

## DINÁMICAS RELACIONALES Y COMPETENCIAS ADQUIRIDAS POR LOS CANTANTES DE JAZZ DURANTE EL APRENDIZAJE ENTRE PARES

---

CLAUDIA ROLANDO EYJO  
*Universidad de León*

SARAY PRADOS BRAVO  
*Universidad de León*

### 1. INTRODUCCIÓN

Como apunta Paulo Freire, “ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (1970). La educación no es un juego de saberes que se derraman dentro de recipientes vacíos, ni es un proceso unidireccional en el que algunos pocos poseen el conocimiento y lo transmiten a otros que no lo poseen. Educación es interacción, es relación social y comunicación, y los seres humanos nos educamos los unos a los otros relacionándonos, interactuando y comunicándonos en la mediación con el mundo. La importancia para el desarrollo humano a través de actividades realizadas colectivamente es defendida desde la teoría psicológica de la Zona de Desarrollo Próximo, que incorpora la idea de colaboración y comprensión compartida y destaca la importancia del papel del otro y de la interacción social durante el aprendizaje. Estos conceptos encontraron fuerte eco en formulaciones pedagógicas posteriores cuyos métodos ya no dejarían de lado la incidencia de los pares en la formación. Por su parte, la neurociencia explica que la misma capacidad de interactuar y conectarnos con los demás a través de las expresiones faciales, la mirada o el contacto físico son rasgos distintivos de los seres humanos como tales (Guillén, 2017), debido a que, a medida que la colaboración entre individuos se fue volviendo más intensa, los grupos se volvieron más tolerantes y menos competitivos y adquirieron una

ventaja en su adaptación, por lo que nuestro cerebro social, la colaboración y la educación entre pares fueron y son la garantía de nuestra supervivencia. Los grupos de pares, entonces, son fundamentales en la formación de las personas ya que en ellos se establecen, aprenden e interiorizan las normas y los valores (Fernández, 2000).

Durante el proceso formativo de un cantante de jazz se encuentran numerosas oportunidades de trabajo colaborativo entre pares fundamentales para el desarrollo profesional del cantante, como por ejemplo los ensayos, las presentaciones con banda y las *jam sessions*, en donde se adquieren competencias que no pueden ser aprendidas en el trabajo en solitario ni durante las tutorías con un maestro.

La investigación educativa más reciente ha demostrado que se favorece la adquisición de conocimientos y en el rendimiento académico a partir del aprendizaje entre pares (Carbonell, 2017; Roseth et al., 2008). Nuestras funciones ejecutivas del cerebro mejoran cuando nos sentimos socialmente apoyados, por el contrario, cuando nos sentimos excluidos del grupo se deteriora el funcionamiento de la corteza prefrontal, la atención ejecutiva y el razonamiento (Diamond y Ling, 2016) por lo que el aprendizaje entre pares es mutuamente beneficioso y se puede describir como una forma de aprendizaje mutuo (Boud, 2001).

El aprendizaje entre pares no es una estrategia educativa única e indiferenciada, sino que abarca una amplia gama de actividades. Independientemente de las diferencias de enfoque, una gran mayoría de investigadores acuerdan que un grupo de pares es un grupo primario de personas que comparten un estatus similar, generalmente de la misma edad y relacionados a un mismo grupo social. El aprendizaje entre pares incluye en primer lugar trabajar en colaboración con otros de manera recíproca y bidireccional, implica el intercambio de conocimientos, ideas y experiencias entre los participantes. Otro aspecto relevante es el intercambio y colaboración horizontal entre dos o más participantes, mediante el diálogo, la negociación, la deliberación y el consenso de significados y prácticas favorables para ambos. Por último, dentro de la comunidad de aprendizaje los procesos de interacción y toma de decisiones deben ser participativos y democráticos ya que no existe la figura de maestro-alumno, las responsabilidades y decisiones son compartidas, la

participación equitativa, los liderazgos son dinámicos y voluntarios y es una comunidad que constituye sus propios mecanismos de participación y reglas y objetivos. La tutoría entre compañeros implica que los alumnos se ayuden mutuamente a aprender, genera compromisos y responsabilidades, ganancias cognitivas, una mejor comunicación, autoconfianza y apoyo social entre los estudiantes (Corneli y Danoff, 2012; Kollock, 1998; Loke, 2007; Rheingold, 2012; Seeley, 2010; Smith, 2010).

Desde el mundo de la pedagogía musical también se analizó la incidencia y beneficios de la intervención de los pares en el aprendizaje (Barrett, 2005; Morgan, Hargreaves y Joiner 2000; Gaunt, 2007; Nerland, 2007) y dentro del estudio específico de la producción vocal se destacan las investigaciones de Beverly Johnson Chinn (1997) sobre los diversos modos de emisión sonora como identificación socio-cultural, y el trabajo de Lucy Green (2002), para quien la identificación con los otros, en tener ideas afines, en la diversión mientras se aprende, la pertenencia, el trabajo con sus compañeros en ausencia de un profesor, la ausencia de un plan de estudios o un sistema de evaluación, son algunas de las ventajas del aprendizaje entre pares dentro del mundo de la música. Esta hipótesis fue también apoyada por otros autores que encontraron importantes beneficios en la formación musical entre grupos de adolescentes en un entorno no evaluativo (Searby y Ewers, 1997; Burnard, 1999), algunos sostienen que los pares o amigos son figuras que ejercen un papel primordial en el desarrollo de los músicos ya que representan los primeros “profesores” e incentivadores de la práctica musical (Lacorte, 2007) y que, al mismo tiempo, actúan como evaluadores (Illari, 2003). Esto mismo fue expresado por todos los cantantes de jazz entrevistados, para quienes escuchar activamente las canciones y copiarlas, aprender las grabaciones “de oído” y escuchar activamente a otros músicos fue y es la fuente principal de información y aprendizaje.

