁷, elegidas por gusto propio o impuestas por las demandas del mercado.

Por un lado, las personas entrevistadas se definen como músicos, pero no se consideran jazzistas. Por otro, se asumen como músicos, pero se distancian de etiquetas que los encasillen dentro de un estilo en particular (rockero, popero, cumbiero, jazzero, etcétera). Aquí dos testimonios:

⁷ Reguillo (2012), emplea el concepto de culturas musicales parentales para describir la variedad de músicas que han formado parte, ya sea impuestas o por elección, en la conformación de los antecedentes musicales de cada individuo desde el entorno familiar.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Todo este proceso que he pasado ha sido benéfico, como he estado tocando distintos géneros, entonces, me da más perspectiva. No nada más me cierro al jazz o al bossa nova o al bolero, o sea por eso yo ya todo lo veo como música, sí son géneros pero para mí todo tiene que ver con todo (Rubén P.).

Yo creo que mi formación ha sido eso, no me puedo etiquetar ni rockero, ni jazzista, simplemente músico. Pero gracias Dios, creo que sí conozco los lenguajes de cada estilo y lo que más me ha llenado en la vida es la música popular, pues porque eso soy, de ahí vengo y mis raíces están ahí; en el jazz mismo siempre intento que tenga un sello más a lo popular (Javier C.).

Paralelamente a los medios didácticos empleados por estos músicos no escolarizados para dirigir su aprendizaje, el medio laboral les permite socializar entre pares, intercambiar información, solucionar problemas específicos, aprender de los demás, etcétera. En relación a la diversidad de aprendizajes que suscita la interacción entre pares Lucy Green nos dice:

Al igual que con la escucha y la copia [tocar de oído], el aprendizaje dirigido por pares y el aprendizaje grupal forman componentes centrales de las prácticas de aprendizaje informal de música popular. Implican la formación temprana de bandas, el intercambio de bloques de construcción musicales elementales como acordes y escalas, la creación y el refinamiento de ideas compositivas e improvisadoras a través de la negociación grupal, observación de otros músicos que tocan durante actuaciones y ensayos, dar y recibir consejos sobre técnica e información sobre teoría, y hablar sobre música en general (Green, 2002: 83).

Como he señalado reiteradamente, todos los entrevistados se han desenvuelto –y aún se desenvuelven– dentro de las músicas dichas populares. Para ellos, el jazz representa el resultado de la suma de muchos estilos musicales, y todos han llegado al jazz por medio de otras músicas. Ese transitar entre estilos musicales en parte se explica por las necesidades económicas de los entrevistados,

pero también por el deseo de aprender y *musicar* desde otros géneros. Así describe Pavel L., los estilos que ha tocado y los caminos que ha seguido:

He pasado del rock, del punk, del ska, del reggae, la cumbia, el bossa nova, el blues, el jazz obviamente. Últimamente estoy tocando música balcánica, música colombiana, he caminando de un lugar a otro sin proponérmelo simplemente se han ido dando las cosas, escucho nuevos sonidos que me llaman la atención y me clavo por temporadas con ciertos tipos de música. No estoy casado con ningún género. Últimamente me siento más atraído es con la música latinoamericana (Pavel L.).

El aprendizaje de estos músicos se deriva de la resolución de situaciones cotidianas que formaban parte de su actividad laboral y que, básicamente, consistían en reconocer las características de un determinado estilo musical y poder replicarlo. El siguiente testimonio ejemplifica lo dicho:

...ahora me doy cuenta que afortunadamente mi decisión hacia ese sentido en relación a los géneros musicales [tropicales, cumbia, rock, etc.] fue de aprender y aprender, porque eran cosas que yo no conocía. Estaba dentro de la música popular, popular [...] pero dentro de esa música hay diversos géneros, entonces de repente hubo que aprender a tocar un danzón y yo decía ¿cómo hago para aprender esa música? Pues a escuchar esa música, escuchar grabaciones de danzón y a replicar eso que escuchaba ahí. Y de repente me tuvo que tocar una salsa, y de repente me tocó este rollo cuando se vino el auge de la banda con los roles. Y de repente había que tocar Maná, de repente Alejandra Guzmán, y de repente Ray Conniff, y Glenn Miller. Mi proceso siempre fue, acá como decimos por acá, "Agarrar al toro por los cuernos" y de presentarte antes las experiencias ya, ¡hoy!, ¿me explico? No era de ir a la escuela y que te digan cómo va, y apréndete esto para que puedas solucionar esto. Siempre a mí me tocó así, directo (Renato D.).

Hablando de los espacios en los que se demandan los servicios de los músicos dicho populares, Lucy Green nos dice, las "demandas de la musicalidad

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

profesional en los covers o el trabajo de sesión también abarcan la capacidad de tocar canciones previamente desconocidas, a veces mientras tocan en vivo en el escenario” (2002: 30). Como ya he mencionado, las diversas situaciones que pueden presentársele al músico que se desarrolla en estos espacios laborales –tocar música no conocida y no ensayada–, son indicadores de la rigurosidad y complejidad implicadas en dichos espacios.

Por cierto, solamente uno de los siete entrevistados mencionó que había laborado en otras áreas artísticas de cierto modo ajenas a las músicas populares. Javier C., menciona la importancia de conocer diversos estilos musicales. Aquí su testimonio:

Sí tuve ese momento de estudio de muy joven de estar dándole, dándole y dándole. Pero sí, tienes razón gran parte se ha hecho en la práctica y en diferentes géneros, que eso ha sido maravilloso. Acompañar a cantantes de ópera e hice mucho teatro y ahí aprendí muchísimo también. Tenía ya el referente de ser músico de danza contemporánea, pero hacer teatro fue otra experiencia como una continuidad de eso mismo, de estar siempre con el movimiento del cuerpo, pero ahora también el rollo escénico; las intensidades, y trabajé con muchos directores de teatro musicalizando obras y eso fue muy enriquecedor (Javier C.).

Finalmente, para estos músicos, las experiencias previas en una amplia gama de situaciones musicales contribuyeron a sus procesos de aprendizaje musical y aportaron conocimientos prácticos a su formación. Asimismo, construyeron una ideología con relación a la música y al oficio de esta. La práctica de diversas músicas populares les permitió desarrollar habilidades musicales (tocar de oído, improvisar o tocar música no ensayada), tan recurrentes en los músicos no escolarizados.

Pensar los aprendizajes que predominantemente se desarrollan fuera de los ámbitos escolarizados, nos permite identificar cómo funcionan otros lenguajes

musicales y los procesos implicados en su enseñanza-aprendizaje. Estas no pedagogías se van desarrollando en situaciones sociales en las que los músicos están participando activamente haciendo música, al mismo tiempo que van elaborando sus procesos de aprendizaje, simultáneamente.

2. 4 ACIERTOS Y DESACIERTOS SEGÚN LA EXPERIENCIA

En México, como en cualquier otro país del mundo, tendemos a trazar una diferencia profunda entre los ámbitos de aprendizaje escolarizados y los no escolarizados. Así, concebimos a estos dominios como contrapuestos y en los que cada uno tendría sus propias características. En principio, la educación musical en los contextos escolarizados –ceñidos a un modelo educativo tipo conservatorio– sería sistematizada, gradual y ésta estaría enmarcada por un currículo con objetivos específicos. Por su cuenta, los procesos de aprendizaje musical en dominios no escolarizados se caracterizarían por la recurrencia de procesos auto-dirigidos y en donde suelen predominar el desarrollo de habilidades –como he venido argumentado– como tocar de oído y aprender de músicos con más experiencia y haciendo música (ver Green, 2002). Para Aharonián, el músico que predominante o exclusivamente se mueve en estos últimos dominios “es casi siempre un autodidacta pleno, cuyo aprendizaje ha sido fundamentalmente por transmisión directa de conocimientos y por praxis” (2000: 18).

En este apartado observo cómo valoran los músicos participantes sus respectivos procesos de aprendizaje musical inicial. Analizo lo que ellos consideran como aciertos y desaciertos en sus formaciones, así como las valoraciones que elaboran en lo que toca a los procesos educativos enmarcados en ámbitos escolarizados. Igualmente, reparo en cómo conceptúan los dominios no escolarizados en los cuales posicionan sus respectivos procesos de aprendizaje

musical inicial. En las siguientes líneas veremos algunas de las elaboraciones que los músicos ofrecieron en lo que toca a estos tópicos.

Los músicos entrevistados tienden a referirse a los dominios no escolarizados como “la calle” y claramente los oponen a la imagen que ellos tienen de la educación musical en contextos escolarizados.⁸ Lucio S., por ejemplo, nos habla de la importancia de la *calle* en su formación y nos deja entrever la idea que él tiene de los espacios escolarizados:

Pues yo siento que te haces como la gente que vive en la calle; como que te haces más abusado, como que te mueves más fácil entre la gente, como que sabes dónde guarecerte, como que sabes dónde protegerte. Y de alguna la experiencia te la da el tiempo, yo veo a los chavos que ya hicieron la carrera y están así, no saben qué hacer. Me preguntaba un chavo [estudiante] “oye, pero dime ¿cómo quieres que toque aquí esta rola? ¿Oye que ritmo quieres qué ponga?”. [Lucio responde] Pues es un bossa nova tú tócalo como quieras, pues es un swing y tócalo que se sienta que es un swing, tócalo como quieras, haz tu versión de la rola (Lucio S.).

Por su cuenta, para Pavel L. no existe una separación entre lo escolar y lo no escolarizado, ya que –según su punto de vista– una formación forjada en ambos dominios tendría mayor impacto en el aprendizaje y en las competencias interpretativas del músico: “¿Crees que están separadas la escuela y la calle? [Le pregunto a Pavel]. Si están unidas, creo que es mucho mejor. Y hay quien se casa con que debe de ser de tal manera... (Pavel L.)”.

En relación a cómo conciben y valoran la educación en espacios escolarizados, Itzam remarca lo que él reconoce como deficiencias de la educación que se imparte en las escuelas de música tipo conservatorio. Pero relativiza su opinión –hasta cierto punto–, argumentando que el *éxito* del proceso educativo en

⁸ En la literatura especializada los autores se refieren a los sistemas de aprendizaje musical no escolarizados como: informal, popular, vernáculo, fuera de la escuela, la calle.

un marco escolarizado también depende de la persona que esté estudiando. Él nos dice:

Pues es que te digo, es una cuestión de personalidad, de perfil, de lo que quieres. Yo la verdad no creo que a todos les funcione la escuela, no creo que la escuela sea para todos, porque además esas ideas, esos conceptos de “éxito”, de “desarrollo personal” no sé de donde vengan, bueno sí sé de donde vienen, pero no estoy de acuerdo con esas cosas realmente. Creo que en un ideal, la formación tiene que ser personalizada e individual y la escuela no ayuda en eso y menos es sistema educativo mexicano porque está por los suelos absolutamente, es anacrónico, arcaico, no funciona. Pinche Nacional de Música tendría que funcionar de otra forma; no es un Conservatorio, es la Escuela de Música de la UNAM, es una facultad de música, no puede funcionar como un pinche Conservatorio y sea tan cerrado y ser tan negado a muchas cosas. Pero bueno, así es y yo ¡no gracias!... También creo que hay un desfase bien cabrón entre la escuela y la vida real... (Itzam C.).

Como se advierte en la cita de Itzam, para algunos de los músicos su paso por ámbitos educativos escolarizados les permitió justamente contrastar y valorar sus propias experiencias en esos espacios como fuera de ellos. Pero ese no es el caso de todos, pues algunos de ellos forjaron su aprendizaje completamente libre de alguna influencia escolar. Tal es caso de Renato D.

Renato D., es un músico que presenta una formación particular, pues nunca asistió a una escuela de música, tampoco tomó cursos, talleres, clases particulares en sus inicios musicales. Su formación estuvo contenida en la música popular, como vimos, y luego incursionó en la escena del jazz. Su punto de vista sobre las trayectorias formativas realizada enteramente fuera de los dominios de lo escolarizado, claramente está atravesado por su experiencia. Se asume como un músico que no necesitó de una instrucción escolar ya que su camino musical lo fue labrando por medio de experiencias prácticas acumulativas.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Sin embargo, como parte de sus actividades laborales, Renato hoy día imparte clases de batería en los cursos preparatorios de jazz en la Universidad Veracruzana, en donde incluye sus conocimientos adquiridos en la *calle* pero en un contexto escolar. Aquí la voz de Renato:

Y siempre he tenido contacto con esta otra música [popular], porque me hace falta. Pero empecé a compartir ya con músicos que tenían escuela, me di cuenta que hay ventajas, yo no llamaría desventajas porque llamarle desventajas es minimizarlo, más bien me di cuenta que era una manera de aprenderlo, no era mi manera de como yo lo había aprendido, pero era un camino factible. Hay conocimiento, quizá el aspecto escolar o escolarizado te plantea un esquema más directo, como que te va guiando y te dice “por aquí te tienes que ir para llegar aquel lado”, no es malo eso, ahorita tengo 11 años en la escuela compartiendo mis experiencias desde un enfoque absolutamente opuesto al que todo compañero que haya hecho un proceso escolarizado vivió. Entonces yo me doy cuenta que solamente, desde mi experiencia, solamente ha sido aprender, aprender, aprender diferentes maneras de solucionar situaciones. Obviamente el hecho de aprender música, la teoría de la música, saber qué estás haciendo, el por qué estás haciendo eso, obviamente tiene que ver con un aspecto más intelectual que si lo desarrollas en la práctica te funciona de cualquier manera que si no tuviste escuela. Yo creo que cuando uno, desde fuera de la escuela empieza un proceso consciente y disciplinado, el hecho de estar en ese proceso y en ese camino te da la facultad de sí, realmente saber qué es lo que estás haciendo porque hay que investigar, hay que analizar, si hay que vislumbrar ver qué es lo que está sucediendo ahí, pero estamos hablando de un aspecto consciente y de una necesidad mayor que es hacer música, hacer música (Renato D.).

