

PROPUESTA CURRICULAR PARA LA INCLUSIÓN DEL PIANO ACOMPAÑANTE COMO PREGRADO EN MÚSICA

NATHALY BARREIRO BERRÍO

Resumen

En este artículo se tratará la pertinencia de la inclusión de la carrera de piano colaborativo en el ciclo profesional de pregrado y, en consecuencia, se expondrán las destrezas y fortalezas que comúnmente se adquieren por la experiencia del acompañamiento o la correpetición en diversos niveles. La actividad discente adicional que proponemos consiste en talleres guiados de música de cámara con piano, incluidos el *Lied* o canción, oratorio y ópera, reducción de partituras orquestales y lectura de primera vista para el logro de la cualidad que llamaremos repentización. Además, otro tipo de taller específico es el referente al acompañamiento a bailarines que implicará aprender a desempeñarse en actividades complementarias de este arte como la *cuadratura* y la *preparación*, con la improvisación como criterio rector. Un complemento altamente deseable es la comprensión de idiomas no tan comunes como el Inglés, especialmente el Alemán, el Francés, el Italiano y el Latín.

Palabras claves

Acompañamiento, correpetición, cuadratura, música de cámara, piano colaborativo, preparación, repentización, reducción orquestal.

Abstract

In this article the relevance of the inclusion of the collaborative piano career in the undergraduate professional cycle will be discussed and, consequently, the skills and strengths that are commonly acquired by the experience of the accompaniment at various levels will be exposed. The additional learning activity that we propose consists of guided chamber music workshops with piano, including the *Lied* or song, oratorio and opera, reduction of orchestral scores and reading at first sight to achieve the quality that we will call "repentization". In addition, another type of specific workshop is the one that refers to the accompaniment of dancers that will involve learning to perform in complementary activities of this art such as *squaring* and *preparation*, with improvisation as a guiding criterion. A highly desirable complement is the understanding of languages not as common as English, especially German, French, Italian and Latin.

Keywords

Accompainment, correpetition, squaring, chamber music, piano collaborative, preparation, repentization, reduccion of orchestral scores.

1. Introducción

Se puede encontrar en el repertorio de la mayoría de los compositores clásicos que los acompañamientos escritos eran más que el simple piso armónico en el cual se posaba el gran solista (Masters, 2011). Sin embargo, por el auge de esta figura protagónica en años posteriores (en la época romántica), el pianista colaborativo se vería relegado a ser visto como un mero acompañamiento y no como una parte activa de la música que se interpreta.

En este artículo se expondrán los diversos campos de acción del piano colaborativo, además de las diferencias en ejecución y destrezas que se encuentran en ellos. También se expondrá la pertinencia de la inclusión de materias que desarrollen las habilidades necesarias para un pianista de acompañamiento en el currículo del ciclo de profundización del pregrado, habilidades que normalmente vienen siendo afianzadas solo en una eventual especialización o posgrado.

Cabe decir que una carrera de piano en el pregrado, en el ámbito nacional, está enfocada en el repertorio solista del instrumento, dejando la música de cámara como asignatura del ciclo de profundización y el acompañamiento de obras instrumentales como escogencia personal. Bien expone Vallés (2012) que existen asignaturas (en el currículo de España), tales como acompañamiento vocal, instrumental o de la danza, que se podrían ver como guía para el futuro acompañante, pero que son materias de un solo nivel o curso, lo cual es poco:

“Si bien es importante saber cómo acompañar o qué debe modificar el pianista en su acompañamiento según sea el instrumento, la voz o la danza, no menos importante es conocer morfológicamente a estos tres elementos, pues a través de ese conocimiento podremos adaptar mejor nuestro acompañamiento” (Vallés, 2012, p. 4).

Dentro de estas diferencias se destacan también ciertas capacidades y habilidades que se adquieren, pero que desarrolladas en un proceso curricular podrían afianzarse de mejor manera. Tal como dice Tineo (2013): “Llegamos a la conclusión de que la formación de pianista solista debe ser complementada con otros contenidos y actividades para conocer el trabajo del pianista acompañante” (p. 4). Pow (2016) también afirma que es de esperar que el pianista colaborativo sepa muy bien su parte para estar en la capacidad de dirigir a sus compañeros, algo que rara vez un pianista solista requiere hacer. Vendría a ser entonces que el contacto con otros músicos de manera permanente genera habilidades y destrezas que en solitario no se pensarían necesarias. Claro está que no se puede pensar en realizar un buen desempeño como pianista acompañante sin realizar previamente un amplio repertorio solista del instrumento y de su técnica.

Las habilidades y capacidades que un pianista acompañante debería desarrollar son: repentización (inmediatez con la que el pianista realiza el análisis y montaje del repertorio), conocimientos de ritmos y perfección en el pulso (sobre todo para el acompañamiento de la danza), agilidad en la realización de una reducción orquestal (para el acompañamiento a instrumentistas y para clases de dirección orquestal), la cual también implica un conocimiento pleno de la tímbrica instrumental; además del oído melódico y de la capacidad de adecuarse a la interpretación de la persona a la que se acompaña.

También la falta de conceptos directamente relacionados con el arte de ser acompañante en años previos de estudio pianístico crea un pensamiento errado de lo que implica ser un pianista acompañante. Claramente comenta Katz (2009) sobre el término ‘acompañante’: “The old title seems to strike many as pejorative [...] as a result, a different word for this specialized art has

come into common usage today: collaborative pianist”¹(p. 3).; indicando así que más que un acompañante de una pieza musical, el pianista colaborativo es parte activa en la generación de ideas y conceptos que dan como resultado la obra a interpretar de manera conjunta.

Dice Katz (2009) que tanto el perfecto ensamble y buen balance es esencial a la hora de acompañar, sin embargo, esto sería la parte más pequeña del gran panorama que implica la colaboración entre un pianista y otros músicos, pues el proceso de la ejecución musical genera nuevas ideas a través del contacto directo con otros profesionales, caso que en pocas ocasiones se presenta en la profesión como solista (Brown, 2012). El pianista colaborativo debe poseer, además de un buen nivel en la ejecución del instrumento, un excelente nivel analítico en materia de armonía, contrapunto, morfología y estilística.