Algunos de los estudios constituyeron un avance considerable en el análisis de las dinámicas de pares surgidas durante la formación de los músicos de jazz. Por ejemplo, Peter Martin (2002) incorpora al análisis las expectativas del entorno cultural en la formación del improvisador de jazz y Kenneth Prouty (2008), por su lado, centra su trabajo en la

incidencia que las negociaciones entre los distintos actores (estudiantes, profesores, instituciones) tienen en la formación jazzística. Otros autores se interesaron en la configuración y asimilación de las prácticas y los valores sociales entre la comunidad de intérpretes de jazz durante la improvisación y la performance (Berliner, 1996; Green, 2002; Faulkner y Becker, 2009; Monson, 1996). Todos estos autores pusieron de manifiesto otros dos tipos de relaciones vinculadas al proceso de aprendizaje, en primer lugar, la función del instrumentista como maestro o guía, y luego la relación de colaboración en donde la construcción de conocimientos está mediada por la interacción entre pares que se enriquecen mutuamente. Un ejemplo de este tipo se da en las *jam sessions*, espacios que para David Ake (2002) juegan un rol fundamental en la configuración y perpetuación del proceso de educación, ya que alientan a los principiantes a tocar con profesionales y a exponer sus habilidades a sus pares y al público.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones tienen su foco en los instrumentistas, y la naturaleza del aprendizaje vocal implica condicionantes, dinámicas y competencias específicas y diferentes a otros instrumentos. Desde el punto de vista específico del canto podemos encontrar un menor volumen de trabajo acerca de la naturaleza del aprendizaje vocal en entornos de colaboración, entre ellos Graham Welch (2005) sugirió que la comunicación musical es parte integral de la vocalización humana y la expresión emocional al examinar el papel de la vocalización humana y el canto en la comunicación musical, los orígenes neurológicos y fisiológicos y Lotte Latukefu (2010) demostró los beneficios de la interacción entre pares, tanto por la reflexión como por la introducción de conceptos científicos sobre la voz.

## 2. OBJETIVOS

En este trabajo nos propusimos conocer cuáles son las dinámicas entre pares que surgen en la formación del cantante de jazz y comprender cómo inciden en su proceso educativo.

### 3. METODOLOGÍA

Para ello realizamos una investigación etnográfica durante el período comprendido entre los años 2017 y 2022 por medio de entrevistas semi-estructuradas a 35 cantantes de amplia trayectoria en la escena actual del jazz en España que fueron realizadas tanto en persona como por videollamada. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Además, obtuvimos información a partir de la observación participante durante las clases de canto jazz en dos conservatorios superiores en donde se imparte jazz vocal, donde recogimos información en diarios de campo; y de la participación activa en *jam sessions*, conciertos y festivales de jazz como oyentes y cantantes. Las variables que se han observado son la integración, los códigos y valores, la red de contactos, la sincronización y grado de alerta, los reflejos, la validación externa, la negociación y el liderazgo.

### 4. RESULTADOS

A partir del análisis de la información obtenida a través de las entrevistas, el trabajo de campo y la participación activa, pudimos observar las dinámicas que se generan gracias a la interrelación entre los pares en el proceso de formación de jazz en España, ya sea entre cantantes e instrumentistas, o entre cantantes y cantantes.

En primer lugar, los cantantes adquieren una red de contactos, obtienen información, códigos y valores específicos del ambiente, y desarrollan el trabajo en equipo a través del aprendizaje de comunicaciones verbales como no verbales. En segundo lugar, los cantantes entrenan la sincronización, el estado de alerta y los reflejos. La formación junto a otros cantantes e instrumentistas favorece la socialización, el sentimiento de pertenencia a un grupo, el apoyo emocional y la validación de los pares. Por último, durante el entrenamiento con instrumentistas y cantantes se presentan disputas y problemas basados en estereotipos, especificidades técnicas de los diferentes instrumentos y negociaciones por el liderazgo.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. RED DE CONTACTOS

En nuestra investigación pudimos observar ciertas dinámicas específicas entre cantantes y sus pares que surgen e inciden en el proceso formativo. La interacción con los pares deriva en el desenvolvimiento dentro de una red de contactos sociales y profesionales que provee información y acceso, e influye en la adquisición de competencias y habilidades. Esta red se gesta desde la infancia, por lo que los compañeros de clase, los amigos del barrio, los teatros, las *jam*, las bandas y hasta los colegas conocidos durante los viajes son un gran aporte en la formación de los músicos. Muchos de los músicos que conocieron los entrevistados durante su formación son los instrumentistas con los que tocan actualmente en su vida profesional. Hoy en día, gracias a internet, existen también otros medios para conocer músicos y armar una red de contactos, como foros y social media especializadas.