Como se advierte en la narración de Renato D., el aprendizaje no escolar demanda un proceso consciente, analítico y autodisciplinado en relación al cómo se está aprendiendo. También, como lo dejan ver los testimonios de varios de los músicos participantes, no haber seguido un camino escolarizado –de principio a fin–, no quiere decir que no hayan reflexionado sobre sus procesos musicales de

aprendizaje. Por cierto, Esa Virkkula comenta que el: “significado del aprendizaje informal recibe un significado más amplio cuando los estudiantes, sin un marco formal, hacen un esfuerzo por aprender una tarea que les interesa” (2015: 173).

Volviendo a los testimonios, Pavel L. piensa las ventajas y desventajas de seguir una trayectoria formativa fuera de la escuela, o dentro de esta, recurriendo a una noción de autodisciplina:

Aciertos de la parte escolarizada creo que es la disciplina y el convivir con más pares. Y de lo no escolarizado, la libertad de escuchar lo que quieras y aparte, te entregas a tu oído y a tu sentido. Creo que uno debe de entender por sí mismo qué es estar desafinado, qué es estar afinado, si hay un cambio de tonalidad y obligarte rápidamente describir hacia donde se fue sin la necesidad de ver la armadura en una partitura. Tienes que desarrollarte rápido, es la supervivencia, es resolver en el momento porque si no ya se te fue y listo, y a lo mejor ya no vas a ser invitado porque no supiste resolver en el momento y tiene que ver más con la realidad de la vida, porque a lo mejor en cualquier trabajo en cualquier otra área, no necesariamente de las artes o de la música, si eres albañil o si eres electricista y no haces bien tu trabajo no te van a volver a llamar [Y desaciertos, ¿qué consideras que son las fallas?, le pregunto yo]. La indisciplina creo, digamos de ser un músico de vagancia, de calle, al menos a mí es lo que me pasa; estoy hablando de algo muy personal seguramente hay gente súper aplicada y muy concentrada que pueden tener diario una rutina de estudio, mi caso no es ese y es algo que tengo muy claro... Yo creo que es de los más grandes retos que una persona que no estudia en la academia tiene que poner unos horarios un poco más definidos y estructurados para poder seguir mejorando (Pavel L.).

Rubén P., por su lado, estudió guitarra clásica en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, su visión sobre las trayectorias escolarizadas y no escolarizadas también está marcada por su experiencia, es decir, por su transitar entre la música académica y las músicas populares. Pero su paso por la Facultad de Música, no le proveyó las herramientas que él estaba buscando para tocar música

popular y jazz: “más que ayudarme, a mí sinceramente, más que ayudarme me perjudicó en muchas cosas, me arrepiento de haber ido a la escuela, me arrepiento” (Rubén P.).

Como vemos, los intereses personales de Rubén no fueron cubiertos por los contenidos impartidos en una escuela de música de orientación eurocéntrica. No se puede sobreentender que los códigos y las lógicas de las músicas populares son comprensibles desde los códigos y lógicas de la música llamada clásica. Juan Sebastián Ochoa, plantea que, considerar la enseñanza de la música clásica como un modelo de aprendizaje musical universal, es una cuestión que tiene sus implicaciones políticas:

...el supuesto de que la música clásica es la base para todas las músicas, de tal manera que la música clásica se convertiría en ese parámetro de medida sobre el cual podríamos comprender cualquier otra música. El problema es que esto constituye una práctica etnocéntrica, es decir, es tratar de comprender un fenómeno bajo los términos y las lógicas creados para comprender otro, es pensar como universales los criterios producidos desde una condición particular (Ochoa, 2015: 11).

Volviendo a Rubén P., su testimonio nos da cuenta de las tensiones prácticas que surgen al tratar de implementar una lógica escritural en el marco de una situación socio-musical regida por otra lógica:

A mí me alejó porque, haz de cuenta, cuando me pedían tocar una pieza [en el hueso], y creo que a mucha flota de ahorita eso les pasa. Me decían; “bueno, vamos a tocar las mañanitas” yo no sabía, porque yo no veía el acorde como un acorde sino yo entendía por líneas. Entonces, “híjoles” cuando me ponían a así, me ponían a sufrir; “a ver tócate una ahí de Juan Gabriel” o lo que fuera, “es Mi mayor”, entonces yo pensaba en las notas del acorde: Mi, Sol, Si, Re o Mi, Sol, Si. Entonces, esas las trataba yo de buscar en el diapasón. Entonces te

limita, te limita, entonces yo nada más tocaba esas tres notas: Mi, Sol, Si, y tocaba yo peor que cuando yo tocaba yo de oído (Rubén P.).

Sobre las limitaciones y ventajas de haber seguido una trayectoria formativa predominantemente no escolarizada, Rubén P. insiste sobre la importancia de la relación tocar de oído y la actuación performática laboral como componentes didácticos claves en la formación del músico:

Los aciertos, lo bueno, es que vas directo a la música, a lo mejor no entiendes pero ya el oído lo empiezas a relacionar auditivamente. Y los aciertos, lo bueno, es que te hacen tocarlo, tienes el compromiso y dices “tengo que hacerlo” y eso te obliga a hacerlo, a escucharlo y a poner el oído en alerta y lo empiezas a desarrollar. Es lo que le pasa mucho a esta gente que no estudió y tiene mucho talento, ya traen el oído nada más empezaron a sacar canciones de oído y eso se les desarrolló, eso es lo que veo bueno y ya estás en el ambiente, tocando frente a un público, es muy distinto en la escuela. Yo me acuerdo el primer recital que di pues me temblaban las manos [le pregunto: ¿por qué, solo estabas en tu casa estudiando?] Sí, nada más estás en tu casa dándole y a la hora que estás en delante de un público pues sí te da el pánico escénico, bueno de primera intención, la primera vez te da, no solo a mí a todos los compañeros que dimos estábamos todos temblorosos. [le pregunto: ¿por qué, es una parte que no se explora, no?] No, no la tocan. Entonces hay que prepararlos para eso. Esa es la ventaja, que sabes hacer el trabajo, lo sabes hacer. Y la desventaja es que bueno, hay limitaciones en cuanto a conocimiento, hay limitaciones por decir, si no tocas el cover como te equivocaste, o sea mucha banda “te equivocaste ahí porque no hiciste exactamente a como viene en la grabación” entonces ellos mismos se limitan a escuchar, se reducen a que si no es así está mal. Por ese lado si se limitan ellos mismos, no todos, pero la mayoría dice “que es, va así y después viene el corte” hay una estructura y ellos tienen súper aprendida la estructura de la rola y si tú les cambias algo pues está mal para ellos [...] Se pierden también, exactamente, más que nada los pierdes porque si después tú no les haces el solo o entrada que lleva de guitarra ellos no pueden entrar, tú eres como su guía. Esos

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

serían los pros y los contras, ¿no?, pero creo que hay más pros dentro del ambiente popular que los contras (Rubén P.).

Otros de los músicos de la muestra no profundizaron demasiado en lo que concierne a ventajas y desventajas, aciertos y desaciertos, en el hecho de haber seguido una trayectoria músico-formativa principalmente no escolarizada. En el testimonio de Ciz M., por ejemplo, quien se ubica en el rango de edad de 30 a 40 años, se percibe la influencia tecnológica del internet como parte de los recursos de aprendizaje disponibles: “Yo creo ahora en la actualidad hay más aciertos que desaciertos, lo que pasa es que cuando yo comencé a estudiar el internet estaba en pañales” (Ciz M.).

Por su cuenta, Lucio S. –cuyo rango de edad se ubica entre 50 a 70 años–, habló de la necesidad de un guía que acompañe el proceso de aprendizaje. Él percibe algunas faltas en su proceso de aprendizaje, mismas que se reflejan en los músicos de su generación que tuvieron un aprendizaje similar:

Te decía, de repente técnicamente había cosas que me costaban, pues por lo mismo que no tenía una digitación ni una guía, cuesta trabajo. Pero sabes que siento, que también tú te haces tu técnica y tu manera de tocar y tu manera de aprender. Yo ya sabía entonces cuándo había cosas difíciles, porque normalmente cuando uno empieza a aprender quiere tocar lo más fácil, lo más cerquita y como que no incursionas en las partes más arriba del bajo. Tú aprendes a tocar, además, es bien chistoso que uno aprende a tocar con las tónicas, entonces yo ya sabía que aquí era la tónica estaba en Do o estaba en Sol, en donde fuera, y la cuerda de arriba era el quinto grado y ya sabía que aquí para acá era el tercer grado (ejemplifica tocando el bajo) o el tercero menor, el quinto, el cuarto, el sexto [...] Hace falta de repente que alguien te guíe un poquito, no puedes aventarte como el Borrás porque eso fue lo que nos pasó a nosotros y hay muchas deficiencias y muchas cosas que nos costaron trabajo, claro hay los que siguen diciendo “así es como yo toco” pero yo insisto en que solo es una manera por cubrir un montón de cosas que nos hacen falta (Lucio S.).

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Las diversas respuestas de los músicos de la muestra, sobre lo que ellos reconocen como aciertos y desaciertos en sus procesos de aprendizaje, exhiben algunos puntos de encuentro. Cada músico entrevistado nos habla de su experiencia de aprendizaje con base en su ideal de músico.

Los temas abordados por los entrevistados coinciden con aquellos encontrados por Esa Virkkula (2015) en el estudio de las relaciones entre los aprendizajes formales e informales en el jazz en otras latitudes⁹. Estos temas son: elección musical, adquisición de repertorios y habilidades, forma de aprender, contenidos de aprendizaje, asimilación musical. En el abordaje de tales tópicos, como mostré en este capítulo, los participantes trazaron vínculos identificando músicas elegidas por *motu proprio* o por las necesidades impuestas por el mercado laboral y la sobrevivencia económicas; y la adquisición de repertorios musicales diversos y varias habilidades. Del mismo modo, los músicos de la muestra establecieron relaciones entre procesos formativos predominantemente fuera de los ámbitos escolares, fortalezas y debilidades de ese hecho, y los modos en cómo han afrontado adversidades en su camino musical.

⁹ Ver tabla 2 p. 25.

Capítulo 3

La aplicación de las experiencias de aprendizaje en la enseñanza de la música

Hoy día, la enseñanza de la música es una de las actividades que desempeñan todos los músicos contemplados en esta investigación. Estas actividades docentes las desarrollan paralelamente a su *musicar* laboral. En la formación de jóvenes transmiten conocimientos y estrategias de aprendizaje que ellos mismos adquirieron y desarrollarlo fuera de los ámbitos escolarizados. Veremos que, en algunos casos, su pasaje por ámbitos escolarizados les permitió hacerse de algunas herramientas pedagógicas que han implementado en las clases que ofrecen.

En el presente capítulo me concentro en el análisis de la experiencia de estos músicos impartiendo clases y, por tanto, en el conocimiento de sus NP o propuestas músico-educativas forjadas predominantemente desde un marco no escolarizado.

3.1. QUÉ, CÓMO Y POR QUÉ SE ENSEÑA LO QUE SE ENSEÑA

Los espacios en los cuales estos músicos han impartido clases son diversos, desde clases particulares hasta en recintos universitarios. El hecho de impartir clases se deriva de: la necesidad económica, gusto por enseñar y otras circunstancias, por ejemplo, a demanda expresa de algunos jóvenes que los ubican como mentores o guías. Los escenarios educativos varían de un músico a otro, pero los siete participantes han impartido clases en determinados momentos de su vida.

En las entrevistas formulé una pregunta general que contiene tres subtemas: ¿Qué, cómo y por qué se enseña lo que se enseña? Para el análisis de las respuestas establecí las siguientes categorías: contenidos, metodología y estrategias, y concepciones y expectativas de la enseñanza musical. Dentro de éstas, definí sub-categorías temáticas atendiendo cuestiones particulares de mi interés. Del mismo modo, en las respuestas de los participantes surgieron otras sub-categorías que consideré relevantes incluir (ver tabla 6).