A fin de demostrar que, de ser un excelente pianista solista no siempre se infiere el ser un excelente pianista colaborativo, se señalarán las diferencias interpretativas y de destrezas específicas que el músico tiene que perfeccionar dependiendo de su área de desempeño, ya sea acompañamiento a instrumentistas, acompañamiento vocal, entrenamiento en dirección orquestal o acompañamiento de danza. Vallés (2015) también aclara que “No debemos pretender conseguir 'super pianistas' especializados en cada parcela de conocimiento, pero sí dirigir esfuerzos y conocimientos hacia lo que resultará útil posteriormente” (Vallés, 2015, p. 27).

En resumen, este artículo expondrá habilidades y términos específicos ligados al arte de la “colaboración”, citando grandes pianistas cuyas carreras se desarrollaron en el piano colaborativo y hablando de ciertas diferencias entre la interpretación sola y la interpretación

¹ "Este viejo título parece rayar en lo peyorativo [...] como resultado, una nueva palabra para este arte especializado se ha vuelto de uso común hoy en día: 'Pianista colaborativo'." [Todas las traducciones del inglés presentes en este artículo son propias de la autora]

en colaboración. Presentaremos también una propuesta curricular con la inclusión de materias de “Acompañamiento” desde el inicio del ciclo de profundización.

2. Breve historia del piano colaborativo

Para hablar de piano colaborativo es necesario abordar la procedencia de su nombre, investigar sobre cómo en las últimas 7 décadas dicho arte ha ido evolucionando y averiguar también cómo ha generado propuestas curriculares e interrogantes respecto a esta profesión a escala mundial.

“The scales have tipped for the time being in favor of accompanying as an art form, but this current state of accomplishment was reached via an arduous process”² (Masters, 2011, p. 16).

Cuando se habla del arte de acompañar, este se remonta al barroco, donde “the art of accompanying occupied a unique position of privilege; no keyboardist could hope to compete for any sort of position without possessing a high level of accompanying ability”³ (Masters, 2011, p. 16).

Igualmente dice Pow: “This development reflected the need not only for keyboardists who were talented improvisers, but performers who could also be responsible for keeping the ensemble together, not just by providing that tempo, but also through the analytic capability of knowing ‘all the intricacies of linear and vertical counterpoint’”⁴ (Pow, 2016, p. 19). Esto da la idea, ya temprana, de que el arte del acompañamiento era importante y más aún, que se debían poseer

² “La balanza se ha inclinado con el tiempo a favor del acompañamiento como forma de arte, pero ha sido bajo un arduo proceso”.

³ “El arte del acompañamiento ocupaba una posición única de privilegio; ningún tecladista podría esperar competir en cualquier tipo de posición sin poseer un alto nivel en su habilidad para acompañar”.

⁴ “Este desarrollo se dio no solo por la necesidad de tecladistas que fueran talentosos improvisadores, sino de intérpretes que pudieran también ser responsables de mantener el ensamble junto, no solo proveyendo el tempo, sino también a través de la capacidad analítica de entender ‘todas las complejidades del contrapunto lineal y vertical’”.

cualidades especiales y unas habilidades excepcionales; diferente a lo que se puede pensar del pianista acompañante en algunos países hoy en día.

Cita Masters (2011) que algunos comentaristas han ido más lejos al describir el clavecín como un instrumento usado principalmente para acompañar, “having displaced the lute roughly at the same time the modern violin family overtook the viol consort”⁵(p. 16). Además, la importancia del acompañamiento en esta era se puede ver en la cantidad de producción de partituras de acompañamiento (Masters, 2011). “With the increasing abundance of realized clavier music, the clavier was elevated to an equal status amongst the ensemble in the compositional treatment of melody and technical proficiency, abolishing its former subordinate role”⁶ (Pow, 2016, p. 21).

En el amplio repertorio del instrumento se pueden encontrar piezas que no son el mero acompañamiento para el gran solista, sino piezas pensadas en conjunto, en donde tanto el pianista como el intérprete hacen alarde de sus capacidades musicales. Así es visto en el trabajo de los compositores más clásicos, donde el acompañamiento del teclado no era meramente el piso armónico para la estrella solista (Masters, 2011).

Esta observación se relaciona también con lo que Masters (2011) afirma: “Continuing in the tradition of great composer-keyboardists like Bach and Händel, Mozart and Beethoven often accompanied their own works, pieces written with significant keyboard parts suited to the composers' strengths as performers”⁷(p. 17). Masters dice también que varias de las sonatas de este periodo fueron escritas para teclado solo con partes para violín o cello *obligato* añadidas por los

⁵ "Desplazando el Laúd casi al mismo tiempo que la familia del violín moderno sobrecogió el *viol consort*".

⁶ "Con el abundante incremento de la música para clave, este fue puesto en un estatus igual [a los otros instrumentos] en el ensamble, en cuanto al tratamiento compositivo de la melodía y la destreza técnica, aboliendo así su precedente rol de subordinado".

⁷ "Continuando con la tradición de grandes tecladistas como Bach y Händel, Mozart y Beethoven a menudo acompañaban sus propias composiciones, piezas escritas con partes importantes para el teclado, apropiadas para las fortalezas de dichos compositores como intérpretes".

mismos compositores o por otros. Además, la evolución en la notación tuvo un avance relevante como consecuencia de la incorporación de un tercer sistema en las partituras de acompañamiento a cantantes, el cual brindó al pianista la oportunidad de hacer más que solo doblar la melodía:

“By Mozart prime in the 1790s, methods of notation had reached a stage of development that would hold until the 20th century. Songs were now written on the three staves: two for the keyboardist and one for the singer, freeing the keyboardist from the monotony of constant doubling”⁸ (Masters, 2011, p. 17).