### 5.2. CÓDIGOS Y VALORES

A partir de la interrelación entre pares se adquiere asimismo el conocimiento de códigos y valores imprescindibles para el desarrollo profesional de los cantantes. Durante el entrenamiento musical, a la par del estrechamiento del vínculo con los compañeros, se conocen y se adquieren códigos específicos del mundo musical, valores aceptados dentro del ambiente artístico que facilitarán el desenvolvimiento profesional futuro. Los códigos y valores fueron colocados en un lugar de gran relevancia por todos los entrevistados. Los valores que acompañan a tales prácticas enfatizan no sólo la cooperación y el trabajo en equipo, sino también la responsabilidad, el compromiso, la dedicación y la capacidad de obtener satisfacción al tocar incluso la música más simple con amigos, más allá del reconocimiento de la técnica correcta.

Además de los aspectos musicales y técnicos tradicionales y programáticos del aprendizaje musical, existen conocimientos fundamentales para un músico que no pueden ser aprendidos en una clase ni con un profesor porque surgen del intercambio en vivo con otros instrumentistas. La comunicación no verbal, los conocimientos estilísticos esenciales

de los estilos, el cómo tocar, cuánto tiempo tocar, cómo escuchar al otro, cómo dar lugar a la intervención de ese otro, son algunos de los elementos comprendidos en este aspecto. Seddon y Biasutti (2009) caracterizaron seis modos de comunicación empleados entre los músicos verbal y no verbal para la instrucción, la cooperación y la colaboración durante los ensayos y las actuaciones de los miembros de un cuarteto de cuerda profesional y de un sexteto de jazz. Estos tipos de comunicaciones fueron también estudiadas por Faulkner y Becker cuando analizaron las micro negociaciones que tienen lugar a través de las miradas, los pequeños gestos y la comunicación entre los músicos de jazz, instancias que suelen pasar desapercibidas para la mayoría de los espectadores.

### 5.3. SINCRONIZACIÓN Y ALERTA

Todos los cantantes entrevistados mencionaron la importancia de la escucha como fundamento de una buena interpretación grupal para crear una interacción genuina, un diálogo con los demás músicos. Aquí encontramos dos puntos esenciales estrechamente vinculados en el desarrollo de una formación musical solvente. El primero consiste en todo el entrenamiento de escucha consciente indispensable para poder ser un profesional capaz de tocar junto a otros. En términos de Lucy Green (2002) es una escucha atenta, pero no sólo para imitar o copiar sino para poder estar en sincronía con los demás. Esa sincronía no supone que cada uno tenga que hacer exactamente lo que está haciendo el otro, sino que se refiere a lo que muchos músicos llaman *feel* o *groove*, términos de difícil traducción pero que aluden a entender el tempo desde su internalización. Geoffrey Whittal (2005), describe al *groove* es un sentido del pulso o propulsión rítmica que interpretan los músicos de manera subjetiva en forma de negociación de un “tire y afloje”. Lucy Green (2002) emplea la expresión *going with the others* para aludir a este modo de interacción y la caracteriza como un diálogo entre instrumentistas que involucra también una inflexión que empuja (*pushes*) al otro instrumentista a dar una respuesta. Para la autora, la internalización y la reproducción musical no se limitan a los tonos, ritmos y formas musicales, sino que da igual importancia a la atención rigurosa a los detalles efímeros,

a menudo llamados *feel*, que incluyen la sincronización precisa de las notas y el ritmo, el timbre de cada instrumento, las interrelaciones, los juegos de pregunta y respuesta y muchas otras sutilezas, por lo que cada intérprete debe saber exactamente cómo y dónde encajar en el *groove* general.

Poder tocar dentro de ese tempo admitirá también la posibilidad de desplazarse rítmicamente, pero el desarrollo de esa sincronía, de esa comprensión del tempo, es el segundo factor fundamental para poder tocar con los demás para generar el *feel* o el *groove* adecuados. Guy Hayward (2014) plantea que el término “sincronización” no se ajusta a una actividad musical porque está limitado a un proceso de emparejar un pulso con otro, mientras dos personas pueden realizar acciones en diferente tiempo real sin por ello dejar de responder al mismo tiempo, “sincronía” implicaría tocar todos al mismo tiempo, mientras que eso no es exactamente lo que sucede en una interpretación musical. El autor propone el término *entrainment* (que en español significa “entrar en un tren”) para explicar la sensación de arrastre o acoplamiento temporal. El “arrastre” es el proceso mediante el cual los sistemas rítmicos independientes interactúan entre sí. La capacidad de *entrainment* es algo que se desarrolla y entrena durante la formación, pero también puede generarse de manera espontánea en la interacción, muchos de los entrevistados manifestaron entenderse con otros al instante, como si pudieran comunicarse sin hablar a través de la música.