Tabla 6
Qué, cómo y por qué se enseña lo que se enseña

Sub-preguntas	Categorías principales	Sub-categorías temáticas
¿Qué enseñar?	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica • Notación • Tocar de oído • Teoría • Contexto histórico
¿Cómo enseñar?	Metodología y estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de contenidos • Músico mentor y metodología empleada • Elaboración de recursos educativos
¿Por qué se enseña lo que se enseña?	Concepciones y expectativas de la enseñanza musical	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones sobre la actividad docente • Qué se debe de aprender

Fuente: elaboración propia.

A los entrevistados, la pregunta general les permitió abordar otros temas, por lo que, en sus respuestas, no se limitaron a discurrir exclusivamente sobre sus modos de enseñanza. Por otro lado, los músicos hablan desde sus propias experiencias y en sus voces no suelen separar las formas en que enseñan y los modos en que ellos aprendieron. Para justificar sus procedimientos de enseñanza, veremos que siempre acuden a la remembranza de su proceso formativo, para señalar carencias, beneficios y demás factores que intervinieron en sus procesos de aprendizaje.

¿Qué enseñar?

Para Dewey (1916), la educación que se imparte en los espacios destinados a la enseñanza formal se encuentra separada de las experiencias de la vida diaria,

hecho que acentúa la brecha que tiende a establecerse entre modos de aprendizaje escolares –conceptuados como formales– y todos los que se desarrollan fuera de estos dominios, juzgados como informales, menores y carentes de sistematicidad desde posiciones hegemónicas. Para dicho autor, la educación musical debería buscar un balance entre ambas rutas o modos de aprendizaje, en lugar de polarizarlos, “de ahí que uno de los problemas más importantes con los que la filosofía de la educación tiene que lidiar es el método para mantener un equilibrio adecuado entre lo informal y lo formal” (Dewey, citado en Mercado, 2018: 30). Para Folkestad, por su cuenta, dicho balance entre modos de aprendizaje-enseñanza musical necesariamente implicaría un cambio general del enfoque educativo del *qué* aprender y *cómo* aprender la música (1998: 136).

Como anoté, las concepciones educativas de los músicos que integran mi muestra están atravesadas por sus trayectorias y su desarrollo musical desde la praxis. Tales músicos no cuentan con una formación o instrucción como docentes que les permita establecer un marco teórico/pedagógico formal, sin embargo, esto no quiere decir que no establezcan e implementen metodologías de enseñanza diseñadas desde su propia vivencia. Al contrario, los músicos de la muestra diseñan e implementan metodologías en función de los contenidos y las habilidades musicales que identifican como fundamentales y que, por tanto, buscan que sus estudiantes incorporen y desarrollen.

En relación a la pregunta *¿qué enseñar?*, se emplearon cinco tópicos recurrentes: técnica instrumental, notación, tocar de oído, teoría y contexto histórico. Cada participante jerarquizó diferencialmente los contenidos que considera necesarios en la enseñanza. Por otro lado, remarco que –además de jazz– estos músicos enseñan distintas músicas (diversos géneros populares, orquestal e introducción a la música con niños de nivel preescolar), entre diversos grupos de edad y en múltiples espacios sociales.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

En la selección de contenidos se puede percibir la influencia en ellos de las pedagogías escolarizadas, las que también incorporan en sus enseñanzas. Dicho de otro modo, si bien en sus respectivas trayectorias formativas el tocar de oído fue sustancial, en la ubicación de los contenidos que debe de comprender la formación musical de un alumno, los músicos de la muestra se sirven de los elementos pedagógico-escolarizados. En primera instancia esto podría parecer una contradicción de su parte, sin embargo, no lo es, pues –como veremos a partir de los testimonios– en realidad la mayoría de ellos busca establecer un balance entre ambos dominios. En la elección de contenidos a desarrollar en clase, por ejemplo, ubican la habilidad de tocar de oído con la notación musical, la teoría y la técnica instrumental. Si en sus aprendizajes el desarrollo de las habilidades basadas en pedagogías escolarizadas ocupaba una posición de cierto modo secundaria, en su enseñanza el desarrollo de dichas habilidades ocupa un lugar privilegiado.

Técnica

El desarrollo de la técnica en el instrumento permite “facilidad de movimientos, reducción del esfuerzo y energía necesarios para interpretarlo, comodidad corporal (donde una ‘mala técnica’ suele producir problemas físicos a mediano o largo plazo), y debe ayudar a producir el tipo de sonoridad y el resultado musical en general requerido por el intérprete” (Ochoa, 2015: 15). Para Itzam C., la enseñanza de la técnica se basa en dos momentos: 1) relajación corporal, estableciendo una postura correcta frente al instrumento; y 2) el trabajo en la búsqueda del mejor sonido que se pueda obtener del instrumento en cuestión. Itzam nos habla de una situación hipotética de clase con un alumno:

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Lo primero que tienes que hacer es relajar tu cuerpo y tener la posición correcta para tocar y para eso, esto: “el arco así, entonces ahorita ni vas agarrar el contra [Contrabajo] y una semana con el arco así, así, así” y les digo: “no se desesperen mucho chavos” trato de que sea... no es que sea aburrido eso pero a veces puede ser un poco árido y puede llegar a desesperar porque no ven, no ven y les digo “no se desesperen, relájense”. No me interesa el sonido ni la afinación, lo que me interesa es que primero tengan una buena posición, relajada y que no les moleste, que no levanten [la mano] y que no hagan [movimiento de mano] (Itzam C.).

Las indicaciones de Itzam sobre el desarrollo de la técnica, están dirigidas para una respuesta corporal frente al instrumento y, así, desplegar una mejor postura que contribuirá en la producción de un mejor sonido en el instrumento. En relación a la técnica su proceso reflexivo se ha constituido con base a su praxis musical, identificando ciertos atajos que pueden contribuir a la conformación de la técnica adecuada. Además, considera que el aprendizaje de la técnica no es igual para todos, ya que cada persona tiene características corporales y motrices singulares que deben de considerarse cuando se enseña técnica. Continúa:

¡Ya lo tienen! [se refiere a la relajación y postura corporal adecuada]. Ahora vamos a empezar con el sonido. Es importante el sonido, pues poco a poco, como yo un poco aprendí así, como que las cosas que aprendí y me funcionaban, por ejemplo, yo sé que la técnica no es igual para todos, porque no todos tienen mi mano. Tengo niñas [alumnas] de 13 años que tienen una manita así [pequeña] y entonces como le hago para que hagan esto [señala su mano] sin que se lastimen o sin que se frustren porque no puede hacer eso, ¿entonces cómo le hago? ah mira, “como tienes tu mano más pequeña entonces haces un pequeño saltito aquí”. Entonces les digo, “fíjense como mi técnica no es para todos, pero me ayuda a estar relajado y estar tocando muchas horas, entonces piensen en eso, conozcan su cuerpo”, el lugar está aquí y aquí [señala la abertura de sus dedos] “tú no puedes abrir como yo, entonces ¿cómo le vas a hacer?” (Itzam C.).

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

El aprendizaje de su instrumento le ha permitido reflexionar sobre las necesidades técnicas que él considera que debe comprender la enseñanza del contrabajo, ya que es un instrumento que demanda una fuerza física en su ejecución. Itzam C., en la actualidad, imparte clases en una escuela de música con una población infantil-juvenil con un rango de edad de 9 a 25 años. Imparte las materias de contrabajo, solfeo e historia de la música mexicana. Itzam comenta que, en este espacio escolar, se limita exclusivamente a revisar técnica y repertorio clásico. La oferta académica está contenida en la enseñanza de música clásica y la prioridad educativa de la institución radica en que el alumno desarrolle un conocimiento sobre la técnica y el repertorio.

De forma paralela, Itzam enseña jazz dando clases particulares y fuera de cualquier contexto escolar. En estos espacios su modo de enseñanza exhibe la naturaleza de su experiencia de aprendizaje, centrando su contenido en tocar de oído:

Pero si doy clases particulares pues entonces sí, y le digo: a ver, sácate [tocar de oído] una vuelta de Ray Brown y dime qué hace en este pasaje. O, sácate este pasaje y ve qué hace; y ve qué hace Paul Chambers; y ve que hace Doug Wimbish y ve qué hacen. Y ahora tú que puedes hacer en esas vueltas (Itzam C.).

Lo anterior, contrasta con lo sugerido por Green (2002) y Folkestad (2006) al mencionar que el músico no escolarizado normaliza sus prácticas de enseñanza en una pedagogía formal, pero, también demuestra que la enseñanza de estos músicos en espacios no regulados por un programa académico-escolarizado, las actividades relacionadas a la enseñanza-aprendizaje están definidas por tocar de oído como práctica regular.

Pavel L., por su cuenta, imparte clases particulares de saxofón. Él comenta que su experiencia previa resolviendo ciertos problemas técnicos con el

instrumento le permitió construir una idea de las posibles fallas que experimentan los músicos principiantes con su instrumento:

Me doy cuenta del sonido del saxofón y le digo mira, “la boquilla pónitela más al centro porqué estás un poco soplándole de lado”, por ponerte un ejemplo. Saber que le está batallando, “es que mira, estás sin querer aplastando tal botón o tal llave y por eso te está chillando, porque no te estás dando cuenta que lo estás aprendiendo sin querer” o “sabes que estás apretando de más la boquita y está cerrando”, son cosas que uno ya pasó y te diste cuenta (Pavel L.).

Javier C., por otro lado, considera que la técnica está asociada a la posición del cuerpo frente al instrumento, por lo que debe trabajarse estableciendo de una relajación motriz. Este músico se especializa en percusión afrocubana y advierte que el impacto de las manos al percutir el tambor involucra la relajación corporal y de movimientos particulares para desarrollar una postura correcta al tocar y emitir un buen sonido en el instrumento. Considera que el desarrollo de una buena técnica es de gran importancia en la formación de los jóvenes percusionistas, ya que una mala técnica puede ocasionar lesiones. En la entrevista, comentó que en la actualidad ya no impartía clases y que solo se dedicaba a tocar en diversos proyectos de música afrocubana y jazz. Él nos dice:

Y por otro lado pues técnica, la técnica del instrumento para no lastimarse la mano y tener un buen sonido. Yo creo que me enfocaba mucho en eso, la posición del cuerpo, “relájate, todo [colocación de brazos] tiene que ser ángulos de 90 grados, tu brazo igual que se relaje, esto es mucha tensión. La baqueta se agarra así y la técnica de teclados [señala la posición de las manos al tocar el piano] y la técnica de tambor [abre las manos]. Hacerlo, hacerlo [se refiere a formar al alumno] y conformarlo y darle los primeros pasos, lo práctico (Javier C.).

En las narraciones de los participantes el desarrollo de la técnica tiene un tratamiento diferente, cada uno de ellos vierte sus consideraciones de enseñanza-aprendizaje desde la propia naturaleza del instrumento y desde su interacción con éste.

Lectoescritura

Como se mencionó en el capítulo 1, la lectoescritura es el medio que ocupa un lugar privilegiado a la educación musical escolarizada (Arenas, 2016; Ochoa 2015). En las respuestas de los entrevistados, solo un participante reportó de la enseñanza de la lectoescritura musical en sus clases, para él la enseñanza de ésta tiene un objetivo laboral, ya que supone que el dominio de esta habilidad les permitirá ampliar su rango de trabajo, abarcando situaciones en las cuales se tenga que hacer música desde la partitura (ver Green, 2008).

Para Itzam C., la enseñanza de la lectoescritura está condicionada a su actividad de profesor en una escuela de música y la desenvuelve de la siguiente forma:

La otra vez en clase de solfeo le dije a mis alumnos más grandes “no debería de decirles esto, pero yo no creo que la lectura sea lo más importante. O seas, a mí me tienen que sacar 10 en el examen cabrones y tienen que leer muy bien porque les va a ayudar mucho y es una herramienta, una gran herramienta que funciona muy chido, si son músicos y trabajan les va a servir increíble. Pero, hay gente que no lee y es un músico increíble, la lectura no tiene nada que ver con ser músico”. Y eso se los digo, sí se los tengo que enseñar y les tengo que calificar lectura y “además háganlo, está chido, es lo más fácil de la música, no mamen. Es más fácil esto que afinar una escala en un violín, no mamen, o sea, lean” “o improvisar algo, improvisar sobre una vuelta armónica o sobre nada, esto [aprender lectoescritura] es lo más fácil, lean y es una herramienta que les va a servir muy bien, cuando tengan que tocar en alguna orquestita de salsa, de jazz, de clásico, o lo que sea la lectura los va a salvar. Cuando tengan que ir a

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

un –bomberazo– aquí está la carpeta y los va a salvar porque van a sacar la chamba”, si quieren componer una rola o algo, bueno, ya saben cómo, está bien. Aprendan a leer bien, aunque yo no creo que eso sea algo fundamental en la música, yo no, yo no creo (Itzam C.).