La concepción errada del término “acompañante” viene ligada a una historia en la cual los pianistas que se dedicaban a este arte eran considerados de tercera categoría, estando por encima de ellos los solistas y los pianistas dedicados a la enseñanza. Parte de esta visión se desprende del auge solista que se dio hacia el siglo XIX y de cómo evolucionaron la escena y el público: “The accompanist, as experienced by the audience at this time, was thus a third-tier figure; the crowds attended to see the virtuoso, and while waiting for his contributions, they settled for the lesser lights, who were in turn discretely supported by the accompanist”⁹ (Masters, 2011, p. 18). Además, era lógico que en este tipo de recitales se escogieran piezas y repertorio en lo cual el solista brillara, haciendo que el prestigio del pianista acompañante se degradara paulatinamente.

⁸ “En la época más brillante de Mozart, hacia la década del 1790, la trascendencia de los métodos de notación alcanzó un desarrollo que duraría hasta el siglo XX. Las canciones ahora eran escritas en 3 pentagramas: dos para el tecladista y una para el cantante. Esto liberó al tecladista de de la monotonía de tener siempre que doblar otro instrumento”.

⁹ “Los acompañantes, como los experimentaba la audiencia en esta época, eran entonces vistos como de tercer nivel; la multitud llegaba para ver el virtuoso, y mientras esperaba por sus contribuciones, tenía que conformarse con lo que proveía el acompañante mientras el virtuoso no participaba”.

“The musical world of the 19th Century experienced a rise in public recitals and appearances by composer-virtuosos such as Paganini or Liszt who needed no accompaniment. Their music was designed to show off the pyrotechnic abilities of the soloist, dazzling the audience and attracting more concert-goers. In concerts, it was common practice that a solo pianist would accompany an instrumentalist, while an 'accompanist' was relegated to shorter, less impressive pieces”¹⁰ (Pow, 2016, p. 23).

Horas antes de empezar un concierto, cuenta el gran pianista Martin Katz, el violinista a quien iba a acompañar se detuvo solo para llamarle la atención por su interpretación: “You just play. I’ll handle the expression”¹¹ (Katz, 2009, p. 4).

Una de las grandes figuras del acompañamiento, quien cambió para bien la forma en la que era concebido el piano acompañante, fue Gerald Moore, quien afirma que acompañar es un arte adquirido “That will come to the student as the result of his own experience, patience, and perseverance”¹² (Moore, 1956, p. vii). Durante su carrera, Moore dio validez al arte de acompañar argumentando que tocar con otros no es sencillo y afirmando que es necesario poner la misma atención a las sonatas más complejas para piano solo, como a los Lieder de Schubert. Elementos de balance, timbre, fraseo y entendimiento del texto eran de gran significancia: “What character can

¹⁰ “En el mundo musical del siglo XIX, se experimentó un aumento en el número de recitales públicos y en el surgimiento de compositores-virtuosos que no necesitaban acompañamiento, tales como Paganini y Liszt. Su música fue compuesta para mostrar las brillantes habilidades del solista, deslumbrando y atrayendo más público para los conciertos. Era común que en los conciertos el pianista solista acompañara instrumentistas, mientras que los 'acompañantes' eran relegados a obras cortas y menos impresionantes. [Estos eran pianistas poco virtuosos, lo cual viene ligado a la forma en la que el pedagogo Robert Goldbeck(1839-1908) separaba en tres grupos a sus estudiantes: los pianistas virtuosos, los que se dedicarían a la enseñanza y por último los que se les permitía acompañar cantantes]”.

¹¹ "Usted solo toque, yo me encargaré de la expresión".

¹² “El cual vendrá al estudiante como resultado de su propia experiencia, paciencia y perseverancia”

an accompanist give to his playing of strophic songs if he is ignorant of the words?"¹³ (Moore, 1956, p. 10).

Con respecto al ejercicio del acompañamiento es preciso resaltar ciertas características ligadas a él, debido a que, al ejercer una carrera profesional de solista, rara vez se trabaja en conjunto, y si se hace es, en la mayoría de los casos en una conformación orquesta-solista, donde la orquesta es la que se adapta a la interpretación del pianista. Esto provoca la carencia de la característica más importante de acompañar, que es escuchar al otro.

“Por ejemplo, en la interpretación a solo, el pianista es consciente de las posibilidades y limitaciones de su instrumento, de las dificultades técnicas que le son propias según la obra a la que se enfrenta, de los efectos sonoros que pretende conseguir y de la estructura de la partitura. Sin embargo, estos mismos aspectos se ven amplificados en la interpretación en conjunto: se suman las posibilidades y limitaciones del instrumento al que se acompaña, las dificultades técnicas del mismo, sus características sonoras y la estructura de la obra en conjunto. El pianista, para poder realizar un buen acompañamiento, debe conocer todos estos aspectos (los propios y los de su compañero) y adaptar su interpretación a los mismos” (Tineo, 2013, p. 2).

Aún más importante que la figura de Gerald Moore, fue la creación del primer programa de piano acompañante en la University of Southern California en 1947, el cual fue inicialmente pensado como pregrado y después, en el 1972, como maestría y doctorado. Su relevancia reside en la oportunidad que tuvieron los pianistas de escoger el acompañamiento como carrera, ya que se

¹³ “¿Qué carácter le puede dar un acompañante a la interpretación de canciones estróficas si no conoce las palabras?”

crearon materias para el fortalecimiento de los conocimientos específicos requeridos para esta labor (Masters, 2011).

3. Habilidades a aprender y destrezas a desarrollar en la carrera de piano acompañante.

Está claro hasta el momento que para realizar un buen trabajo como pianista colaborativo se debe ser primero un excelente pianista, con lo cual se puntualiza que la intención de este artículo es también afirmar que se necesita una preparación técnica y de repertorio solista para poder escoger nuestra carrera como acompañantes, pues no es posible la una sin la otra. Como aclara Vallés (2012), lo anterior no quiere decir que no se pueda ser un buen pianista acompañante sin recibir formación específica, ya que en la mayoría de los casos se da por experiencia. La idea es ofrecer dicha formación para poder realizar esta tarea de la mejor manera.