Algunos intérpretes llaman a la sincronización *feel* y la mayoría de los entrevistados mencionaron la capacidad de estar en el mismo *groove* que el resto de los músicos como fundamental para tocar en grupo. A su vez, la sincronización no se limita a cuestiones rítmicas, sino que también se apoya sobre la capacidad de entender cuestiones musicales específicas de lo que uno está cantando o tocando y desarrollar el estado de alerta del que hablamos antes para poder predecir qué es lo que está haciendo el otro y poder reaccionar en el caso de que cualquier cosa suceda o de que el otro decida tocar algo inesperado o que no haya sido marcado previamente. Cuando estamos tocando en vivo necesitamos estar escuchando al otro y además estar en un estado de alerta constante para ser capaces de cambiar si algo sucede, ya sea porque el otro músico lo

decidió o porque ocurrió algo inesperado (muy frecuente en espectáculos en vivo y en las improvisaciones). El entrenamiento de sincronización y alerta se desarrolla “haciendo tablas”, se ejercita escuchando y tocando con los otros, ya sea en una banda del conservatorio, como en una banda del barrio, con los hermanos y la familia cantando juntos o en una *jam session*, que es donde en general se desarrolla el entrenamiento más fuerte de los músicos de jazz. Sucede que para participar con éxito en una *jam session* se necesita tener asentados todos estos conocimientos. Tales motivos implican que, hasta llegar a ser profesional, un músico debe haber asimilado estos conceptos, indispensablemente fogueados en otros espacios de interacción con pares. Quien sea capaz de entender ese tipo de comunicación podrá hacer un buen papel dentro de la *jam session* a nivel profesional. Es fundamental para los músicos porque una interpretación en vivo requiere un nivel de alerta constante en este aspecto, tanto para la eficiencia del desempeño individual como para la interacción entre compañeros de conjunto. Los últimos experimentos que utilizaron técnicas de escaneo cerebral permitieron medir la actividad del cerebro de varias personas a la vez mientras realizan una determinada tarea y comprobaron que existe una sincronización entre las ondas cerebrales de los participantes, por ejemplo, cuando un grupo toca junto, incluso cuando improvisan (Müller et al., 2013).

#### 5.4. PERTENENCIA, APOYO EMOCIONAL Y VALIDACIÓN

Para otros entrevistados tener una relación personal amigable con sus pares resultó fundamental para poder colaborar, ya que el trabajo con los pares posibilita la sensación de pertenencia y el apoyo emocional. Los entornos interpersonales son sitios de gran influencia en la socialización y el desarrollo de los estudiantes (Lising, 2004) y es una de las influencias más poderosas en el comportamiento musical de los estudiantes (Hallam, 2010). Varios autores hallaron una correlación positiva entre las relaciones entre compañeros y los resultados laborales y académicos, lo cual demuestra que la amistad es una herramienta imprescindible para el bienestar del alumno y que el sentido de pertenencia se potencia cuando el grupo es capaz de motivar sentimientos positivos. Cuando nos sentimos socialmente apoyados mejoran nuestras funciones

ejecutivas del cerebro; en cambio, cuando nos sentimos excluidos del grupo empeora el funcionamiento de la corteza prefrontal, la atención ejecutiva y el razonamiento (Diamond y Ling, 2016). Ser parte de un grupo, pertenecer, constituye una instancia nodal en el proceso de construcción de la identidad. El encuentro con otros aporta insumos a partir de los cuales se construyen, deconstruyen y reconstruyen diversas respuestas a las preguntas por la identidad (Cafarelli, 2011) y esto es especialmente importante para los cantantes, que son los más expuestos en una banda y suele ser el rol que se coloca en el lugar más vulnerable, de hecho, algunos cantantes mencionaron el apoyo que la banda les da cuando “le cuidan las espaldas”. Encarar un proyecto con alguien que comprende la propia situación personal no es algo que suceda únicamente en la infancia o en la adolescencia sino durante toda la vida y carrera del cantante, y en diferentes momentos los compañeros pueden jugar un rol fundamental ya que muchas veces el sólo hecho de penetrarse con la situación del otro puede ser de un gran apoyo para el aprendizaje o para llevar a cabo un proyecto.

La validación de pares es la valoración del trabajo de los estudiantes por otros estudiantes de igual estatus, en todos los niveles educativos y en todos los grupos sociales. Es una valiosa herramienta metacognitiva que involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y les permite desarrollar su capacidad para reflexionar y evaluar críticamente su propio aprendizaje, a autorregularse y reflexionar sobre su propia calidad sonora (Daniel, 2004). Esta dinámica está presente en todo grupo e incide en la formación desde el primer momento en que la persona es considerada un par, es decir, desde que se le permite estudiar, practicar o aprender junto a otros, y puede motivar, estimular e incentivar la práctica, o bien puede generar todo lo contrario, por lo que influye en el sentido de pertenencia, en la autoestima y afecta al concepto mutuo que forman los pares entre sí. Durante los últimos años los pedagogos comenzaron a investigar la evaluación entre pares y a reclamar que la valoración de la opinión de los otros como co-evaluadores del proceso se vea reflejada también en los programas didácticos en diferentes niveles educativos. Algunas investigaciones ven beneficios en la correulación entre alumnos y frente a la impulsada por el tutor (De Backer et al.,

2015). Barrat y Moore, por ejemplo, mostraron las ventajas de los métodos de evaluación grupal en la enseñanza del jazz en comparación con el enfoque evaluativo establecido en los conservatorios (Barrat y Moore, 2005). Si bien las ventajas de la evaluación entre pares resultan evidentes, es posible sin embargo que muchas prácticas de evaluación puedan conducir a formas de competencia dentro del grupo y generar problemas de aprendizaje (Falchikov, 2007). Lotte Latukefu (2010) analizó la evaluación por pares en el aprendizaje vocal con el propósito de alentar a los estudiantes a convertirse en aprendices autorregulados capaces de continuar con su aprendizaje después de la graduación, y reveló que la participación de los compañeros en la evaluación tiene el potencial de alentar el aprendizaje, motivar la reflexión sobre la propia práctica y desarrollar habilidades de evaluación que durarán toda la vida.