Como se mencionó anteriormente, Itzam se desenvuelve tanto en un entorno escolar como en entornos no escolarizados en su práctica de enseñanza, lo que le permite identificar qué habilidades son particularmente útiles en cada entorno. En el espacio escolar aborda la lectoescritura y el desarrollo de la técnica como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero fomenta el tocar de oído como la médula del mismo proceso en los dominios no escolarizados.

La estrategia seguida por Itzam guarda estrecha relación con lo sugerido por Hong Ng: “Los aspectos de las prácticas pueden instruirse mejor con pedagogías formales y no formales basadas en situaciones de clase y la naturaleza del aprendizaje y los resultados. Esto puede incluir aprender a leer y escribir tablaturas, que pueden lograrse mejor con la enseñanza formal, y aprender habilidades instrumentales, donde la enseñanza no formal es efectiva” (2018: 14).

En contextos no escolares o asociados a la interpretación de la música de tradición centro-occidental, los músicos se valen de la partitura para recuperar el tema de la pieza musical o para leer el cifrado armónico de la misma. Ambas actividades demandan el desarrollo de competencias de lectoescritura musical, sea en el sistema estandarizado o en el sistema de notación musical anglosajón, también conocido como cifrado americano.¹⁰ Para los músicos de jazz,

¹⁰ La nota La representada por la letra A; la nota Si es la letra B; la nota C es la letra Do; Re es D; Mi es E; Fa es F y Sol es G. La cualidad de los acordes se señalada con la abreviación del nombre en inglés. Ejemplo: Gmin o Gm para referirse a la cualidad menor (*minor*) de la triada. Para el acorde mayor se emplea la abreviación Maj. Ejemplo: Gmaj. La información que se encuentra en el cifrado indica: nombre de la nota, cualidad del acorde, tensiones del acorde disponibles. Ejemplo: Gm7 (11); Gmaj7 (9).

escolarizados o no, el cifrado armónico representa el punto de partida para la improvisación.

Tocar de oído

Este es un contenido a enseñar en los estudiantes según varios los entrevistados. Renato D., por ejemplo, nos habla de la importancia de la imitación, pues constantemente está aconsejando a sus alumnos a que imiten a los músicos que admiran. Le pregunto ¿qué enseñar?, a lo que responde:

Fundamentalmente escuchar, analizar, imitar y los estoy “amolando” con practicar, practicar, practicar, practicar y de qué manera practicar. Para mí es bien importante, crear y generar consciencia, ¿me explico? Nosotros escuchamos música y replicamos la música que escuchamos de nuestros ídolos, pero obviamente para llegar a ese grado de conciencia y de ejecución y de lenguaje y de madurez, pues tiene que ver con un proceso que ellos hicieron muy, muy arduo (Renato D.).

Rubén P., por su lado, imparte clases en los talleres de música en el área de Difusión Musical de la Universidad Veracruzana y describe que en su clase los alumnos deben de identificar auditivamente las sensaciones que producen las cualidades de los acordes: mayor, menor, alterado: señalan

Le doy prioridad a que escuchen, sí. [¿Escuchan música en clase? Le pregunto] Sí les pongo, y les pongo incluso ejercicios, se dice, de dictados de oído, o sea les toco algo en el piano y les empiezo a decir, de inicio por sensaciones no por teoría “¿esto qué te parece: alegre o triste? Sí es alegre es mayor, si es triste menor, si así dramático pues es un acorde tenso, a partir de ahí lo empiezo (Rubén P.).

Ninguno de los participantes habló en concreto sobre la aplicación de estrategias con relación a tocar de oído en sus clases. Sus comentarios sobre esta práctica fueron muy reducidos y sólo emergían como indicaciones que les hacían a

sus alumnos sobre escuchar e imitar a los músicos más representativos de ciertos géneros.

Teoría

Para algunos de los músicos de la muestra la categoría de teoría comprende armonía y solfeo. Solamente para algunos la teoría está vinculada directamente con la enseñanza del instrumento. Sus ideas sobre la enseñanza de la teoría se encuentran arraigadas en experiencias de aprendizaje escolarizadas previas. Rubén P., por ejemplo, el haber formado parte de una institución de enseñanza musical le permitió identificar falencias en la forma como se enseñan algunos temas. Considera que la exposición de estos temas puede simplificarse para una mejor comprensión de los alumnos, ya que en los contextos escolares –según su punto de vista– se tiende a alargar el proceso de enseñanza.

Doy solfeo e instrumento, nada más. Pero el instrumento lo doy más teórico de inicio para que se entienda qué es lo que hay que hacer y después ya desarrollar. Básicamente cuando es gente de primer nivel, que va a empezar, empiezo por la técnica y la teoría, pero no la teoría como a mí me la enseñaron de una manera rigorista y cuadrada, trato de hacerlo de la manera más fácil porque he dicho “si me lo hubieran enseñado [así] pues hubiera sido más rápido, más fácil”. En la escuela te lo hacen más tedioso, lo hacen verlo más difícil de lo que parece y te lo hacen en un proceso más largo. Muchos temas no son tan profundos para tenerlo unos semestres, muchos temas son rápidos e incluso el alumno los capta en una clase y ya nada más hay que desarrollarlo y estarlos procesando pero ya se entendió (Rubén L.).

Por otra parte, Ciz M., desempeña una actividad paralela al oficio musical, imparte clases de matemáticas a nivel medio superior. Su formación como ingeniero le ha permitido desempeñar la docencia como fuente laboral primaria.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Su actividad musical gira en torno a estar tocando música, pues tiene su propio proyecto de jazz que le permite estar activamente en la escena del jazz en Xalapa. Comenta que las clases que llega a ofrecer son solicitadas por jóvenes que quieren aprender a tocar jazz en la guitarra. Su concepción sobre la enseñanza del jazz está centrada en la armonía. Una de las características principales de este músico es su gusto por re-armonizar temas de jazz. En su quehacer musical la armonía tiene pues un papel preponderante, lo que se refleja en su concepción de enseñanza:

Lo primero realmente es enseñar a escuchar a sentir. Algo fundamental para mí es que entiendan los intervalos, cuando yo entendí los intervalos me sirvió para entender la armonía y parte de las escalas. Yo les doy mucha prioridad. [¿Implementas el canto en tu forma de enseñar?, pregunto] Para mí no, yo creo que cada quien, mientras construyas algo, la música es un lenguaje igual a las matemáticas, es un lenguaje por eso también lo identifico. [¿Y bajo esta prioridad, a qué le das más enfoque: melodía, armonía, rítmica?] Es que van juntas. La armonía es muy importante. Con la armonía es que haces un arreglo, yo siempre estoy peleado con eso de los rockeros u otro tipo de música que dicen “hice un arreglo de tal” pero realmente lo único que hiciste es cambiar el ritmo, pero no hiciste un arreglo, lo cambiaste de “chunchaca” a rock por ejemplo, pero realmente no hiciste una re-armonización. Además que si tú entiendes la armonía, lo puedes hacer con la melodía, con las líneas (Ciz M.).

Contexto histórico

Denominé contexto histórico a un cúmulo de situaciones que los entrevistados señalaban con relación a la enseñanza de la historia del jazz, orígenes del instrumento, ideología, biografía de músicos. Un músico mencionó “ir a la esencia de la raíz” para ejemplificar los orígenes que conformaron al jazz o cualquier tipo de música a estudiar.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Así, Javier C., habla de la importancia de transmitirle a sus alumnos aspectos históricos de los tambores que él interpreta, así como el impacto que, según Javier, tienen estos instrumentos en la construcción de la sociedad. Su acercamiento sociológico a los tambores sirve para organizar y trazar los orígenes y establecer la génesis de diversos ritmos empleados en las músicas africanas y afrocubanas. El aprendizaje de Javier estuvo guiado por el músico Tambú, como vimos en el capítulo 2, y recuerda cómo dicho músico dirigía sus clases mediante la descripción histórica de cómo se había constituido ciertos patrones rítmicos empleados en la percusión. Javier C., reproducía dichos contenidos en las clases que impartió a sus alumnos:

Bueno, yo creo que eran dos cosas a la vez. Por un lado, el contexto; hablarles de qué era la percusión y qué representa y cuál es su magnitud dentro de la historia de la humanidad, es un instrumento que no hay un pueblo sobre la tierra que no tenga percusiones y cuando no la han tenido la han creado con el cuerpo y con la voz, y con sonidos, o sea darles un contexto de la profundidad del instrumento, es mágico, un instrumento sacro mágico (Javier C.).

La influencia músico-educativa de Tambú en Javier C., determinó su acercamiento a la enseñanza del tambor. Así, Javier expresó que la enseñanza, en la actualidad, es algo que no contempla, sin embargo, su aporte educativo contribuyó en la formación de un gran número de músicos percusionistas en la Ciudad de Xalapa.

Por otro lado, como mencioné, Renato D. se encuentra activamente en la docencia impartiendo clases de batería en los cursos preparatorios de JazzUV. Una parte esencial en la enseñanza de Renato radica en la exposición y descripción de un contexto histórico en sus clases. Reiteradamente señala lo significativo que fue investigar y reflexionar en su proceso formativo.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Yo creo que en el jazz y en cualquier otra música, ir a la esencia, a la raíz en el dónde, en el cuándo, en el cómo, en el por qué, en el para qué y obviamente hay una secuencia cronológica. Hubo un inicio, un punto de partida y además una cosa que yo creo que me ayudó muchísimo es que tiene que ver mucho con el aspecto de realmente investigar, de realmente profundizar, de analizar, de crear, te da un, da una identidad como lenguaje, como ideología, como vivencia. Yo me di cuenta que el jazz tiene eso, porque viene de un contexto de una situación cultural, ideológica, espiritual en la cual esa gente se metió muy profundamente para sacar a flote sus pensamiento, sus ideales, sus sentimientos es toda una ideología y una manera de vivir y de pensar (Renato D.).

Por ello, para Renato una estrategia de enseñanza recurrente es la de alentar a sus estudiantes a investigar y reflexionar sobre los procesos que atravesó el músico de jazz en su etapa formativa y posteriormente en lo profesional.

Los contenidos expuestos en este apartado nos introducen al conocimiento del modo en que los músicos con trayectorias formativas predominantemente no escolarizadas, suelen aplicar sus experiencias de aprendizaje en la enseñanza de la música, no necesariamente –como vimos– del jazz. Sea en el marco de escuelas, talleres o clases particulares, las consideraciones de estos músicos se encuentran sujetas a las ideologías construidas desde su práctica como músicos y que emergen en su práctica educativa. A propósito de este punto Roger Coss nos dice lo siguiente: “Recurrir a las propias experiencias de la vida, consciente o inconscientemente, ocurre no solo en la interpretación de un artista, sino también en la forma en que aborda la enseñanza” (2018: 527).

¿Cómo enseñar?

En su faceta como educadores en escuelas, algunos de los entrevistados han participado en la selección de contenidos de las clases que imparten, de igual forma, han creado recursos educativos para sus clases. Otros, consideran que

ciertas acciones en la enseñanza están relacionadas con participar directamente con los alumnos, ya sea en la conformación de grupos musicales de estudio o tocando con ellos en presentaciones.

Selección de contenidos

Dos participantes señalaron que, como parte de sus actividades docentes, debieron seleccionar los contenidos de las clases que imparten. Esto, implicó que ellos valoraran *qué* enseñar, lo que necesariamente se filtró por sus respectivas experiencias de aprendizaje y, sobre todo, por la valoración retrospectiva de lo que les funcionó y aquello que no. Como en el caso de Rubén P., tal ejercicio también implicó definir *cómo* se iba a enseñar lo que según su criterio correspondía enseñar.

Recordemos, la elaboración de una propuesta de trabajo dentro de un marco escolar, establece un aprendizaje gradual por medio de estrategias que permitan describir una secuencia de pasos específicos para desarrollar tareas particulares. En relación a este punto Díaz Barriga nos dice que:

El docente es el responsable profesional del trabajo en el aula; a él le corresponde elaborar una propuesta de programa en el que fundamentalmente se definan las estrategias de enseñanza que se realizarán en un curso escolar. En este programa, el docente combina el programa del plan de estudios, el institucional o de la academia de maestros, y sus experiencias profesionales: su formación y manejo de los contenidos, el análisis que realiza del efecto de las diversas actividades de aprendizaje en grupos escolares similares, la perspectiva que tiene sobre los elementos que singularizan al grupo escolar con el que trabajará este programa. Este elemento se retroalimenta de forma permanente a lo largo del curso escolar (Barriga, 1997: 66).