Las habilidades específicas a las que sería orientado el currículo de piano acompañante serán descritas de manera coherente a los campos en los que se va a desarrollar dicho acompañamiento, ya que, comparando estas habilidades entre sí, algunos conceptos tienen mayor relevancia o aplicación que otros. Asignaturas como transposición, reducción de partituras y repentización quizá tengan un marco más amplio en su utilidad, pero otras como improvisación (clásica, contemporánea, de mayor o menor longitud, etc.) o acompañamiento (fórmulas armónicas, bajo cifrado, recursos de acompañamiento, repentización del acompañamiento melódico, etc.), tienen un marco más cerrado.

3.1 Transporte

La palabra transporte se define como “Interpretación o transcripción de la música a una altura distinta de la original mediante el ascenso o descenso de todas las notas con un mismo intervalo” (Diccionario Oxford de la Música, 2001). En el caso del canto es indispensable ya que es usual que el cantante o maestro de la cátedra pida al pianista transportar la pieza (a veces de manera inmediata) sea por incomodidad de la obra o debido a fatiga o enfermedad de la voz del cantante.

Para el ejercicio del transporte dice Vallés (2015) existen tres maneras de operar: ya sea concentrarse en nuevas claves dependiendo de la distancia a transportar (sea clave de Do movable, clave de Sol o Fa), pensar directamente en las distancias interválicas o poner atención en la relación armónica (armadura, cadencias, giros armónicos) y forma de la pieza, para lo cual se requiere mucha más práctica. Habiendo esclarecido bajo qué estructura armónica fue compuesta la obra, la facilidad que concede pensar el transporte de una pieza musical en grados o funciones armónicas es considerable (Tello, 2012).

En el caso del transporte al igual que otras habilidades, es con la práctica que se logra mayor fluidez. Claro está que se empieza transportando piezas de no muy gran longitud y a intervalos no muy amplios para poder mantener la concentración.

Otra forma de transposición es utilizar el método *Tonic sol-fa* o de Do movable el cual:

“Se basa en un sistema [...] en el que las notas de una escala, en cualquier tonalidad, reciben el nombre de las sílabas de solmización, correspondientes a los nombres de las notas en el sistema español: do, re, mi, fa, sol, la, si, do’ (el do repetido a la octava superior

se indica do’) [...] El nombre tónica sol-fa indica que la nota principal de la tonalidad o 'tónica' recibe siempre el nombre do” (Diccionario Oxford de la música, 2001).

3.2 Primera vista y repentización

La primera vista bien la define Tello como “Rápida comprensión formal, armónica, melódica, y rítmica, además de auditiva [...] de la obra sobre la que trabajar” (Tello, 2012, p. 468). Esto viene ligado completamente a la repentización la cual se explica como el control de todas estas herramientas al momento de tocar una pieza nueva, pero más concretamente como la capacidad de realizar la primera vista de manera eficiente, con un amplio repertorio y en poco tiempo.

“The technical demand of sight-reading bears its own challenges. However, the biggest challenge is being able to quickly learn or sight-read a piece with a full understanding, analytically and/or historically. As the extensive repertoire shows, collaborative pianists are always in high demand and are rarely working on one piece at a time”.¹⁴ (Pow, 2016, p. 76)

Bien habla Vallés también que:

“Para el estudio de la repentización se recurrirá a estrategias de lectura a primera vista, tales como la rapidez analítica, la simplificación del acompañamiento o la reducción de notas en el caso de su masiva existencia y ante la imposibilidad de realizarlas todas a

¹⁴ “La demanda técnica de la lectura a primera vista conlleva sus propios retos. Sin embargo, el mayor reto es ser capaz de aprender rápidamente o leer a primera vista una pieza y entenderla completamente, analítica y/o históricamente. Como muestra el extenso repertorio, los pianistas colaborativos siempre están en gran demanda y rara vez trabajan en una pieza a la vez.”

primera vista. El pianista deberá 'intuir' el camino melódico, armónico y rítmico de la partitura que está repentizando, partiendo de unas premisas de estilo, así como de tonalidad y compás" (Vallés, 2015, p. 35).

Es entonces la concentración, un factor importante al momento de realizar la primera vista y una de las características de la repentización vendría a ser el dominio expresivo.

La escogencia de obras fáciles ayudan a la preparación y mayor fluidez en la primera vista, para incluir paulatinamente en el repertorio obras más complejas en armadura y técnica, así sean trozos pequeños donde “se pueda repentizar solo una mano incorporando dificultad y estilos nuevos” (Vallés, 2015, p. 36). El ejercicio de la primera vista consiste en tocar una pieza u obra lo mejor que se pueda siendo la primera vez que se lee, pero más que eso es poder tener fluidez, hacerla sin interrupciones.

A diferencia del pianista solista que memoriza la obra desde el comienzo, el pianista acompañante, no busca en un primer momento, sino poder interpretar más cantidad de piezas en menor tiempo. En un segundo momento “[el pianista] requerirá no sólo más estudio, sino otro enfoque del mismo dirigido al perfeccionamiento virtuoso del repertorio pianístico. Este enfoque distinto sería el que le daría un pianista solista, al cual se le forma para tal cometido” (Vallés, 2015, p. 37).

Pow (2016) afirma que no existe mucha oferta laboral para los pianistas dedicados solamente a sus carreras como solistas. Es por eso necesario enseñar destrezas sirvan para desempeñarse en ensambles, que a su vez le ofrezca al músico la oportunidad de mantenerse en forma. Afirma además que es importante aprender a interpretar de manera rápida música de

diferentes estilos. Dicho esto, ver repentización como materia de estudio nos daría la posibilidad de optimizar el tiempo dedicado al montaje del repertorio.

3.3 Improvisación

Para hablar de la improvisación es impajaritable entender que su uso se da mayormente en el acompañamiento de la danza, donde los bailarines elaboran una coreografía o secuencia de movimientos para realizar un ejercicio. Al fin y al cabo, “la mayor parte del entrenamiento diario de un bailarín consta de este tipo de ejercicios técnicos a los que la música debe adaptarse” (Lozano, 2016, p. 3).