A nivel laboral esta validación resulta de significativa importancia porque se trata de un factor decisivo en cuanto a las oportunidades, especialmente si su búsqueda se desenvuelve en un ámbito acotado como es el circuito del jazz. El concepto de los colegas podrá dar lugar a la aceptación y el respeto, por lo consiguiente la recomendación para trabajos y proyectos, así como una mala impresión podría significar una mala referencia en el futuro. Si tomamos en cuenta que esta dinámica se presentará durante toda la vida profesional de los músicos, resulta deseable fomentar la crítica constructiva y a la vez entrenar a los alumnos para recibir los comentarios de manera que les resulten provechosos. A la vez, la propia dinámica establecida como hábito será también beneficiosa a la hora de reducir un posible impacto emocional negativo.

Debido a que en el mundo de la música el nivel de exposición es tan alto, la mirada o validación de los pares puede resultar como mínimo intimidante y ser más poderosa incluso que la de los propios maestros, por lo que desde ese punto de vista los pares pueden funcionar tanto como sostén como transformarse en los más temibles jueces; pueden ser el grupo de pertenencia o el grupo que excluye. Existen mecanismos y espacios específicos en donde la validación se hace más concreta, algunos reservados a figuras de autoridad, como los docentes o jurados; y otros en donde los pares pueden validar un trabajo de canto jazz, que van desde el aula en donde están aprendiendo, los exámenes, workshops

y ensayos, hasta bolos o *gigs*, concursos y *jams*, en donde los pares pueden igualmente emitir juicios de valor con legitimidad.

### 5.5. CONFLICTO Y NEGOCIACIÓN

Todos los grupos de pares, así como todas las relaciones humanas en las que hay que establecer territorios, maximizar recursos, marcar objetivos y resolver necesidades, son campo fértil para el conflicto. Un conflicto comienza cuando una de las partes percibe que la otra lo afecta o está a punto de afectar de manera negativa. Existen distintos niveles, desde actos explícitos y violentos, hasta formas sutiles de desacuerdo (Peterson, 1983) y pueden ser el resultado de problemas externos, por una limitación de los recursos o por la disputa de poder dentro del grupo. Aunque las dinámicas y actitudes para negociar un conflicto, es decir, la competencia, colaboración, evasión, cesión y transigencia (Thomas y Kilmann, 1974), se entrenan y desarrollan durante toda la vida, una mala gestión de las necesidades y deseos de los integrantes puede no sólo derivar en un gran desgaste de energía, arruinar proyectos o hundir la motivación de sus integrantes, sino que puede además desencadenar estrés y provocar importantes problemas de salud en las personas afectadas (Stadler et al., 2010). Con independencia de la edad y el grado de profesionalidad, dentro de los grupos de música suelen surgir discordias, ya sea porque algún músico percibe que no se respeta su espacio o siente algún tipo de frustración, o cuando algunos músicos sienten que los otros no tienen el nivel suficiente para tocar con ellos (Monson, 1996). Muchas veces, por el contrario, los grupos funcionan como un espacio seguro de pertenencia y de protección contra la violencia de otros.

Los conflictos entre cantantes e instrumentistas fueron mencionados en reiteradas ocasiones durante las entrevistas. Para Michele Weir (1998), los estereotipos negativos asociados con los cantantes se basan en algunas generalizaciones que alimentaron los prejuicios, y provocan una relación de desencuentros entre cantantes e instrumentistas. La tradicional diferenciación entre músicos y cantantes tiene connotaciones significativas para la autodefinición y el posicionamiento frente a los instrumentistas. Esta distinción va de la mano de prejuicios e ideas acerca de la cantidad o calidad de la formación, y puede generar inseguridad en los

cantantes o, por el contrario, el deseo de ser reconocidos como pares. Tal es así que gran parte de los entrevistados se auto definieron como músicos antes que cantantes, se afanaron en demostrar su implicación en la formación y su compromiso como músicos integrales; de esta manera defienden su posición en el mundo de la música y validan el trabajo profundo de investigación y de entrenamiento de la voz como su instrumento. Este nuevo posicionamiento de los cantantes como instrumentistas pretende modificar las anteriores dinámicas en donde el cantante era un personaje diferenciado del resto de la banda. De ahí se explica que en los entrevistados hayan hecho hincapié en este nuevo rol del intérprete vocal como un miembro más del grupo y en desvincularse de la imagen tradicional del cantante protagonista con la banda en un plano secundario.