Con esto en mente, veamos ahora los testimonios. Rubén P., también imparte clases a nivel preescolar. Comenta que, como parte de su actividad de docente, tiene que hacer una selección de contenidos y distribuirlos en años, esto

ha implicado la consulta de libros especializados en pedagogía infantil. Su experiencia como músico, en un espacio infantil, no le permite abordar la enseñanza de la música de la misma forma en que enseña en los talleres de música que imparte en la Universidad, con una población adolescente. Argumenta que la enseñanza musical para niños debe estar dirigida por medio de juegos:

Todo eso lo leía en un libro de pedagogía, a mí me piden un plan de estudios y eso me sirvió muchísimo cuando tuve que entrar a dar clases en un preescolar, mi esposa es también es maestra y ella también da música y me dijo "léete esto" [¿Alguno en particular, recuerdas?, pregunto] El título no me lo recuerdo porque son varios, de momento se me van pero tengo varios y todos aplicados a enseñar niños. Mi señora tiene una gran archivo de libros y me dijo "léete esto" y me puse a leerlo, y me di cuenta de cómo habría que enseñarles a los chicos. [¿Qué edad tienen los niños?, vuelvo a preguntar] De 4 a 6, hay que enseñarles mediante juegos, ellos aprenden con juegos, no pueden estar quietos y que les digas: mira esto es Do y esta es la tercera y la quinta, ¡no! (Rubén P.).

Para Itzam C., la elección de contenidos y estrategias a desarrollar en clase, ha estado pautada por una experiencia profesional constituida por un proceso de autoaprendizaje, lo que le ha permitido seleccionar contenidos teóricos y requerimientos técnicos que –según él– se tienen que implementar en la formación del alumno.

Pues yo hice el programa. Es que mira, por ejemplo yo llevé métodos, sí estudié métodos de técnica; estudié a Ray Brown que es pura técnica, o sea, neta es aburridísimo pero está chingón porque es pura técnica, pura técnica el Ray Brown; el Rufus Reid que es pura técnica. Estudié de clásico: el Rabal, y estudié Touche y estudié como cuatro. Entonces sé más o menos sé cómo empezar, tengo la noción de cómo empezar a formar al morro (Itzam C.).

La selección de contenidos, como vemos, la realizan revisando literatura especializada, sirviéndose de la experiencia propia o combinando las dos alternativas.

Músico mentor y metodología empleada

La figura que ocupan algunos de los músicos entrevistados en el marco de los procesos de enseñanza es la de mentor. Para Viilo, un mentor ofrece "información de apoyo y de procedimiento o ejemplos prácticos". Por su parte, Clinchy menciona que los mentores desarrollan una capacidad para ingresar al mundo de la vida de aprendizaje de sus estudiantes con una comprensión empática, capaz de crear y entregar resultados de aprendizaje transformadores (Viilo y Clinchy citados en De Bruin, 2019: 262).

Por ejemplo, la metodología de enseñanza de Lucio S. se ancla en la noción de mentor, pues él sabe que los demás saben que él goza de un reconocimiento como músico y como formador de jóvenes músicos en la ciudad de Xalapa. Aquí su estrategia:

Yo no sé, prácticamente hablo con ellos; les muestro músicos y les enseño como toco yo, lo que deberían aprender, normalmente cuando llegan los chavos es porque ya oyeron algo, alguna música y quieren tocar esa música" (Lucio S.).

Lucio no describe con precisión su proceso de enseñanza, y no lo hace porque él, al igual que muchos otros intérpretes de muy diversas músicas, no tiende a explicitar su saber-hacer práctico. El hecho que no lo explicita no quiere decir que lo que él hace no emane de un cierto tipo de conocimiento no logocéntrico. La metodología de Lucio consiste en compartirlas a los estudiantes, justamente, su saber-hacer mediante la escucha, la observación y la práctica.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Para algunos autores, el mentor delinea estrategias y establece diversas técnicas encaminadas a que el aprendiz adquiriera destrezas musicales para que se vuelva experto (De Bruin, 2019). Parte de la estrategia educativa de Renato D., por ejemplo, consiste en compartir su experiencia formativa y profesional, pues –al igual que Lucio S.– él sabe que los demás saben que él –músico no escolarizado– goza de una buena posición dentro de la escena del jazz en Xalapa, gracias a sus competencias interpretativas. Renato nos dice lo siguiente, pesando en su desempeño docente dentro un marco escolarizado:

Y desde un principio yo les comparto mis experiencias, el escuchar: “saben que, hay que escuchar esto, el temario dice que esto; aquí hay una referencia de audio, aquí unos links de videos, hagan esto, escuchen esto” los pongo a investigar el contexto histórico, el contexto cultural, el contexto social, el contexto espiritual porque al final el reflejo y la acción de una situación, o de un género, tiene que ver con cosas mucho más profundas que solamente la música. Al final la música es una expresión del aspecto humano (Renato D.).

La estrategia de Renato, consiste en exponer a los alumnos a nuevas ideas, incitándolos a conocer “la cultura” o la historia del jazz, a escuchar y explorar interpretativamente nuevas músicas, y a reflexionar críticamente el hecho mismo de ser una persona que hace música (ver Coss, 2018: 526 para estrategias similares).

Por su parte, para Itzam C., su proceder metodológico tiene orígenes en su paso por la Universidad. Itzam cursó dos licenciaturas en la UNAM, pero que no las concluyó. Él fue el más enfático en remarcar algunas deficiencias que encuentra en la formación escolar. Sin embargo, su actividad laboral le exige ciertos lineamientos institucionales que está obligado a cumplir (selección de contenidos de clase –como vimos–, priorizar la lectoescritura musical y la técnica). Su desempeño docente, y por tanto la metodología empleada, oscila en función del espacio social en el que se encuentre:

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Entonces sí tengo cierta metodología de enseñanza que más o menos mamé ahí en la Universidad, un poco. Incluso cosas de las que yo no estoy de acuerdo, institucionales, que no me pasa a mí, pero bueno, digo “escuelita y tengo que hacerle un poco así” (Itzam C.).

En síntesis, las metodologías empleadas por algunos de los entrevistados en los procesos de enseñanza dependen de los espacios sociales en lo que se desarrolle la actividad docente, de la posición que el músico-mentor-profesor ocupe dentro de esos espacios, de la posición misma que le confieran los demás, así como de las reglas que le impongan los mismos espacios sociales. Espacios, posiciones y reglas son factores que están atravesados por ideologías relativas a lo que es educar y lo que no lo es; lo mismo que a lo que es buena, mala música o simplemente no es música.

Elaboración de recursos educativos

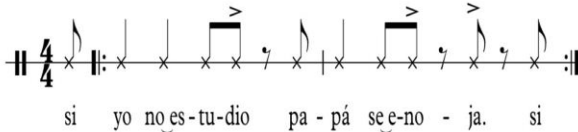
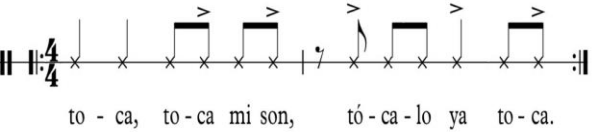
Como parte de su actividad como profesores en instituciones o fuera de éstas, algunos de los músicos de la muestra han elaborado recursos educativos que emplean en sus clases y para ejemplificar diversos contenidos. Renato D., se desempeña en un entorno académico, él proporcionó muestras más concretas de la elaboración de dichos recursos y de su aplicación.

Así, como profesor de percusión ha elaborado ejercicios fonéticos por medio de oraciones sencillas que ejemplifican, por ejemplo, una métrica empleada en un patrón musical determinado:

Cuando empezaba [a impartir clases] utilizaba mucho la fonética; utilizar frases y palabras para hacer que el compañero alumno en lugar de aprenderse, o muchas veces como son situaciones ajenas a nosotros mismos entonces era como fonéticamente replicar frases. Por ejemplo, para tocar una cáscara dentro de un contexto Latin [jazz], una cáscara que es un patrón que dentro del son, yo me acuerdo que les ponía esta frase: [toca figura con las palmas

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

representando la cáscara] [Ejemplo 1] si yo no estudio, papá se enoja [descripción de la métrica requerida ejemplificada en una frase] [Ejemplo 2] Toca, toca mí son, tócalo ya toca (Renato D.).

Ejemplo 1	Ejemplo 2
	

Fuente: elaboración propia.

Al estudiante, estos ejercicios le permiten resolver un patrón métrico de manera práctica, relacionando una frase, como la mencionada en la cita, con una secuencia de golpes que ejemplifican la tarea a resolver. Además, mediante la realización de los ejercicios el alumno se relaciona directamente con la acción de hacer música. Estos recursos educativos están al alcance de cualquier persona y son de fácil acceso. Este tipo ejercicios son empleados en la enseñanza de la música popular, en donde la representación gráfica de la música equivale a cantar frases construidas con una disposición de sílabas rítmicas (ver Patraca, 2019).

En la construcción de sus “No Pedagogías”, estos músicos elaboran recursos educativos para facilitar el proceso de aprendizaje y, sobre todo, para hacerlo eficiente. Reitero que el uso de la expresión NP tiene un sentido irónico y crítico, pues lo que estoy sosteniendo en esta tesis es que: los músicos con formaciones predominantemente no escolarizadas también desempeñan funciones músico-educativas, en ellas se sirven de sus experiencias formativas, de los medios y materiales didácticos diseñados para entornos escolarizados, y –de frente a las interrogantes de qué y cómo enseñar– también definen contenidos, metodologías y

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

diseñan e improvisan materiales didácticos con la intención de que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo. Definición de contenidos y metodologías, así como elaboración de recursos didácticos, están atravesados por su musical laboral.

Renato nos habló de ejercicios musicales en los que prescinde de la notación musical, optando por agilizar el aprendizaje por medio de recursos mnemónicos. Este ejemplo nos hablan de los modos en que los músicos con un perfil predominantemente no escolarizado diseñan materiales, ejercicios y recursos prácticos para hacer eficiente el proceso educativo en contextos; sea en contextos escolares o fuera de estos.

Concepciones y expectativas de la enseñanza musical

En este apartado, se exponen las concepciones de los músicos entrevistados sobre su desempeño como educadores. La variedad de opiniones expresadas permite pensar que, en realidad, las modalidades de enseñanza-aprendizaje musical son plurales. Sea que estas se instrumenten en entornos escolares o no escolarizados.

Para algunos de los entrevistados la enseñanza de la música no es como un fin o una vocación profesional en sí misma, más bien esta se dio como una actividad complementaria y determinada por las necesidades económicas. Sobre esto, Ciz M. y Pavel L. comentan:

Pues yo no pongo un anuncio que doy clases, simplemente se ha acercado gente y me dice “te he escuchado tocar o alguien me comentó de ti”. Sí, acepto dar clases, no me molesta (Ciz M.).

He dado clases en varios momentos, de repente tuve varios alumnos de saxofón, me llevó, en parte por necesidad económica más que una motivación de enseñanza, pero al momento de hacerlo también me descubrí como siendo un poco coherente a lo que les estaba hablando (Pavel L.).

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Pero, ¿qué piensan entonces de la docencia musical? Lucio S., nos dice: “Yo creo que tú puedes ser un excelente músico y no tiene nada que ver con que puedas enseñar, es bien difícil la enseñanza”. Por cuenta, Pavel L., comenta: “La parte de la enseñanza es muy enriquecedora, pero también tiene que ver con el perfil de la persona para saber si a eso se va a dedicar, no sé si de tiempo completo, pero sí más tiempo”.

Para otros, el objetivo de su desempeño docente es contribuir a la autonomía del alumno, haciéndolos autosuficientes en su propio proceso de aprendizaje y de vida. Itzam C., expresa: “Lo que hago es enseñarlos a estudiar, que es lo que uno aprende al ser autodidacta, a estudiar porque no te queda de otra y nadie te va a decir ‘para mañana tienes que entregar el Quijote’. Si quieres leer el Quijote lo vas a hacer tú y te das tus tiempos”. Las palabras de Itzam resuenan a lo sugerido por Jaffurs al recomendar a los educadores “que incluyan entornos de aprendizaje que modelen las situaciones de la vida real fuera de las escuelas que son experiencias holísticas de resolución de problemas” (2004: 194).

Para Itzam, el autoaprendizaje es la capacidad que permite la resolución de diversas problemáticas que se presentan en la vida real. Igualmente, para Javier C., la enseñanza debe estar orientada a la resolución de problemas que acontecen en la música: “yo creo que mi educación más que hacer virtuosos es hacer gente más realista, más consciente, más inmediata, que resuelvan, porque mi educación ha sido así, no me interesa hacer un virtuoso o un músico de una excelencia”. Ambos músicos subrayan que las condiciones en las cuales se desarrollaron sus aprendizajes, contribuyeron a la construcción de sus respectivos modos de enseñar, lo que –a su vez– determinó los fines educativos de su práctica.