En el lenguaje tonal clásico se habla de compases de dos, tres y cuatro tiempos, pero si se va a hacer improvisación en música contemporánea, se habla de amalgamas y ritmos compuestos, para lo cual se requiere gran destreza en el control del pulso (Vallés, 2015).

La forma musical dentro de la improvisación es fundamental para que los bailarines puedan entender los ejercicios. Esta forma es la *cuadratura* y se define de la siguiente manera:

“Para los ejercicios de danza es necesario entender que en general se realizarán 4 frases de 8 compases cada una, teniendo en cuenta que la primera frase y la tercera tendrán un final en dominante (suspensivo), en la segunda frase habrá un final semi-conclusivo y en la cuarta frase, que comenzaría en el compás 64, se tocaría un final” (Domingo, 2014).

Nos puede quedar más clara la manera en la que se concibe la *cuadratura* con el ejemplo gráfico de Tello (2017) – el ejercicio *battement tendu* de su propuesta didáctica para la improvisación:

I	I	7 + V	7 + V
7 + V	7 + V	I	I
I	+4 I	6 IV	6 IVm
6 4 V	7 + V	I	I

Imagen 6: Estructura armónica de las dos primeras frases de la partitura propuesta

El autor describe la imagen de la siguiente manera:

“Atendiendo al análisis armónico, se observa una estructura en modo mayor con *cuadratura* perfecta, distribuida en cuatro frases de ocho tiempos que se repiten al llegar a la doble barra. Seguidamente se presenta la estructura de las dos primeras frases” (Tello, 2017, p. 32).

Cuando se improvisa para danza contemporánea es importante estudiar las 24 tonalidades existentes debido a que al realizar la improvisación para los ejercicios en este estilo es necesario hacer modulaciones (Vallés, 2015). Cuando se improvisa para danza clásica, se debe tener completa claridad del contrapunto tonal, ya que esta se basa en un desglose melódico, armónico y rítmico, sobre un bajo armónico original o improvisado (Vallés, 2015). Sería entonces la conceptualización melódica lo que nos da la facilidad en la creación de melodías; la armonía nos

daría entonces las bases verticales de la música, mientras que la melodía serían las horizontales (Vallés, 2015).

La improvisación no solo ayuda en el ámbito de la danza, sino que también, parafraseando a Tello (2012), contribuye a fortalecer la memoria, que es una de las habilidades más importantes a desarrollar. Además la improvisación ayuda a desarrollar un discurso musical, a memorizar estructuras, armonías, ritmos y melodías, que proporcionan seguridad, variedad, autonomía, agilidad, pulso y riqueza al momento de la ejecución.

Vallés (2015) plantea esta asignatura de la siguiente forma:

“La metodología empleada será la que se practique a través de patrones tipo tales como modulaciones concretas, acompañamientos de ejemplo y enlaces entre diferentes frases, pero siempre con la práctica diferenciada de formas, tonalidades, métricas y estilos. Con estos patrones con premisas predeterminadas, se tendrán los recursos suficientes, tanto en cantidad como en cualidad, para hacer frente a cualquier clase de danza” (p. 34).

3.4 Reducción orquestal

La palabra reducción es definida por el diccionario Oxford de la música (2001) como “Término [que] se usa más frecuentemente en referencia a los arreglos para piano en los que se reduce la parte de acompañamiento orquestal o instrumental de una obra y que suelen usarse para el ensayo de obras para solistas y coros”.

Si bien hoy en día es fácil encontrar reducciones orquestales para la mayoría de los conciertos, muchas veces no están hechas de forma cómoda para el pianista. En muchos casos hay

excesos en la textura armónica o la distribución de los acordes es muy amplia para ser ejecutada. Como dice Katz (2009), las reducciones son un problema fascinante en el cual el pianista tiene que reflexionar sobre “qué” tocar y “cómo” tocarlo. Vallés (2015) indica además que muchas veces es necesario revisar las partes orquestales debido a que el editor pudo obviar una voz o una melodía (por comodidad para el pianista) que para el solista es importante escuchar al momento de interpretar la obra.

Vallés (2015) define la reducción orquestal como la esquematización o reducción de cualquier partitura de esta índole al piano. Así mismo, es primordial saber qué instrumento hace la melodía que se está tocando, ya que esto condiciona el tipo de color o timbre característico al momento de la interpretación. Aunque pueda parecer extraño pensar en cómo reproducir el color de un instrumento de viento, madera o cuerdas, en el piano, Katz en el capítulo “The Steinway Philharmonic” en su libro “The Complete Collaborator” nos muestra con amplios ejemplos, cómo imitar el color y el timbre característico de los instrumentos de la orquesta.

“Leaving behind us the comfort zone of sounding like a piano, we now consider the specific sounds of various instruments. An important caveat to keep in mind is: we are not imitating what the player actually does to create these sounds; we are imitating the end result of his actions; the actual sounds, as we perceive them, are our goal”¹⁵ (Katz, 2009, p. 159).

¹⁵ “Dejando atrás la zona de confort de sonar como un piano, podemos considerar ahora el sonido específico de varios instrumentos. Una salvedad importante para tener en cuenta es que: no estamos imitando lo que el intérprete hace realmente para crear estos sonidos; estamos imitando el resultado final de sus acciones; el sonido real, como lo percibimos, es nuestra meta.”

Para hablar de tímbrica o color dice Katz (2009) que no hay manera más rápida y mejor de entrar a esa experiencia que imitando con el piano a una orquesta. Muchas veces en las melodías reducidas se intenta encontrar el color característico del instrumento que lo interpreta originalmente, lo cual da como consecuencia que terminemos buscando tímbricas y colores en cualquier obra que ejecutemos. Todo esto no es exclusivo del acompañamiento, puesto que al momento de ejecutar una obra para piano solo, la práctica de estos cambios sonoros y tímbricos dan como resultado el enriquecimiento interpretativo de las obras y más conceptos e ideas para afianzar el resultado final de las piezas musicales. Vallés (2013) afirma que el piano no debe intentar buscar una tímbrica idéntica a los demás instrumentos, sino explorar contrastes sonoros que generen la misma sensación.

Otra característica cuando se hace una reducción directamente de una partitura orquestal es que es necesario transportar, reducir las voces que están dobladas y leer las diferentes claves de manera inmediata, por lo que se estarían aplicando algunas de las habilidades estudiadas aquí: primera vista, repentización y transporte (Vallés, 2015).

4. Objetivos, metodología y propuesta curricular

Definidas las habilidades a desarrollar dentro del currículo de piano acompañante en el pregrado, es necesario nombrar otros aspectos notables que hacen parte de la profesión. En estos se encuentran el manejo elemental de idiomas, aspectos importantes a trabajar en música de cámara, y la capacidad de dirigirse a otros musicalmente. Este documento, por lo tanto, pretende definir las materias que afiancen habilidades comúnmente adquiridas por experiencia. Es de aclarar también que el planteamiento de este diseño curricular es un primer paso para argumentar la necesidad de brindar herramientas ligadas al acompañamiento, a fin de que los pianistas puedan

desempeñarse laboralmente en este campo de mejor manera. Esto se debe a que la demanda de un pianista acompañante es alta por su presencia indiscutible tanto en los conservatorios como en las escuelas de música de todas las universidades.

Dicho currículo se plantea como la implementación de un diseño curricular, no ahondando en didáctica ni enteramente en su metodología. Se concibe, como objetivo general, formar con herramientas específicas y dentro de las necesidades musicales que el mercado laboral ofrece, a músicos que se desempeñarán como pianistas acompañantes (Tello, 2017).

Como objetivos específicos están:

- Realizar un amplio repertorio camerístico que permita al pianista tener la capacidad de dirigir a otros músicos.
- Conocer y aprender de manera elemental los idiomas más usados en el repertorio vocal, para tener la capacidad de entender la música que se va a tocar de manera más amplia.
- Enseñar la improvisación que se hace necesaria al momento de acompañar bailarines, ya sea en las clases o en montajes de coreografías.
- Formar el hábito permanente de realizar nuevo repertorio para afianzar la lectura a primera vista y repentización.

Con lo anterior mencionado, se expondrán entonces las materias y la sugerencia de cómo debería ser su implementación.

4.1 Música de cámara

Si bien es una materia que se cursa en todas las carreras de pregrado en música, su inclusión aquí es un tanto más específica. Para Roussou (2013) el solo tocar como dúo “solista-acompañante”, genera en el pianista la capacidad de ser “co-interprete, solista, tutor, acompañante y colaborador”

(p. 512). Se entiende entonces que el pianista desarrollará la habilidad de dirigir a su compañero o compañeros, siendo esencial que el repertorio se guíe de manera progresiva. “The most important role for the collaborative pianist is to support and inspire their partner or partners in performance” (Pow, 2016, p. 73)¹⁶

Su implementación se propone dentro de los cuatro semestres del ciclo de profundización, y se dispone de la siguiente manera:

- Música de cámara I: Trío- Sonata
- Música de cámara II: Sonata clásica (2do semestre)
- Música de cámara III: Sonata romántica (3er semestre)
- Música de cámara IV: Sonata contemporánea (4to semestre)

Esta propuesta no se amplía en el repertorio por fines prácticos, debido a que, si bien cada uno de los periodos acarrea una cantidad de repertorio gigantesco, depende de la capacidad del pianista y del criterio del maestro qué tipo de repertorio se escogerá por semestre, como es usual en la carrera de piano solista. Este repertorio guiará de manera coherente y concienzuda al pianista, generándole conceptos para la buena realización del ensamble. Además, al ser éste el único que posee en su partitura las partes de sus compañeros, el pianista desarrollará la concentración y el oído musical permanente hacia lo que los demás están ejecutando. Tineo (2013) cita sobre esto que “El acto de hacer música en conjunto requiere del pianista acompañante una representación mental no solo de la propia tarea, como ocurre en la interpretación a solo, sino también de la tarea del compañero y de su manera de interpretar” (p. 3)

Es de vital importancia entonces el apoyo de las cátedras de los demás instrumentos para el buen desarrollo de esta materia, puesto que el beneficio musical es por partes iguales.

¹⁶ “El rol más importante del pianista acompañante es inspirar y apoyar a sus compañeros en escena”

4.2 Idioma extranjero

Moore (1956) y Katz (2009) coinciden en que no se puede ejecutar de manera correcta una música que fue concebida en principio desde un texto, sin saber el significado de sus palabras. Lo que quiere decir que cualquier “colaboración” con un cantante implica tratar con el idioma de lo que éste va a interpretar (Katz, 2009, p. 21). Se ve entonces como ayuda para la interpretación de este tipo de obras, tener un texto que nos guía las ideas musicales de manera más concreta.

“It is pitiful to see, or hear, a singer trying to fire his singing with imagination and life, trying to vary his tone according to the mood of the poem, while the accompanist sits at the piano like tired old horse, blissfully ignorant of anything that is going on”¹⁷ (Moore, 1956, p.10).

Las palabras en este tipo de piezas crean en el pianista acompañante un concepto visual para la interpretación de la obra. Como es muy probable que este texto esté en un idioma extranjero, al no conocer el significado de las palabras se toma el riesgo de no interpretar correctamente la obra. Con respecto a esto dice Moore (1956) que: “The first thing an accompanist should study when he has to play a new song is the words. It is stupid to pretend to play a song with any understanding if he does not know what it is all about”¹⁸ (p. 8).

¹⁷ “Es lamentable ver, o escuchar, a un cantante tratando de avivar su canto con imaginación y vida, tratando de variar su tono de acuerdo con el carácter del poema, mientras que el acompañante se sienta al piano como un caballo cansado, felizmente ignorante de todo lo que está sucediendo”.

¹⁸ “Lo primero que un acompañante debe estudiar cuando tiene que tocar una canción nueva son las palabras. Es estúpido pretender tocar una canción con cualquier entendimiento si este no sabe sobre que trata el texto”.

Se aclara que el propósito no es crear pianistas acompañantes políglotas, sino músicos que comprendan dicciones e inflexiones de los idiomas más usados en las canciones, oratorios y óperas. Esto genera en el pianista la capacidad de corregir la pronunciación del cantante con el que se realiza la colaboración, lo cual implica además otro tipo de labor; en la cual el pianista acompañante se podría desempeñar en el ámbito vocal.

Las asignaturas por implementar en nuestro método serían cursos elementales de idioma semestrales. Las materias de idioma extranjero serían entonces dispuestas de la siguiente manera:¹⁹

- Latín elemental (1er semestre)
- Italiano elemental (2do semestre)
- Francés elemental (3er semestre)
- Alemán elemental (4to semestre)

4.3 Improvisación como acompañamiento a la danza.

En este apartado se tendrá en cuenta que la improvisación será guiada al acompañamiento a la danza. Tello (2016) describe la incapacidad de improvisar como “El desconocimiento gramatical y conceptual de los parámetros que rigen el lenguaje musical, que impediría construir cualquier tipo de discurso” (p. 91). Él mismo habla de la “partitura como punto de partida” para la creación creativa, lo cual da al pianista un sistema de trabajo que desarrolla la improvisación basándose en el análisis previo de dichas partituras. Es entonces claro que para poder improvisar se requiere

¹⁹ El idioma inglés no está incluido dado que en el pregrado cursar este idioma es obligatorio.

tener un conocimiento de formas, análisis, armonía y contrapunto previo que aporte conocimientos necesarios para empezar el ejercicio de la improvisación.

Se propone que el trabajo de la improvisación se dé bajo tres contenidos técnicos previos al ejercicio de la improvisación en danza: los cifrados, los patrones musicales de acompañamiento y las preparaciones (Tello 2016). Será entonces tarea de la metodología brindar al futuro pianista acompañante los ejercicios para acompañar diferentes tipos de danza, para realizar de manera coherente, dependiendo del estilo a acompañar, la *preparación*²⁰, y también para aprender la *cuadratura*. Con este fin, se elegirían partituras ya escritas para cada tipo de danza a acompañar, extrayendo de ahí elementos musicales, estructuras formales, armónicas, rítmicas y melódicas, las cuales proporcionarán las bases para poder elaborar partituras propias con esos mismos elementos (Tello 2016).

Se organizará la materia de improvisación en tres niveles, para lo cual el pianista en el pregrado ya debe haber cursado materias de formas y análisis, armonía y contrapunto. De esto dependerá la buena realización del trabajo en clase. La metodología en cada clase sería estudiar elementos de acompañamiento, siendo esto lo primero a ver, y bajo ejemplos y partituras existentes comenzar la exploración de los ejercicios de baile y sus nombres respectivos, sus cifras métricas y cuál es la mejor manera de acompañarlos. También se enseñará la ejecución de partituras escritas para danza, de las cuales existe un cuantioso material. La materia estaría dispuesta en tres niveles, siendo la improvisación en el acompañamiento a la danza el centro de su propuesta didáctica.

- Improvisación I (Acompañamiento a la danza)
- Improvisación II

²⁰ Esta *preparación* es definida como los compases previos que se improvisan antes de que los bailarines comiencen un ejercicio o una obra. Ésta les brinda el pulso y el carácter de lo que se va a bailar.

- Improvisación III

4.4 Reducción orquestal

Como se anotó anteriormente, hoy en día es muy fácil encontrar las reducciones orquestales de la gran mayoría de los conciertos; pero es esencial entender los problemas que acarrea tocar una reducción orquestal, principalmente en los conciertos románticos y contemporáneos, en razón de que la exploración por parte de los compositores con la tímbrica orquestal y con la textura armónica, fue más abundante en estos períodos. Debido a esto es posible encontrar reducciones bastante incómodas de ejecutar. Esta materia puede proporcionar bases y sugerencias de cómo realizar una reducción de la mejor manera posible, tanto con respecto a lo tímbrico como a lo armónico.

Se deberá entonces recurrir a una información suficiente acerca de la orquestación, como principal ayuda para encontrar las voces importantes por destacar o los casos en los cuales debe sobresalir la melodía que hace algún instrumento de la orquesta. En palabras de Moore (1956) “A transcribed accompaniment sounds much richer if the pianist is familiar with the orchestration”²¹ (p. 68).

Se organizará entonces la materia de la siguiente manera:

- Reducción orquestal I (repertorio barroco y clásico)
- Reducción orquestal II (repertorio romántico)
- Reducción orquestal III (repertorio contemporáneo)

²¹ “Un acompañamiento transcrito suena mucho más enriquecido si el pianista está familiarizado con la orquestación”

3.5 Primera vista y repentización

Hay que señalar que la habilidad de la buena lectura a primera vista y la repentización se dan a través de la constante práctica y experiencia, leyendo partituras y obras nuevas de manera permanente. Pero no está de más entonces enseñar elementos que ayuden al buen desarrollo de esta habilidad a través de un trabajo sistematizado, en el cual se busca la agilidad por parte del pianista en la comprensión de la partitura de manera inmediata, con obras nuevas en cada clase.

Para este cometido se trabajarían textos que han sido diseñados en niveles, donde se aborda la primera vista de manera progresiva, comenzando desde ejercicios prácticos de un solo sistema, hasta piezas musicales pequeñas. Pow (2016) cita al pianista Deon Price y su libro “Accompanying Skills for Pianists” el cual tiene un capítulo adicional “Sight Play with Skillful Eyes” donde da pasos a seguir para el trabajo de la primera vista:

“Chapter 3 introduces the importance of analysis, which is included in a list of steps the pianist should take in his or her private preparation of a piece. After looking through the score for tempo markings, clefs, key signatures, and issues of rhythm or pitch, step number 3 is to ‘Analyze the style, overall form, and main sections of the composition’”²² (p. 30).

Esta materia sería organizada en cuatro niveles, los cuales desarrollarían de manera progresiva la lectura a primera vista aumentando la dificultad en cada semestre.

²² “Introduce la importancia del análisis, la cual es incluida en una lista de pasos que el pianista debe seguir en la preparación personal de una nueva pieza. Después de buscar en la partitura señales de tempo, claves, alteraciones, y cuestiones de ritmo o tono, el paso número tres es ‘analizar el estilo, la forma en general, y las secciones principales de la composición’”.

- Lectura a primera vista I
- Lectura a primera vista II
- Lectura a primera vista III
- Lectura a primera vista IV

Siendo estas las materias dispuestas en el diseño curricular quedarían organizadas en el ciclo de profundización de la siguiente manera:

CICLO DE PROFUNDIZACIÓN EN PIANO ACOMPAÑANTE- PREGRADO EN MÚSICA			
Semestre VII	Semestre VIII	Semestre IX	Semestre X
Música de cámara I	Música de cámara II	Música de cámara III	Trabajo de grado
Latín elemental	Italiano elemental	Francés elemental	Música de cámara IV
Acompañamiento a la danza I	Acompañamiento a la danza II	Acompañamiento a la danza III	Alemán elemental
Reducción orquestal I	Reducción orquestal II	Reducción orquestal III	Lectura a primera vista IV
Lectura a primera vista I	Lectura a primera vista IV	Lectura a primera vista III	

5. Conclusiones

Aunque hay ciertas habilidades y destrezas que se adquieren bajo la experiencia y la práctica, es de gran valía brindar a los estudiantes de piano herramientas curriculares para que sean guiados de manera específica y se puedan desempeñar en forma más eficiente en el campo laboral. Aclaremos también cómo la figura del pianista acompañante ha cambiado en las últimas décadas, cobrando más relevancia en el campo musical y dejando de ser una figura sin talento o que no pudo ser profesionalmente exitosa como solista.

Cabe decir que este texto se da pensando, más que todo, en un entorno nacional. Puesto que en algunos países y conservatorios en el mundo, ya se ha visto el provecho que ha tenido la inclusión de materias que den herramientas a los pianistas para el desempeño de la profesión de pianista colaborados después de graduados. Así mismo se han establecido currículos con ánimos de perfeccionar este arte del acompañamiento que es, en la mayoría de los casos, el campo laboral en el que se desempeñará la mayoría de los pianistas.

Es probable que la improvisación guiada únicamente hacia el acompañamiento de la danza sea vista como poco relevante, ya que en el ámbito nacional no son de gran ocurrencia las compañías de ballet o la práctica de este arte, tanto en su enseñanza como en su desempeño profesional. Sin embargo, la concepción de este currículo es el principio para que cualquier pianista graduado con estas herramientas y el afianzamiento de estas competencias y aptitudes, pueda realizar su trabajo como pianista acompañante de manera óptima en el país o en cualquier otro lugar del mundo. Es de entender que, por fines prácticos, no se definió el material por trabajar. Pese a ello, se espera en un futuro hacer una continuación que será más específica en las dinámicas de trabajo y material pedagógico por utilizar en cada una de las materias.

Bibliografía

- Diccionario Oxford de la música (2001).
- Domingo, A. (2014). Características musicales generales para el acompañamiento de la danza. Recuperado el 8 de abril de 2018, de: <https://bit.ly/2r0jI2i>
- Brown, J. E. (2012). “Examining creativity in collaborative music performance.” *TEXT*, 16, n.p.
- Katz, M. (2009). *The complete collaborator*. New York: Oxford University Press.
- López, A. (2008). “El pianista acompañante en la clase de danza: problemática actual. Ventajas de la utilización de los recursos creativos”. En *Actas del I Congreso de investigación en educación musical*, Madrid [1 y 2 de marzo de 2008], pp. 170-176.
- Lozano, M. (2012). “Imagen, gestualidad y mimesis musical. Una introducción al acompañamiento pianístico de la danza”. En *IV Encuentro entre el profesorado*, Madrid [23 de abril de 2016]. Recuperado el 8 de abril de 2018, de: <https://bit.ly/2jgfMac>
- Masters, R (2011). “Presiding At The Pianoforte: A Brief History Of Accompanying”. *American Music Teacher*, Vol. 60, No 4, pp.16-21.
- Moore, G. (1956). *The Unashamed Accompanist*. New York: The Macmillan Company.
- Pow, L. (2016). *More than Mere Notes: Incorporating Analytical Skills into the Collaborative Pianist's Process in Learning, Rehearsing, and Performing Repertoire*, Phd diss. Miami: University of Miami.
- Romero, E. (2017). “Investigando al/a la pianista acompañante”. *Tercio Creciente*, 11, pp. 93-106.

- Roussou, E. (2013). “An Exploration of the Pianist’s Multiple Roles within the Duo Chamber Ensemble”. En *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Viena, [28 a 31 de Agosto de 2013], pp. 511-516.
- Tello, I. (2012). “Formación del pianista acompañante. Importancia para el desempeño de su función en los Conservatorios de Danza”. En Actas del II Congreso CEIMUS de Educación e investigación Musical, Madrid [2 y 3 de marzo de 2012], pp. 463-470.
- Tello, I. (2016). *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*, tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Tello, I. (2017). “Creatividad e improvisación en el acompañamiento de danza: propuesta didáctica para *battement tendu*”. *Revista AV Notas*, N°3, pp. 26-35
- Tineo Guerrero, V. (2013). Pianistas acompañantes. Análisis de sus características y su importancia educativa. Revista digital para profesionales de la enseñanza “Temas para la educación”, n.V., No. 23, n.p.
- Vallés, L. (2012). El acompañamiento al Piano II. *Artseduca*, 3, p. 18-29.
- Vallés, L. (2013). El acompañamiento al Piano IV. *Artseduca*, 6, p. 20-39.
- Vallés, L. (2014). El acompañamiento al Piano V. *Artseduca*, 8, p. 24-60.
- Vallés, L. (2015). El acompañamiento al Piano VI. *Artseduca*, 12, p. 27-47.
- Vallés, L. (2016). El acompañamiento al Piano VII. *Artseduca*, 13, p. 8-38.
- Vallés, L. (2015). *La especialidad del pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español*, tesis doctoral. Valencia: Universidad Jaume I.