Una gran parte de los cantantes entrevistados manifestaron que el dominio de la voz es mucho más complejo que el de los otros instrumentos, pero sienten o sintieron en algún momento de su carrera que su pericia técnica y el entrenamiento de su voz no eran valorados por sus compañeros instrumentistas. Por ejemplo, es muy frecuente la necesidad de modificar las tonalidades originales en favor de otras que se ajusten a las características vocales del intérprete, lo cual es muchas veces causa de fricción o negociación entre cantantes e instrumentistas, especialmente cuando estos últimos tienen aprendido algún solo en una tonalidad incompatible con la tesitura del cantante. Este tipo de negociaciones requieren en primer lugar la formación del cantante no sólo a nivel técnico de su instrumento, sino de reconocimiento de su tesitura, de sus posibilidades y limitaciones, y a su vez debe desarrollar la suficiente confianza y autoridad para hacer valer su necesidad frente al grupo, y la formación se da únicamente frente a situaciones con los pares, lo que puede demandar años de aprendizaje.

## 5.6. LIDERAZGO

Uno de los mayores desafíos para quien lidera es encontrar el equilibrio entre presionar al grupo y dejar espacio y libertad, aprender a gestionar los estados de ánimo, estimular a su equipo y marcar límites claros de

manera respetuosa y conocer hasta qué punto se debe “tensar la cuerda” en el ejercicio del rol.

El líder resuelve conflictos, toma la palabra en nombre del grupo, toma la iniciativa, organiza con efectividad, marca estrategias, motiva e implanta una cultura, pero es también un par, por lo que ese rol se disputa y se conquista. Si bien algunos autores hablan de una competencia social innata, es aprendida y desarrollada desde los primeros años de vida durante los juegos junto a los demás y desarrollada a lo largo de la vida. También es cierto que ese rol depende indefectiblemente de que otros lo reconozcan y mantengan la dinámica establecida por la relación que involucra, ya que no existe el líder sin otro que lo reconozca como tal. En el ambiente musical se pueden encontrar diferentes tipos de liderazgo desde el autoritario hasta el más flexible (Calderón, 2015). El grado de exposición que conlleva su rol escénico empuja al cantante a asumir de manera natural las posiciones de liderazgo o al menos a ser la cara visible de una presentación musical para gran parte del público, ya que estará concitando su mirada de forma casi permanente. Este protagonismo por sobre los demás músicos también suele traducirse en el hecho de que los cantantes son quienes se llevan el mayor reconocimiento del público.

Aprender a comunicarse, dialogar, negociar y gestionar un proyecto son herramientas que los cantantes (y los líderes de grupos en general) deben adquirir para el desarrollo eficaz de una carrera profesional. La mayor parte de los entrevistados comentaron que su aprendizaje en este campo se dio de manera empírica a fuerza de errores, frustraciones y crisis grupales.

Durante las entrevistas casi todos los cantantes mencionaron otra diferencia con los instrumentistas, esta vez de carácter laboral. A diferencia de sus compañeros, los cantantes no suelen ser llamados como músicos de sesión, por lo que la posibilidad de tener conciertos o giras depende únicamente de su capacidad de crear una banda, pagar a los músicos, gestionar y programar conciertos, obtener contactos, insistir a los programadores de festivales muchas veces no por propia vocación sino porque el mundo laboral así se los impone. En este sentido el cantante está asumiendo un trabajo extra que es el rol de *manager*, gestor o representante, ese gran ausente en los grupos pequeños. Esto nos lleva nuevamente a la consideración del rol de liderazgo del cantante con su carga

de mayores compromisos respecto del resto de la banda. Sin embargo, esto trae consigo una de las mayores disputas entre cantantes e instrumentistas ya que, a lo largo de la historia, los roles, funciones y atributos ligados a las mujeres se encontraron en una relación de subordinación respecto a los varones, lo cual pone en evidencia una situación de desigualdad para ellas en diferentes ámbitos, de los cuales el musical no queda exento. Pese a los avances en materia de equidad de género, aún persisten brechas respecto de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Pautassi, 2011) y algunos conflictos a este respecto se mantienen anclados en las relaciones entre cantantes e instrumentistas. En la escena jazzística el estereotipo continúa circunscribiendo la contribución femenina a la música vocal (Rolando, 2012). Es así como la mayoría de las cantantes mujeres hicieron referencia al machismo presente en los vínculos dentro de las bandas, incluso dentro de sus propios proyectos. En el caso particular del jazz se suele mostrar esta circunstancia particularmente acentuada, por ejemplo, las cantantes deben soportar verse reducidas por una imagen tradicional de *canarie* (como se llamaban a las cantantes de las *big bands*, escogidas principalmente como parte de la imagen escénica de la banda por su belleza física para recreo visual de los espectadores) y hacer un esfuerzo extra para demostrar sus conocimientos y habilidades musicales a sus pares y al público, independientemente de cómo luzcan. La exigencia tradicional y de marketing de mostrarse sensuales las catapulta como parte principal del decorado, por encima de su capacidad vocal.