Lucio S., nos habla de lo que él considera como carencias de muchos de los músicos y estudiantes no escolarizados, así como de su propio proceso de

aprendizaje; razón por la cual, para él, el objetivo consiste en enseñarle a los estudiantes a superar esas limitaciones:

Hay que aprender la técnica, a nosotros nos tocó aprender así: las melodías y así aprendíamos, no es la mejor manera de aprender la música a nosotros, bueno a mí, gracias a eso puedo estar aquí tranquilamente, pero no es la manera. Hay que aprender la técnica, hay que aprender a conocer el instrumento, hay que aprender la armonía y hay que aprender a leer un poco la música porque de repente con músicos de mi generación era bien difícil poner cosas. Yo no leo así a primera vista todo pero descifro y puedo tocar cosas, pero mis cuates decían “no, es que eso está bien feo eso a mí no me gusta” pero era más como un pretexto para en realidad no encarar lo que estaba pasando (Lucio S.).

Lucio S., supone que un aprendizaje holístico (técnica, armonía y lectoescritura, según él) le proveerá al estudiante las herramientas requeridas para sobre llevar su actividad musical. Tocar de oído, entonces, también es objeto de este tipo de interpretaciones. Dicho de otro modo, las interpretaciones de cada participante son muy diversas y no es posible generalizarlas asumiendo que esta habilidad musical tiene el mismo valor para los músicos aquí contemplados.

Por otro lado, Pavel L., señaló que la enseñanza exige una reafirmación del conocimiento que se posee. Para él, el profesor debe de ser capaz de ejemplificar lo que está instruyendo, lo que exigiría un dominio pleno de los contenidos que se le están enseñando al alumno. La experiencia de impartir clases lo ha confrontado, pues ocasionalmente él cree que posee ciertos conocimientos o habilidades, teórico-instrumentales, pero la dinámica de las clases le revela otras cosas:

Entonces uno debe saber de qué va hablar para no improvisar. Entonces, ya a la hora de estar enseñando el darme cuenta que yo lo tengo que hacer perfecto, si le estoy enseñando la escala de Re mayor, es como, a mí me tiene que salir perfecta la escala de Re

mayor porque soy el maestro, creo que son de las cosas lindas de enseñar a alguien más, es un reto. Si le tengo que decir que lo tiene que tocar de una manera primero me debe salir bien a mí, uno se tiene que poner a practicar por el puro hecho que te tiene que salir bien. Entonces a la hora de los alumnos tienen ciertas dudas y me doy cuenta que las sé, y mucho nervio de entrada, de ser no ser maestro es que no me vayan a preguntar algo que no sepa y qué me digan “¿cómo le haces así?” Y no me vaya a quedar en blanco. Sorpresas que me he llevado es que son cosas que puedo dominar, a lo mejor no a la perfección ya a la hora de la ejecución pero por lo menos si tener una idea en la cabeza de cuál es la solución (Pavel L.).

Las diversas experiencias revisadas en este apartado nos proporcionan una idea general sobre las pedagogías empleadas en la enseñanza musical por parte de los músicos que compone la muestra. La definición de los contenidos, la metodología empleada y la estrategia seguida en los procesos educativos varían de músicos en músico. Los testimonios revisados nos dejan ver que diversas ideologías educativas atraviesan lo que cada uno concibe como los fines de la enseñanza en sus prácticas pedagógicas.

3. 2. UNIVERSO MUSICAL DE ORIGEN Y NECESIDADES DEL EDUCANDO

Antes de analizar las experiencias de los músicos en cuestión, pensemos primero qué entiendo por universo musical de origen. La educación musical comprende un campo de praxis vinculadas a la enseñanza escolarizada, pero también, otras prácticas no escolarizadas y las cuales se desenvuelve bajo otras condiciones y otras lógicas. Por ejemplo, hoy día el número de personas que aprende música de forma individual y autodidacta parece crecer muy considerablemente. Sin duda, estos aprendizajes fuera de los entornos escolarizados están siendo propiciados por el uso creciente de las nuevas tecnologías y el internet. Esto querría decir que en el siglo XXI los procesos educativos se han complejizado. En el campo musical esto

significa “que un profesor de música nunca se encuentra con alumnos musicalmente ignorantes, no instruidos o sin educación: por el contrario, cuando los alumnos llegan a la escuela, todos poseen un conocimiento musical rico y de alguna manera sofisticado, adquirido de una variedad de actividades musicales fuera de la escuela” (Folkestad, 2006: 136). Tales conocimientos musicales incorporados –conscientes o inconscientes– no solamente se derivan de los procesos de aprendizaje auto dirigidos y mediados por el internet, sino –también– por los universos musicales de origen de las personas.

Cuando emprendemos una experiencia de aprendizaje musical las personas nunca partimos de un punto cero, o estado vacío. Conscientemente o no, somos seres configurados por el universo musical familiar –o cultura musical parental–, y las preferencias musicales definidas *motu proprio*. Si dicha experiencia musical se desarrolla en un contexto escolarizado, solemos apegarnos a la oferta y al proyecto educativo, a la “apuesta cultural y política” (Samper, 2011) de la escuela en cuestión. En ese trance las escuelas no suelen recuperar los intereses y vivencias musicales precedentes de los alumnos, es decir, de las personas.

Andrés Samper comenta que la educación escolarizada debería establecer una conexión entre el plan académico y las experiencias de los estudiantes, ya que en estas “habitan territorios simbólicos particulares llenos de riqueza e identidad; en este sentido, resulta fundamental considerar dinámicas pedagógicas conducentes a la aceptación, comprensión e inclusión del *habitus* del alumno, como ejercicio de significación del aprendizaje y de dinamización cultural a partir de las experiencias y estructuras previas de percepción, pensamiento, apreciación y acción de los estudiantes” (2011: 308).

En relación al tópico de los universos musicales y necesidades de los educandos, el análisis de los testimonios deja ver la recurrencia de los siguientes tópicos o categorías temáticas (ver tabla 7).

Tabla 7

Categorías de análisis sobre el universo musical origen y las necesidades del educando

Universo musical de origen	Necesidades del educando
<ul style="list-style-type: none">• Identificando y redirigiendo las aptitudes musicales del alumno	<ul style="list-style-type: none">• Habilidad motriz diriga al entendimiento del instrumento musical• Motivar al estudiante

Fuente: elaboración propia.

En el contexto de las entrevistas les expliqué a cada uno de ellos lo que yo comprendía por universo musical de los alumnos y necesidades del educando. Ellos claramente interpretaron estos enunciados de diversos modos, lo que los llevó a ligarlos con otros temas que juzgaron importante incluir en sus respuestas. No obstante, los músicos entrevistados no mostraron particular interés en indagar en los universos musicales de origen de los estudiantes, para desde allí planificar el desarrollo de sus habilidades.

Identificando y redirigiendo las aptitudes musicales del alumno

Cada participante resaltó que es imposible homogeneizar a los estudiantes ya que cada uno presenta características particulares que los define como individuos únicos. Sin embargo, consideraron que las diversas experiencias y habilidades musicales de los alumnos son importantes para iniciar el proceso de enseñanza.

Renato D., por ejemplo, siempre realiza una evaluación diagnóstica sobre las habilidades musicales del alumno, y con la intención de establecer un plan de trabajo con el estudiante, distribuir contenidos musicales y facilitar su proceso de aprendizaje. Así, nos dice: “Cada compañero tiene cualidades diferentes. Ser muy

meticuloso y ver eso, también como de tacto, te das cuenta más o menos por donde viene, qué cualidades tiene, qué tanto le podría costar una cosa u otra” (Renato D.). Es claro que el análisis del cual nos habla Renato obedece a una intención educativa de su parte, la cual le permite trazar la ruta a seguir y escalonando los contenidos que el alumno –según el punto de vista de Renato– pueda manejar y desarrollar de acuerdo a sus posibilidades.

Ciz M., por su cuenta, identifica las habilidades musicales del alumno indagando con éste por qué decidió estudiar música y qué objetivos se traza él o ella misma en su proceso de enseñanza. Para Ciz M. hay dos perfiles de alumnos: quienes asumen la música como *hobby* y quienes la ven como una profesión. Al igual que el participante Renato, para Ciz es importante escuchar hablar y tocar al alumno:

Siempre es importante escuchar al alumno, analizar qué es lo que ya trae y hacia dónde quiere llegar. Porque no sabemos hacia dónde quiere llegar, es otra cuestión, realmente qué quiere: ya sea de manera profesional o es un *hobby*. He tenido alumnos que han querido dejar todo por la música y les digo: “espérate, espérate, yo creo que puedes hacer las dos cosas” y otros lo ven como hobby y lo quieren hacer de manera mejor. Yo nunca lo vi como hobby, siempre he peleado con eso, es que la música no es un hobby, aunque también en la pedagogía, digo sea lo que seas, te dediques a lo que te dediques es muy nutritivo el que tengas una actividad artística, si las vas a hacer profesionalmente o la vas a hacer como un hobby, pero es algo que te va a nutrir, el arte siempre te nutre, ahorita estamos hablando de música y sería importante que también tuvieran una educación musical al menos básica (Ciz M.).

Para Ciz, el universo musical del alumno debe ser abordado mediante una educación teórica basada en la armonía. Como se mencionó anteriormente, a lo largo de la entrevista Ciz enfatizó la importancia de la armonía en su aprendizaje y profesionalización. Por tal motivo, considera que la armonía es una herramienta

clave para redirigir las experiencias previas de los alumnos en su aprendizaje. Tal como él lo ve, desde la armonía los estudiantes pueden desarrollarse musicalmente. Parte de su estrategia consiste en guiar a los alumnos, tocar e improvisar con ellos.

Por su lado, Pavel L., nos habla de algunas *deficiencias* que él encuentra en los alumnos y del modo en que las afronta en su práctica educativa. O, al contrario, suele suceder que un alumno presente capitales superiores a las expectativas promedio, siendo capaz de realizar las tareas musicales solicitadas. En un caso como éste último, el alumno despliega habilidades técnicas y un razonamiento musical sobresaliente. De modo que, al igual que Renato y Ciz, Pavel escucha y valora a los alumnos, después despliega el plan de trabajo:

Sí, porque también ya uno se da cuenta de a lo mejor, pero también es una realidad decir “chale, se me hace que este chico no tiene oído y no está entiendo, de que a lo mejor está dando que ni siquiera identifica que no es la nota que yo le estoy pidiendo. Ni siquiera sabe que la está dando bien. Obviamente uno siempre va a tratar de ayudar y explicarlo de varias maneras, y también me he dado cuenta de estar dando clases y decir, e incluso, yo mismo decirle [al alumno] “sabes qué, en un año más yo te voy a estar pidiendo clases yo a ti”, porque tiene una habilidad increíble de movimiento, razonamiento, de digitación de lo que sea, sabes qué, “yo te voy a pedir consejos más adelante” (Pavel L.).

Como mencioné en el apartado anterior Pavel no se considera un profesor de música, sino un músico que enseña; asume su instrucción como un aprendizaje entre pares en el cual se presenta un intercambio de conocimiento entre los participantes. Si en el aprendizaje entre pares los participantes operan como “maestros, escuchas, discípulos, camaradas, comunidad de escucha y de producción de sentido” (Reguillo, 2012: 136), la praxis de Pavel, entonces,

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

corresponde a un tipo de enseñanza/aprendizaje musical entre pares, en donde la reciprocidad desempeña un papel significativo.

Para Rubén P., cada alumno presenta ciertas habilidades que se derivan de su personalidad. Considera que existe un perfil de alumno que no presentará habilidades musicales de origen, debido a que sus aptitudes pueden estar orientadas hacia otras áreas de interés:

Sí me he dado cuenta que hay niños que no traen la aptitud, se oye feo, pero sí hay niños que no, no la traen, porque hay unos que de momento que parece que no, pero cuando empiezan a tomar la clase la empiezan a desarrollar. Pero hay otros que de plano nada y así siguen todo el siglo, todo el curso y no avanzaron nada, entonces dices “oye sí hay un contraste”. Y hay unos que en tres clases subieron así pero rapidito, y están los del medio que van poco a poco, pero sí hay unos que se quedan ahí, entonces tal vez no es su aptitud y tal vez traigan otras aptitudes a lo mejor es muy bueno para otro tipo de materias, en otras áreas, eso sí lo he visto claramente (Rubén P.).

En las clases que imparte Rubén P. en los talleres de música de la Universidad Veracruzana la asistencia regular es de jóvenes que están interesados en aprender a tocar guitarra y adquirir conocimientos básicos de música. En relación a los tópicos que me ocupan en este apartado, Rubén considera que el desarrollo de habilidades está asociado a los intereses personales del alumno por progresar en el dominio de su instrumento. De ello depende su progresión:

[¿Has visto un desarrollo de habilidades físicas y teóricas de los alumnos?, le pregunto] Claro que sí, el que le pone interés y un poquito de dedicación siempre avanza un poquito, hay algunos que ya lo traen y avanzan rapidísimo y hay unos que les cuesta más pero ahí van, siempre hay un pequeño avance. El que le pone interés [¿Se lo atribuyes al interés?, lo interrumpo] Sí, el que le pone interés sí avanza un poquito, el que no le pone ningún tipo de interés pues no avanza nada, así tenga muchas capacidades. Justo tuve un caso, un

chico que desempeñaba muy bien tocando, y como que eso lo hacía. Yo le ponía las tareas, lectura a primera vista en primera cuerda y no podía. Y llegó otro [alumno] que no sabía nada pero sí estudiaba, lo rebasó en lectura, y ya después, lo tuve que dar baja entonces. La mamá me vino como a reclamar y le expuse “mire, el chico es muy talentoso”, [la madre le responde] “sí tiene usted razón, ya le había dicho eso”. [Rubén L., pregunta] “pero en la casa, ¿estudia o no estudia?”, [la madre le responde] “se la pasa tocando pero no estudiando”. La mamá lo delato; “está ahí tocando pero no veo que esté estudiando lo que usted le da” y le digo “pues ahí está”. Y él tenía mucha más capacidad que los demás, pero como no las trabajó no las desarrolla. Y yo hablé con él, y le dije “mira, ese talento que traes hay que desarrollarlo no nada más se va a dar porque sí, aprovecha que ya lo traes para subir más” (Rubén P.).

En síntesis, los músicos entrevistados señalan –como vimos– que el realizar un escrutinio sobre las capacidades musicales del alumno, les permite establecer un plan de trabajo con el alumno, dirigiendo sus virtudes en su proceso de aprendizaje y afrontando sus carencias. No obstante, los entrevistados no mostraron particular interés en indagar en los universos musicales de origen de los estudiantes, para desde allí planificar el desarrollo de sus habilidades.

Habilidad motriz dirigida al entendimiento del instrumento musical

En la identificación de aptitudes musicales los participantes hablaron de observar el desempeño motriz del estudiante. Ello, con la finalidad resolver ciertas demandas físicas del instrumento y siempre valiéndose desde las destrezas de origen del alumno. Además, la intención es que el alumno vaya comprendiendo cómo funciona el instrumento musical.

Itzam C., por ejemplo, señala que al identificar las capacidades motrices de los alumnos él puede dirigirlos de una forma óptima en su desempeño. A modo de ejemplo, Itzam nos narra el caso de una alumna, quien realiza una actividad deportiva paralela a su formación musical. Según Itzam, dicha actividad forma

parte del universo de la alumna y le provee una destreza física que aplica eficientemente en el instrumento; pero tiene otras dificultades, pues sus habilidades como lectura están poco trabajadas.

[¿Identificas sus capacidades musicales?] Sí, sí, claro, pues eso es importante eso porque son tus alumnos, entonces ves, este wey lee muy bien pero si le falta acá. Tengo alumnos que... una morrita por ejemplo, es muy hábil estudia taekwondo o un arte marcial, entonces todo lo agarraba como muy fácil físicamente no tiene ningún pedo, pero la pones a solfear y no, casi no puede. A esa morra casi no veo métodos: "a ver, escala de memoria, afinate y escúchate", como sé que físicamente sabe manejarse bien entonces aprovéchalo "escúchate, tu memoria muscular, tienes que saber que tienes una memoria muscular y funciona muy bien, entonces aprovéchalo, no importan que no leas eso me lo entregas la siguiente clase, vamos a hacer esto". Como que sí trato de aprovechar sus virtudes: "tú que lees un chorro, vas, este ciclo de escalas leído". Y mira ¿te interesa esto?, escúchate esto, apunta, busca esto y esto, porque también doy clases grupales (Itzam C.).

Itzam hace reconoce dos perfiles de estudiantes en sus clases: los que presentan habilidades motrices y aquellos en los que tienen habilidades teóricas. De acuerdo a sus destrezas de cada quien, Itzam distribuye tareas para que cada estudiante siga desarrollándose desde sus propias habilidades musicales.

Por otro lado, Pavel L. sugiere que no es de su interés explicarle al alumno por medio de tareas motrices cómo abordar el saxofón. Para él, en el instrumento la lógica se antepone a lo motriz. Por ello considera que es vital que el alumno reflexione sobre cómo funciona el instrumento y por qué se producen diferentes sonidos:

Tratar de decirle, es lógica, algo muy simple "tapas más agujeros, el aire recorre más distancia y eso hace que se más grave", una explicación tan simple y física y a lo mejor ayuda a entender; "y el Do es más grave y Re debe de sonar más agudo y el Mi así" que encuentren una lógica como de la realidad, como física; más allá de

“ponlos los deditos así, y luego le quitas uno y le quitas el otro” más allá de eso, entiende que es más agudo porque la distancia más corta. Es importante que vean la parte física de decir “es un entero tu cuerda, pero la parte por la mitad y pasa esto, pero la partes en cuatro” pero como que entiendan esa parte real, física más allá de “es que ya quiero tocar una canción”. ¿Cómo vas a hacerlo entender que cambia de tono?, que habla de armonía porque tiene una lógica ahí matemática, física de la naturaleza. Irse a la naturaleza de lo que es real es más fácil de llegar al resultado, antes de decirle “pon los deditos así, luego los mueves así y le rascas así” creo que se me hace muy vacío. Más bien que entiendan la parte natural del instrumento, que tiene esa resonancia por la madera en combinación con esto, si tapas aquí notas la diferencia. Creo que es más fácil de llegar al resultado, que comprendan esa lógica de que las cosas existen y suenan así porque hay una razón de la naturaleza que nos la da (Pavel L.).

Como se advierte, Pavel piensa que antes de instruir al estudiante en los aspectos técnicos del instrumento –como las instrucciones motrices de cómo colocar los dedos de tal forma–, se le debe explicar cuáles son las cualidades acústicas del saxofón, pero desde una reflexión que vincule sonido y actividad motriz demandada por el instrumento.

Motivar al estudiante

Al hablar de las necesidades de los alumnos los músicos de la muestra encuentran que la habilidad motriz y la motivación forman parte de la estrategia empleada para abordar el universo musical del alumno. Para Itzam C., por caso, el o la profesora no solamente pueden motivar a los alumnos en el contexto de las clases. En su caso, algunos alumnos le solicitan que les realice reparaciones a sus instrumentos. Si bien estas actividades se presentan de forma periférica a la enseñanza en sí, esto le permite relacionarse de otro modo con los estudiantes y compartir con ellos, por ejemplo, métodos de jazz, informaciones relativas a la

técnica en el bajo eléctrico, así como recomendarles discos de rock y jazz. Y estas son actividades que motivan a los estudiantes.

[¿Aprovechas la información que el alumno trae consigo para dirigirlos?] Sí, por ejemplo, luego me dicen “maestro ¿le puedo traer un bajo eléctrico para qué me lo arregle?”, ya se los arreglo y les enseño, mira: “este ejercicio es de slap, está chido, apréndetelo”, “ah, gracias”. O luego les llevo libros y les digo “este método es para jazz, velo estudiando, velo estudiando” a los que les interesa porque hay quien llega y se sienta y dice “a ver, dime cómo” que este es otro perfil también y van bien, van bien, sacan el estudio y lo que tú les dices y no te preguntan nada. Generalmente trato de platicarles, recomendarles discos, que escuchen tal (Itzam C.).

Por su cuenta Renato D., habló de la importancia del aspecto creativo como parte fundamental del proceso formativo del alumno. Por ello, Renato alienta a los estudiantes a que el alumno genere música desde cualquier patrón rítmico para, con base en ello, abordar diversos estilos musicales. Líneas atrás vimos que Renato recurre a ejercicios fonéticos para que el alumno trabaje con un patrón rítmico, su propia sensibilidad rítmica. La intención de Renato es que el alumno pueda improvisar sobre el patrón rítmico en cuestión. Pero “¿cómo alientas a los alumnos a desarrollar su creatividad?”, le pregunto a Renato: “a explorar, les pongo ejemplos muy, muy sencillos” (Renato D.).

Renato, alienta a sus estudiantes a prepararse para una realidad musical fuera de los entornos escolares. Para él, la formación dentro de los espacios escolares está desligada de las necesidades que demanda el acto artístico de hacer música, pero fuera de la escuela. Según lo ve, en la escuela se trabaja para que el estudiante desarrolle conocimientos teórico-prácticos, pero en la carga horaria aplicada al instrumento generalmente se invierte mucho tiempo en la repetición mecánica de escalas y ejercicios. En la escuela, nos dice Renato:

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

Tú estás practicando algo teórico, algo práctico, pero allá afuera literalmente eso que practicaste no funciona, no sirve porque allá afuera no vas a salir a tocar literalmente la pentatónica, la aumentada o la disminuida. Por otro lado, si en un método de *latin* [jazz] te dice cómo tocar songo y viene un esquema de un patrón rítmico ahí, eso es solamente como el aspecto más superficial de un lenguaje musical, entonces yo soy muy insistente en ese sentido, “hay que ir a explorar, hay que investigar, hay que escuchar” y no depender necesariamente, solamente del aspecto esquemático y del aspecto intelectual sino llevar a la práctica y se me hace muy, muy importante el aspecto creativo (Renato D.).

Para Renato, su labor docente consiste en lograr despertar en el alumno una capacidad reflexiva que le permita integrar los aspectos técnicos musicales adquiridos en la escuela, pero en un contexto musical real. Para él, el desarrollo de las habilidades musicales en el estudiante, idealmente sería el resultado de la relación dialógica entre los conocimientos adquiridos y desarrollados fuera de la escuela, como dentro de esta. Ambas situaciones de aprendizaje se retroalimentan y la dicotomía entre ámbitos escolarizados y no escolarizados en realidad constituye los dos polos de un solo continuo (Folkestad, 2006), dentro del cual las personas que hemos resuelto estudiar, hacer y enseñar música, nos movemos permanentemente.

Recapitulo. Las concepciones que rigen las prácticas de enseñanza de los músicos aquí contemplados están atravesadas por sus propias experiencias de aprendizaje. En ellas, se discierne lo que es la enseñanza “correcta”, lo que no lo es y, además, se figura una visión generalizada de la educación escolar. Si bien señalaron que en sus respectivas educaciones musicales hubo una clara tendencia al autoaprendizaje, principalmente valiéndose de tocar de oído y su musicar-laboral, en sus prácticas educativas también se sirven de otros recursos para guiar a sus estudiantes. Por ejemplo, la lectoescritura, técnica y teoría musical forman parte de los contenidos que imparten en sus clases y que priorizan en su

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

enseñanza. Tal estrategia se deriva de lo que los músicos participantes reconocen como carencias o limitaciones de sus propias formaciones, argumentando que tales faltas tendrían que ser resarcidas en la formación de sus alumnos.

Finalmente, para algunos de los músicos hay ciertas rutas de enseñanzas que están marcadas por los espacios en los cuales se desempeñan laboralmente. Espacios que suelen pautar *qué* hay que enseñar, y ellos deben asumir las implicaciones de la práctica educativa escolarizada. Para otros, sus enseñanzas están determinadas por elección personales que atienden a sus gustos propios y consideraciones. Así lo mencionó Ciz M., quien análoga su quehacer educativo con su práctica musical

Conclusiones

Apegado al enfoque cualitativo de tipo descriptivo, la evidencia se recopiló por medio de las entrevistas realizadas a siete músicos. En éstas, se describieron situaciones, hechos, pensamientos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música desde su experiencia y práctica.

Uno de los aspectos conclusivos que me parece pertinente señalar en estas notas es que la educación musical no se suscribe única y exclusivamente a pedagogías escolarizadas. Las diversas formas de aprendizaje que se desarrollan fuera de los ámbitos escolares también importan y son bastantes significativas para las experiencias formativas de un gran número de músicos y de personas, en general.

La exploración de las prácticas de aprendizaje-enseñanza de un pequeño grupo de músicos predominantemente no escolarizados, nos da una idea de la complejidad y diversidad de rutas y estrategias que seguimos las personas para formarnos musicalmente. Por esta razón, me inclino a pensar que la investigación que se desarrolla desde el campo de la educación musical debería atender y

escuchar lo que sucede más allá de las escuelas. Dicho de otro modo, el multiforme dominio de las prácticas de enseñanza-aprendizaje no escolarizadas, se nos ofrece como un rico campo para explorar y generar conocimiento.

Es patente que desde los espacios no escolarizados las personas generan y establecen sus propios códigos para la aprehensión del conocimiento. Tal fue el caso de las personas contempladas en esta investigación. Si, desde una posición hegemónica de la educación formal los ámbitos y procedimientos pedagógicos no escolarizados son conceptuados como informales y carentes de sistematicidad en sus estrategias y metodologías, las siete narrativas aquí revisadas nos permitieron acercarnos al conocimiento de otros modos de concebir, organizar y sistematizar – conscientemente o no– estrategias y metodologías que tales músicos emplearon en sus aprendizajes, en un primer momento, y en sus enseñanzas musicales, después.

Por otro lado, en estas notas conclusivas es importante subrayar que los músicos en cuestión no tienden a polarizar los sistemas de aprendizaje en “escolarizado” vs “no escolarizado”. Si bien todos reconocen los aprendizajes escolares y no escolares como caminos que presentan características diferentes en sus procedimientos pedagógicos, también sugieren que la confluencia de las herramientas y los aprendizajes que aporta cada camino, contribuyen positivamente al desarrollo de habilidades y personas musicales.

De cierto modo, podría concluir que en sus prácticas músico-pedagógicas, los músicos entrevistados buscan equilibrar los procesos de aprendizaje, así como sortear las limitaciones que se presentan al andar cada uno de los caminos señalados. Dicho de otro modo, con base a la experiencia compartida de los músicos de la muestra, concluiría que, en la educación-formación musical de una persona, es posible y deseable andar diversos caminos, pues ello contribuye al desarrollo de habilidades musicales y– sin duda– también al desarrollo de otras

habilidades sociales muy importantes para expresarse mediante la música, cualquiera que esta sea.

En otro asunto, vimos que –para los músicos de la muestra– el tocar de oído en los entornos no escolarizados ocupa un papel preponderante en sus formas de aprender a musicar. Esto querría decir algo más o menos como lo siguiente: se aprende música haciendo música. Todos nos compartieron sus experiencias de aprendizaje copiando grabaciones, así como otras actividades relacionadas a tocar de oído, y plantearon que en sus primeros acercamientos a la música dicha vía de exploración musical contribuyó al desarrollo de otras habilidades.

La literatura consultada reafirmó lo anteriormente señalado, al caracterizar a la habilidad de tocar de oído como uno de los componentes centrales en el proceso de interpretación musical, señalándola –además– como el principal auxiliar en la gestión de otras habilidades musicales como la improvisación, la lectura y el tocar de memoria (Priest, 1989; McPherson, 1996; Woody, 2012; Varvarigou y Green, 2014).

Si, con base a lo tematizado en esta tesis a partir de la experiencia de los músicos participantes, el tocar de oído ocupa un lugar privilegiado en el aprendizaje y en la práctica musical, me pregunto entonces: ¿por qué esta ruta de aprendizaje es altamente desvalorizada desde posiciones educativas escolares? Sin duda la respuesta es compleja, y excede los límites de estas notas, pero al menos quisiera concluir que los imaginarios sociales contruidos en torno a “la buena” y “la mala música”, también alcanzan o se homologan a los diversos tipos de aprendizajes, clasificándolos con los mismos adjetivos. No podría dejar de hablar de las posiciones hegemónicas que reinan en los ámbitos de la educación musical escolarizada, pero tampoco quisiera dejar fuera en estas conclusiones el siguiente hecho: independientemente de los dictados ideológico-educativos hegemónicos,

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

los múltiples caminos de los aprendizajes musicales no escolarizados se siguen andando. Y es muy probable que estén dando buenos resultados.

Además, andar los caminos no escolarizado –como lo dejan ver los testimonios– no quiere decir que se renuncie a las herramientas escolarizadas. Según la experiencia de los participantes, por ejemplo, la lectoescritura musical es de gran utilidad, sobre todo si se piensa en el mercado laboral en el que se ofertan servicios musicales, de cualquier tipo.

En relación a este último punto, el espacio laboral es un espacio en cual confluyen un conjunto de actividades que inciden y propician los procesos formativos de nosotros los músicos, pero fuera de la escuela; el espacio laboral es –por así decirlo– otra escuela. Aquí, se forjan y modelan autoaprendizajes, pero pautados por la impronta de situaciones sociales concretas –ocasionalmente intensas–, y que demandan la resolución de problemas de forma más bien recursiva. Según los puntos de vista de los participantes, el vínculo de lo laboral y la experiencia que de allí se desprende es un factor determinante en los procesos formativos. Por ello, promueven el involucramiento de los estudiantes en el espacio escénico. Esto tópicamente, origina que los músicos reflexionen esos espacios laborales y que, conscientemente o no, en sus enseñanzas preparen a los alumnos para incursionar en dichos medios sociales.

Como vimos a partir de los testimonios, y como sabemos todos aquellos que ofertamos servicios musicales para subsistir y para pasarla bien, el mercado laboral (“el hueso”) es aprendizaje. El hueso es caldo de cultivo para la generación de lo que aquí –irónicamente– llamé las “no pedagogías”. A la vez, se labora y se construyen procesos de autoaprendizaje, procesos que luego tienden replicarse en las enseñanzas musicales.

Por otro lado, en estas notas conclusivas no quiero dejar fuera el tópico del perfil musical de los participantes. Claramente construí la muestra con músicos de

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

jazz, o que se desenvuelven dentro de este mundo, comunidad o escena, como vimos en su momento; jazzistas, ciertamente, pero con perfiles predominantemente no escolarizados. Lo que esta investigación me ha permitido colocar con mayor precisión es el siguiente hecho: no todos los músicos llegan al universo del jazz siguiendo las mismas rutas; todos los músicos aquí contemplados –por ejemplo– iniciaron sus aprendizajes musicales interpretando una gran variedad de músicas populares (rock, trova, son cubano, danzón, música tropical, etcétera). Desde allí llegaron al jazz, y desde este suelen partir –de vuelta– hacia otros géneros musicales. Desde allí, además, suelen desarrollar sus prácticas educativas.

De hecho, ninguno de los músicos de la muestra se autodefine como jazzista, sino como músicos que pueden interpretar una gran variedad de músicas. Para algunos de ellos, de hecho, aprender jazz tan sólo requirió implementar las mismas estrategias que utilizaron en el aprendizaje de otras músicas populares. Por estas razones, prescindí del uso de la palabra jazz en el título de esta tesis, pues pensar los aprendizajes y enseñanzas musicales desde lo no escolarizado –aun desandando los pasos seguidos por los músicos de la muestra– transcendía los confines del jazz. Finalmente, este andar entre músicas ha surtido su efecto positivo en las praxis educativas de estos músicos. Sus concepciones de *qué, cómo y por qué* se enseña lo que se enseña, dan cuenta de filosofías o ideologías de vida, y del lugar que ocupa en ella, no solamente la enseñanza-aprendizaje, sino la vivencia de la música.

Sobre las limitantes de mi investigación. Aquí, me constreñí al conocimiento de las experiencias formativas de músicos que también se desempeñan como profesores musicales. Al proceder así, deje fuera del análisis las narrativas que los alumnos de éstos elaboran sobre su aprendizaje y, sobre todo, de la educación y guía que reciben de parte de los músicos-profesores entrevistados. Lo anterior,

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

permitiría conocer el impacto de las estrategias y metodologías de enseñanza seguidas por los músicos-profesores en el desarrollo musical y personal de sus alumnos. Queda pendiente la indagación de este otro componente nodal de la relación educativa.

Bibliografía

- Aceves, J. (1997). "Un enfoque metodológico de las historias de vida". *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida* (23). México: Instituto Mora/Conacyt.
- Aharonián, C. (2000). *Músicas populares y educación en América Latina*. Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, pp. 1-23. Bogotá: IASPM-AL.
- Altamirano, G. (1994). "Metodología y práctica de la entrevista". *La historia como micrófono*. México: Instituto de Investigaciones/Instituto Mora.
- Allsup, R. (2011). "Popular Music and Classical Musicians". *The National Association for Music Education* 3, pp. 30-34.
- Arenas, E. (2015). "Una perspectiva y ocho invitaciones al diálogo". *Ricercare* (4), pp. 27-37.
- ____ (2016). *Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica*. *Pensamiento, palabra y obra* (15), pp. 97-109.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

- Baker, D.; Green, L. (2013). "Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a "case-control" experiment". *Research Studies in Music Education* 35(2), pp. 141-159.
- Bertaux, D. (1980). "El enfoque bibliográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". *Acta sociológica*. 56, pp. 61-93.
- Berendt, J. (1962). *El jazz. De Nueva Orleans al Jazz Rock*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P; Luckmann, T. (1996). *La Construcción Social de la Realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: the infinite art of improvisation*. E.U.A: University of Chicago Press.
- Bresler, L. (1995). "Ethnography, Phenomenology and Action Research In Music Education". *The Quarterly Journal of Music Teaching And Learning*. 4 (3).
- Cabaretta, S. (2017). "Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran". *Revista Internacional de Educación Musical* 5, pp. 119-127.
- Coss, R. (2018). "Descriptions of Expert Jazz Educators' Experiences Teaching Improvisation". *International Journal of Music Education* 36 (4), pp. 521-532.
- De Bruin, L. (2019). "The use of cognitive apprenticeship in the learning and teaching of improvisation: Teacher and student perspectives." *Research Studies in Music Education* 41 (3), pp. 261-279.
- De Garay, G. (1997). "La entrevista de Historia de Vida: Construcción y Lecturas." *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida* (23). México: Instituto Mora/Conacyt.
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y currículo*. México: Paidós.
- Folkestad, G. (2006). "Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning". *B.J. Music* 23:2, pp. 135-145.

- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. England: Ashgate Publishing Limited.
- _____ (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. England: Ashgate Publishing Limited.
- Hong Ng, H. (2018). "Towards a synthesis of formal, non-formal and informal pedagogies in popular music learning". *Society for Education, Music and Psychology Research*, Nov, pp. 1-21.
- Jaffurs, S. (2004). "The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band". *International journal of music education* 22, pp. 189-200.
- La Belle, T. (1982). "Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning". *Revue Internationale de l'Education* 28, pp. 159-175.
- Lilliestam, L. (1996). "On playing by ear". *Popular Music* 15, pp. 195-216.
- Lonie, D; Dickens, L. (2016). "Becoming musicians: situating young people's experiences of musical learning between formal, informal and non-formal spheres". *Cultural Geographies* 23, pp. 87-101.
- McDonald, R; Wilson, G. (2006). "Constructions of jazz: how jazz musicians present their collaborative musical practice". *Musicae Scientiae* 10. pp. 59-83.
- Mercado, E. (2018). "Popular, Informal, and Vernacular Music Classrooms: A Review of the Literature". *National Association for Music Education* 37 (2), pp. 30-37.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ochoa, J. S. (2010). "Los discursos de superioridad del jazz frente a otras músicas contemporáneas". *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas* (7), pp. 11-27.

- _____ (2016). "Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 11 (1), pp. 1-30.
- O'Flinn, J. (2006). "Vernacular music-making and education". *International journal of music education* 24, pp. 140-144.
- McPherson, G. (1996). "Five Aspects of Musical Performance and Their Correlates". *Bulletin of the Council for Research in Music Education* No. 127, 15th, pp. 115-121.
- McPherson, G., Bailey, M., & Sinclair, K. (1997). "Path Analysis of a Theoretical Model to Describe the Relationship among Five Types of Musical Performance". *Journal of Research in Music Education* Vol. 45, No. 1, pp. 103-129.
- Pensado, P. (1997). "Lo colectivo y lo individual en las historias de vida de la gente común". *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida* (23). México: Instituto Mora/Conacyt.
- Priest, P. (1989). "Playing by ear: its nature and application to instrumental learning". *British Journal of Music Education* 6, pp. 173-191.
- Patraca, M. (2019). "Prácticas educativas en la enseñanza-aprendizaje del zapateado en el son jarocho". Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Prouty, K. (2005). "The History of Jazz Education: A Critical Reassessment". *Journal of Historical Research in Music Education* Vol. 26, No. 2, pp. 79-100.
- Reguillo, R. (2012). "Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa". *Nueva época* 18, pp. 135-171.
- Rodríguez-Quiles, J. (2000). "Investigación cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español". *Revista de la lista electrónica Europea de Música en la Educación*, 5, pp. 1-6.

Aprendizajes y enseñanzas desde lo no escolarizado: experiencias, métodos y tensiones.

- Rusinek, G. (2004). "Aprendizaje musical significativo". *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* Volumen 1, pp. 1-16.
- Samper, A. (2011). "Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas". *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas* 8, pp. 297-316.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. USA: Wesleyan University Press.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. USA: The Guilford Press.
- Transcribir. (s.f). En el Diccionario de la Real Academia Española, (23^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/>.
- Varvarigou, M., & Green, L. (2014). "Musical 'learning styles' and 'learning strategies' in the instrumental lesson: The Ear Playing Project (EPP)". *Psychology of Music*, pp.1-18.
- Virkkula, E. (2016). "Informal in formal: The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music master workshops in conservatoires". *International Journal of Music Education* Vol. 34 (2), pp. 171-185.
- Watson, K. (2017). "A Comparative Analysis of Method Books for Class Jazz Instruction". *National Association for Music Education* Vol. 36, pp. 5-11.
- West, C. (2015). "What Research Reveals About School Jazz Education". *Association for Music Education* 33 (2), pp. 34-40.
- Woody, H., & Lehmann, A. (2010). "Student musician's ear-playing ability as a function of vernacular music experiences". *Journal of Research in Music Education* 58, (2), pp. 101-115.
- Woody, R. (2012). "Playing by ear: Foundation or frill?". *National Association for Music Education*, December, pp.82-88.