Como explicamos previamente, los cantantes deben formar su propia banda para poder trabajar y una de las dificultades basadas en las diferencias de género se observa en el ejercicio del liderazgo que sigue vigente y se pone de manifiesto en algunas situaciones dentro del ambiente musical y particularmente en la relación entre cantantes e instrumentistas por la tradicional discriminación de los instrumentistas a las cantantes, basada en una supuesta ignorancia musical de las primeras. Las cantantes mujeres entrevistadas explicaron las dificultades que encuentran al mantener el rol de líder siendo mujer. Como la mayoría de los instrumentistas no acepta direcciones por parte de las cantantes, las entrevistadas explicaron que debieron encontrar diferentes formas de

comunicarse con sus compañeros de banda (por ejemplo, recurriendo a la sensualidad o un lenguaje maternal) a fin de no herir susceptibilidades a la hora de pedir o sugerir un cambio. Por el contrario, la relación entre cantantes mujeres es manifestada en las entrevistas en forma de camaradería. Durante los últimos años se observa una considerable cantidad de colaboraciones entre cantantes de jazz en España (dúos, tríos, conciertos en conjunto) y festivales de jazz exclusivos para cantantes mujeres, como *FeminaJazz*, en Madrid.

Por estas razones, si sumamos el doble trabajo de cantante-*manager* y cantante-showman más el esfuerzo por demostrar sus capacidades musicales, podemos entender las dificultades y la frustración que manifiestan algunos cantantes en relación con sus compañeros instrumentistas. Aunque, por supuesto, no todo es conflicto en la interacción entre cantante e instrumentista. Según cuentan los entrevistados estamos viviendo los últimos coletazos de una relación histórica turbulenta y desigual. Afortunadamente los cantantes tienen cada vez más formación, cada vez más voz y más capacidad de hacer valer su opinión, y los movimientos feministas están dando más herramientas a las mujeres para hacer frente a las ofensas tradicionales. También ayuda que haya cada vez más instrumentistas mujeres en la escena del jazz, un espacio ganado con no poco esfuerzo

## 6. CONCLUSIONES

En su proceso formativo, los cantantes de jazz adquieren ciertas habilidades específicas exclusivas de la dinámica entre pares. En efecto, la relación con los compañeros no sólo posibilita el aprendizaje del trabajo colaborativo y un intercambio de información teórica y práctica, sino que además permite generar una red de contactos, códigos y valores del mundo del jazz que serán fundamentales para la profesionalización. De hecho, gran parte del éxito profesional se gestará en el período formativo y en la capacidad del músico de adquirir los códigos y conductas aceptados en el mundo del jazz. A su vez, al entrenar con otros músicos el cantante desarrolla la sincronización, el llamado *groove* o *feel*, así como el estado de alerta, que es un rasgo fundamental para la interpretación

en vivo y las improvisaciones. Por otro lado, si bien es cierto que el trabajo con pares puede generar una sensación de pertenencia a un grupo y con ello una suerte de seguridad, los integrantes de un grupo también están expuestos a una constante validación no sólo del público sino de ellos mismos, y ya que el grado de exposición de un cantante es generalmente mayor al de los otros miembros, cantar con pares deviene en un entrenamiento fundamental.

Por último, el aprendizaje entre pares resulta fundamental para los cantantes quienes, dadas las condiciones del mercado, deben gestionar sus propios proyectos musicales, adquirir la capacidad de resolver conflictos, negociar, poner límites y desarrollar el liderazgo. La formación entre pares constituye, por tanto, un proceso de aprendizaje fundamental para los cantantes de jazz, no sólo para conocer sus límites y posibilidades vocales y musicales, sino también para adquirir competencias de negociación y gestión.

## 8. REFERENCIAS

- Ake, D. (2002). Learning jazz, teaching jazz, in: M. Cooke & D. Horn Eds. *The Cambridge companion to jazz*. Cambridge University Press.
- Barratt, E. and Moore, H. (2005). *Researching group assessment: jazz in the conservatoire*. Cambridge University Press.
- Barrett, M. S. (2012). Musical communication and children's communities of musical practice. In D. Miell, R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* Oxford University Press, USA.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0012>.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boud, D. (2001). Making the move to peer learning. In Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. Eds. *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other*, 1-20.
- Burnard, P. (1999). *Into Different Worlds (The Soundings Project): A study of children's experience of musical improvisation and composition*. [Tesis doctoral, University of Reading, UK].  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0026>

- Caffarelli, C. (2011). Los grupos de pares como espacio de construcción de identidad(es) juvenil(es) Departamento de Profesorados, Facultad de Ciencias Sociales - Grupo IFIPrad, Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Docentes, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Calderón, D.; Oriala, S. Gustems, J. (2015). Liderazgo y música: la figura del director. *Educación y Pedagogía*,10.
- Carbonell Sebarroja, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI, Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Corneli, J. and Danoff, C. (2012). *Paragogy*. Winnetka, IL.:Pub Dom Ed Press.
- Daniel, R. (2004). Peer assessment in musical performance: The development, trial and evaluation of a methodology for the Australian tertiary environment. *British Journal of Music Education*, 21(1), 89-110.
- De Backer, L., Van Keer, H., and Valecke, M. (2015). Exploring evolutions in reciprocal peer tutoring groups' socially shared metacognitive regulation and identifying its metacognitive correlates. *Learning and Instruction*, 38, 63-78. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.04.001>
- Diamond A. and Ling, D.S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not! *Developmental Cognitive Neuroscience* 18, 34-48.
- Falchikov, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education learning for the longer term*. New York, NY: Routledge. 128-143.
- Faulkner, R. and Becker, H. (2009). *Do you Know? The jazz repertoire in action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fernández Prados, J. S. (2000). *Sociología de los grupos. Sociometría y Dinámica de Grupos*. Universidad de Almería. La Cañada: Universidad De Almería.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gaunt, H. (2007). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(1), 1-31
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula, de la teoría a la práctica*. Estados Unidos: Create Space.
- Green, L. (2001). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education*. London and New York: Ashgate Press.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Londres: Ashgate.

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people, 28, 269-289  
<https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hayward, G. (2014). *Singing as one: community in synchrony*. [Tesis doctoral Faculty of Music Trinity College, University of Cambridge].
- Hunter, D., y Russ, M. (1996). Peer assessment in performance studies. *British Journal of Music Education*, 13, 67-78.
- Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, 9, 7-16.
- Johnson Chinn, B. (1997) Vocal Self-Identification, Singing Style and Singing Range in Relationship to a Measure of Cultural Mistrust in African American Adolescent Females. *Journal of Research in Music Education* 45(4), 636-49.
- Kollock, P. (1998). Social Dilemmas: The Anatomy of Cooperation, *Annu. Rev. Sociol.*, 24, 183-214.
- Lacorte, S. y Galvão, A. (2007). Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, 17
- Latukefu, L. (2010). Peer assessment in tertiary level singing: changing and shaping culture through social interaction. *Research Studies in Music Education*, 32(1), 61-73
- Lising, A. (2004). The Influence of Friendship Groups on Intellectual Self-Confidence and Educational Aspirations in College. *The Journal of Higher Education* 75, 446-471.
- Lutze-Mann, L. (28 de febrero de 2019) Student Peer Assessment. UNSW Sidney. <https://teaching.unsw.edu.au/peer-assessment>. Recuperado el 20 de octubre de 2022.
- Loke, A.J.T.Y., and Chow, F.L.W. (2007). Learning partnership—the experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 237–244.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.028>.
- Martin, P. (2002). Spontaneity and organization. In M. Cooke & D. Horn (Eds.) *The Cambridge companion to jazz*, 133-152.
- Monson, I. (1996). *Saying Something. Jazz improvisation and interaction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morgan, L., Hargreaves, D. y Joiner, R. (2000). Children’s collaborative music composition: Communication through music. In R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner y D. Miell Eds., *Rethinking collaborative learning*, 52-64.

- Müller V., Sängler J. y Lindenberger, U. (2013). Intra- and Inter-Brain Synchronization during Musical Improvisation on the Guitar. *Plus One*, 8(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073852>.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399-416.
- Pautassi, L.C. (2011). La igualdad en espera: el enfoque de género. *Revista Lecciones y Ensayos*, 89, 279-298.
- Peterson, D. R. (1983). Conflict. In Kelley, H. H., et al. (eds.), *Close Relationships*, New York, Freeman 360-396.
- Prouty, K. (2008). The “Finite” Art of Improvisation: Pedagogy and Power in Jazz Education. *Critical Studies in Improvisation*, 4(1), 1-15.
- Rheingold, H. (2012). *Net Smart: How to Thrive Online*. Cambridge, MA: MIT Press. *Toward Peeragogy*. <http://dmlcentral.net/blog/howard-rheingold/toward-peeragogy>.
- Rolando, C. (2012). Factores condicionantes en el aprendizaje de jazz vocal en Argentina. *Revista Argentina de Musicología* 12-13, 205-248
- Roseth C., Johnson D. and Johnson R. (2008). Promoting early adolescent’s achievement and peer relationship: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*. 134(2), 223-246.
- Searby, M. and Ewers, T. (1997). An evaluation of the use of peer assessment in higher education: A case study in the school of music, Kingston University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), 371-383.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Manual para Implementar la Tutoría entre Pares (Alumno-Alumno) en Planteles de Educación Media Superior*. Dirección General de Operación de Servicios Educativos Coordinación Sectorial de Educación Primaria. México, agosto de 2014. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/701/yna\\_manual\\_4.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/701/yna_manual_4.pdf)
- Seddon, F. (2005). Modes of communication during jazz improvisation. *British Journal of Music Education*. 22 (1), 47-61.
- Seddon, F., y Biasutti, M. (2009). A comparison of modes of communication between members of a string quartet and a jazz sextet. *Psychology of Music*, 37(4), 395–415. <https://doi.org/10.1177/0305735608100375>
- Seeley, T. D. (2010). *Honeybee Democracy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Smith, E. A. (2010). Communication and collective action: language and the evolution of human cooperation. *Evolution and Human Behavior*, 31, 231–245.

- Stadler C., Feifel, J., Rohrmann S., Vermeiren R. y Poustka F. (2010). Peer-victimization and mental health problems in adolescents: are parental and school support protective?. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 371-386.
- Thomas, K.W. and Kilmann, R.H.T. (1974). *Conflict Mode Instrument*. Sterling Forest, NY: Xicom, Inc.
- Weir, M. (1998). Singers are from Krypton and Instrumentalists are from Ork. *International Association of Jazz Educators Jazz Educators Journal*, 30(6), 69-73.
- Welch, G. F. (2005). Singing as communication. *Musical Communication*, 239-260. <https://doi.org/10.1093/ACPROF:OSO/9780198529361.003.0011>
- Whittall, G. (2015). *Groove*. Grove Music Online, Oxford Music Online. Oxford University Press 2023 [www.oxfordmusiconline.com/grovemusic](http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic).