



UNIVERSIDAD DE JAÉN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

REPENSANDO LA ASIGNATURA
“REPERTORIO CON PIANISTA
ACOMPañANTE” PARA UN
CONSERVATORIO DEL SIGLO XXI

PRESENTADA POR:
ESTRELLA M.^a ROMERO ARRABAL

DIRIGIDA POR:
DRA. D.^a M.^a PAZ LÓPEZ-PELÁEZ CASELLAS

JAÉN, 31 DE MARZO DE 2017

ISBN 978-84-9159-136-8

**Repensando la asignatura
'Repertorio con pianista
acompañante' para un
Conservatorio del Siglo XXI**

Estrella María Romero Arrabal



Jaén 2017

--- UNIVERSIDAD DE JAÉN ---

**REPENSANDO LA ASIGNATURA 'REPERTORIO CON PIANISTA
ACOMPañANTE' PARA UN CONSERVATORIO DEL SIGLO XXI**

Estrella María Romero Arrabal

Directora y Tutora de Tesis: M^a Paz López-Peláez Casellas

Programa de Doctorado: Patrimonio

Jaén, 2017

Agradecimientos



A la doctora M^a Paz López-Peláez Casellas, por su esfuerzo y su dedicación durante todo el proceso de realización de esta tesis.

Al doctor Harold F. Abeles, por la gran oportunidad que me ha brindado al permitirme realizar una estancia en la ciudad de Nueva York y conocer el Teachers College (Universidad de Columbia), además de por su amabilidad y su generosidad en todo lo relativo a dicha estancia.

A mis padres, porque gracias a ellos he heredado la inquietud por el aprendizaje y el descubrimiento de nuevos caminos.

A los/las profesores/as, los/las alumnos/as y los/las pianistas acompañantes que han realizado las entrevistas cuyos fragmentos se reflejan a lo largo de este trabajo de investigación, porque sin ellos/as no se habrían podido ofrecer distintas perspectivas de esta realidad en torno a la figura de los/las pianistas acompañantes españoles/as.

A todos/as los/las pianistas acompañantes españoles/as, por la dedicación y el empeño que ponen en la realización de su oficio, a pesar de todas las adversidades con las que se encuentran en el camino.

Acknowledgements



To Dr. M^a Paz López-Peláez Casellas, for her effort and dedication throughout the process of realization of this thesis.

To Dr. Harold F. Abeles, for the great opportunity he has given to me offering me his support for making a stay in New York City and allowing me to learn about the Teachers College (Columbia University), as well as for his kindness and generosity in everything related to the stay.

To my parents, because thanks to them I have inherited the restlessness by learning and discovering new ways.

To the teachers, the pupils and the accompanying pianists who have conducted the interviews whose fragments are reflected throughout this research work, because without them could not have been offered different perspectives of this reality around the figure of the accompanying Spanish pianists.

To all the accompanying Spanish pianists, for the dedication and commitment they put in the performance of their work, in spite of all the adversities with which they are in the way.

ÍNDICE



Resumen/ Abstract	17
Introducción/ Introduction	23
Estado de la Cuestión	37
Metodología	51
 BLOQUE I. LOS/LAS PIANISTAS ACOMPAÑANTES Y EL LIMBO DE LA ESPECIALIZACION DOCENTE	
A modo de introducción	63
1.- Problemas de una pianista acompañante: una perspectiva auto-etnográfica	67
1.1.- Una pianista acompañante para Instrumentos en un Conservatorio Superior de Música	69
1.1.1.- Primeros problemas de una pianista como acompañante para Instrumentos	71
1.1.2.- La figura del/de la maestro/a en las enseñanzas musicales	75

1.2.- Una pianista acompañante para Instrumentos en un Conservatorio Profesional de Música	82
1.2.1.- El aprendizaje a través de la propia práctica docente	82
1.2.2.- El aprendizaje social	90
1.2.3.- Enseñanzas musicales, enseñanzas transversales	91
1.2.4.- Por una renovación de mentalidades. El pensamiento complejo	93
1.3.- Una pianista acompañante para Danza en un Conservatorio Profesional de Música	94
1.3.1.- Primeros aprendizajes de una pianista como acompañante para Danza	94
1.4.- Secuelas de una pianista acompañante	97
2.- Los Conservatorios y la Teoría del <i>Habitus</i> de Bourdieu	101
3.- Estado de la cuestión de la formación y la organización del trabajo de los/las pianistas acompañantes en España	111
3.1.- La institucionalización de las enseñanzas artísticas en España	114
3.2.- Real Decreto de 14 de Septiembre de 1901: El origen de las especialidades y el acompañamiento al Canto	115
3.3.- Real Decreto de 15 de Junio de 1942: Enseñanzas Elementales, Profesionales y Superiores. El caos de los primeros currículos	117
3.4.- Real Decreto 2618/1966: El despegue de las enseñanzas artísticas y el primer rastro de la figura del/de la pianista acompañante	119
3.4.1.- La formación de los/las alumnos/as de la especialidad Piano como pianistas acompañantes durante la vigencia del Real Decreto 2618/1966	120

3.4.2.- La asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’ para Instrumentos y Canto durante la vigencia del Real Decreto 2618/1966.	121
3.4.3.- Los/las pianistas acompañantes en las especialidades Danza y Arte Dramático durante la vigencia del Real Decreto 2618/1966	125
3.5.- Primeras y únicas oposiciones específicas para pianistas acompañantes en España	126
3.6.- L.O.G.S.E.: Música, Danza y Arte Dramático. Avances y retrocesos en la calidad educativa de las artes	129
3.6.1.- La formación de los/las alumnos/as de la especialidad Piano como pianistas acompañantes durante la vigencia de la L.O.G.S.E.	130
3.6.2.- La asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’ para Instrumentos y Canto durante la vigencia de la L.O.G.S.E.	132
3.6.2.1.- La asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’ para Instrumentos y Canto en los Grados Elemental y Medio durante la vigencia de la L.O.G.S.E.	132
3.6.2.2.- La asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’ para Instrumentos y Canto en el Grado Superior durante la vigencia de la L.O.G.S.E.	134
3.6.3.- Los/las pianistas acompañantes en las enseñanzas de Danza durante la vigencia de la L.O.G.S.E.	137
3.6.4.- Los/las pianistas acompañantes en las enseñanzas de Arte Dramático durante la vigencia de la L.O.G.S.E.	139
3.7.- L.O.E.: El incremento de diferencias entre comunidades autónomas	139
3.7.1.- La formación de los/las alumnos/as de la especialidad Piano como pianistas acompañantes durante la vigencia de la L.O.E.	141
3.7.2.- La asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’ para Instrumentos y Canto durante la vigencia de la L.O.E.	144
3.7.2.1.- La asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’ para Instrumentos y Canto en los Grados Elemental y Medio durante la vigencia de la L.O.E.	144

3.7.2.2.- La asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto en el Grado Superior durante la vigencia de la L.O.E.	145
3.7.3.- Los/las pianistas acompañantes en las enseñanzas de Danza durante la vigencia de la L.O.E.	146
3.7.4.- Los/las pianistas acompañantes en las enseñanzas de Arte Dramático durante la vigencia de la L.O.E.	147
3.8.- A modo de conclusión	147
4.- Estado de la cuestión de la formación y la organización del trabajo de los/las pianistas acompañantes en Estados Unidos	151
5.- Problemas derivados de la falta de organización administrativa en lo que respecta a los/las pianistas acompañantes	157
5.1.- Sobre la problemática derivada de la falta de organización administrativa	159
5.2.- Sobre la problemática derivada del sistema de acceso a los puestos de pianistas acompañantes	165
6.- Falta de especialización docente para pianistas acompañantes en España: sobre las carencias formativas	169
6.1.- Sobre las carencias formativas de los/las pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto	171
6.1.1.- Sobre el conocimiento del repertorio camerístico	171
6.1.2.- Sobre la adquisición de estrategias para la lectura a primera vista	174
6.1.3.- Sobre la realización y revisión de reducciones orquestales	178

6.1.4.- Sobre el conocimiento de las características de los distintos instrumentos y voces	181
6.1.5.- Sobre la comunicación gestual y musical del conjunto	185
6.1.6.- Sobre la pedagogía, la psicología y la gestión del estrés	188
6.2.- Sobre las carencias formativas de los/las pianistas acompañantes para Canto	192
6.2.1.- Sobre el conocimiento de los idiomas y la transposición en el acompañamiento para Canto	192
6.3.- Sobre las carencias formativas de los/las pianistas acompañantes para Danza	196
6.3.1.- Sobre el conocimiento de las distintas especialidades de las enseñanzas de Danza	196
6.3.2.- Sobre la improvisación musical y la capacidad creativa	201
6.3.3.- Sobre la comunicación entre el/la pianista acompañante y el/la maestro/a de Danza	204
6.4.- Sobre las carencias formativas de los/las pianistas acompañantes para Teatro Musical	206
6.5.- Sobre las consecuencias a nivel físico y psicológico del trabajo de los/las pianistas acompañantes	209
6.6.- Conclusiones acerca de la problemática estudiada	211

BLOQUE II. EL FUTURO DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES Y UNA APUESTA POR LA EDUCACION DEL SIGLO XXI

7.- Una propuesta metodológica para la formación de los/las pianistas acompañantes	219
---	------------

7.1.- De los orígenes de la investigación en artes a la actual importancia de la investigación performativa en las enseñanzas artísticas	222
7.2.- Una propuesta metodológica desde la investigación performativa	227
7.2.1.- Una propuesta metodológica desde la investigación performativa y con un cierto enfoque a/r/tográfico	229
7.2.2.- Pasos a seguir en la investigación performativa	236
7.2.3.- Herramientas a utilizar en la investigación performativa	239
7.2.3.1.- La auto-observación de la práctica	239
7.2.3.2.- El registro de datos por intervalos, por acción y/o por ocurrencia	241
7.2.3.3.- Las estrategias de auto-reflexión auto-etnográfica y otros métodos auto-etnográficos	243
7.2.4.- El resultado de la investigación performativa	244
 Conclusiones/ Conclusions	 247
 Bibliografía	 265

RESUMEN





Existen grandes problemas relacionados con la figura profesional de los/las pianistas acompañantes en España en todos los órdenes (administrativo, formativo y en la organización de su trabajo). Estos no sólo les ocasionan graves perjuicios a ellos/as mismos/as, sino también a los/las estudiantes de Instrumentos, de Canto, de Danza y de Teatro Musical, puesto que la labor que dichos/as docentes realizan constituye una pieza clave dentro de la formación de los/las alumnos/as de las distintas especialidades de las enseñanzas artísticas. Mientras que los/las instrumentistas y cantantes necesitan un/una pianista que los/las instruya sobre cómo deben interpretar el repertorio camerístico con el piano y los/las de Teatro Musical un/a guía que les ayude a desenvolverse con soltura en el ámbito de la música (ya que la mayoría de estos/as estudiantes no poseen grandes nociones musicales), los/las alumnos/as de Danza requieren la presencia de un/una maestro/a pianista que -mediante su música- les enseñe a seguir el compás y bailar de manera coordinada con el acompañamiento.

Esta tesis comprende el estudio en profundidad de la labor que desempeñan actualmente los/las pianistas acompañantes en España en cada una de sus vertientes - Instrumentos, Danza, Canto y Teatro Musical- y de la evolución que ha habido en la organización de su trabajo desde los comienzos del oficio hasta ahora. En ella se realiza una revisión de las carencias formativas -pedagógicas y específicas- para este colectivo docente en nuestro país, y se revisan como posibles alternativas algunos de los recursos y herramientas de trabajo sugeridas por investigadores/as españoles/as y extranjeros/as. De manera especial se analiza el currículo del Máster de formación específico para pianistas acompañantes que se está impartiendo con éxito en la actualidad en la Juilliard School de

Nueva York. Por último, también se presenta una propuesta metodológica basada en la investigación performativa para una asignatura destinada a la formación específica de los/las pianistas acompañantes, en la que se aboga por metodologías más contemporáneas en la línea de Conservatorios y Escuelas de Música más vanguardistas. El objetivo es formar a profesionales cada vez más competitivos/as dentro del sistema educativo actual, siguiendo el ejemplo de lo que se está realizando en la Juilliard School.

Abstract



There are great problems related to the professional figure of accompanying pianists in Spain in all orders (administrative, training and in the organization of their work). These not only cause them serious damage, but also to the students of Instruments, Singing, Dance and Musical Theater, since the work that these teachers perform is a key piece within of the training of the students of the different specialties of the artistic teachings. While the instrumentalists and singers need a pianist to instruct them on how to interpret the chamber repertoire with the piano and those of Musical Theater a guide that will help them to perform with ease in the field of music (since most of these students do not possess great musical notions), the students of Dance require the presence of a pianist who - through his music- teaches them to follow the rhythm and dance in a coordinated way with the accompaniment.

This thesis includes the in-depth study of the work currently performed by accompanying pianists in Spain in each of its aspects -Instruments, Dance, Singing and Musical Theater- and the evolution that has taken place in the organization of their work since the beginnings of the trade until now. It is a review of the educational deficiencies - pedagogical and specific - for this group of teachers in our country, and we also review as possible alternatives some of the resources and tools of work suggested by Spanish researchers and foreigners. In particular, we analyze the curriculum of the specific training Master for accompanying pianists that is being successfully taught at the Juilliard School in New York. Finally, a methodological proposal based on performative research is presented for a subject dedicated to the specific training of the accompanying pianists, which advocates more contemporary methodologies in the line of Conservatories and Music

Schools more avant-garde. The objective is to train professionals who are increasingly competitive within the current educational system, following the example of what is being done at the Juilliard School.

INTRODUCCIÓN



Introducción

Hace ya algunos años, el gran pianista y compositor Jose Luis Turina se manifestó acerca de la poca consideración de la que han gozado las distintas disciplinas artísticas en nuestro país de la siguiente manera:

Considerada en nuestro país, no sin cierta razón, «cenicienta de las artes», se diría que la Música y las Enseñanzas que, en lo educativo le son afines -Declamación y Danza- no han gozado de buenas «relaciones públicas» con el entorno. Tras un periodo dorado (el correspondiente a los siglos XVI y XVII) en que nuestros compositores e intérpretes podían competir con lo más granado del resto de Europa -baste recordar los nombres de Tomás Luis de Victoria, Juan Bautista Cabanilles, Cristóbal de Morales, Antonio de Cabezón, Luis de Milán o Alonso de Mudarra, para hacernos una rápida idea de la altura del listón nacional en esa época-, sucede una decadencia que, paralela al auge del desarrollo musical en Centro-Europa, sumerge progresivamente, durante más de dos siglos, a nuestra Música en una uniforme masa gris en la que brillan de vez en cuando algunas figuras aisladas (1994, p. 87).

Desafortunadamente, esta situación apenas ha cambiado a día de hoy. A lo largo de la historia de su evolución, las enseñanzas artísticas han sufrido altos y bajos en lo que a su atención e inversión respecta por parte de los distintos gobiernos. Pero, independientemente de gozar o no del interés del último, dentro del grupo de estas enseñanzas ha habido algunas especialidades que se han visto más perjudicadas que otras. Este es el caso de la especialidad Piano y, en concreto, del colectivo de los/las pianistas acompañantes, en los/las que está basada esta tesis.

Durante las distintas épocas y sistemas educativos, los/las pianistas se han formado como intérpretes en la mayoría de los casos, a pesar de que casi todos/as acaban ejerciendo

como docentes de Piano. Algunos/as pocos/as han decidido optar por la especialidad Pedagogía del Piano, que está orientada a la enseñanza. Sin embargo, desde hace unos años y hasta ahora, la salida laboral más asequible para los/las jóvenes pianistas que quieren incorporarse al sistema público de enseñanza en nuestro país, es la de pianistas acompañantes. No obstante -y a pesar de que el número de pianistas que ejercen este trabajo aumenta cada año según las distintas listas de colocación de efectivos-, en la actualidad no existe una especialidad enfocada a la preparación de futuros/as acompañantes en España.

Aunque dentro de las Enseñanzas de Régimen Especial se hace referencia al/a la pianista acompañante como docente que acompaña al piano el repertorio camerístico que han de interpretar los/las estudiantes de las distintas especialidades instrumentales y de Canto, a los/las bailarines/as durante sus clases y a los/las actores y actrices del itinerario de Teatro Musical (tanto durante la preparación de los musicales como durante la puesta en escena de los mismos), son muchas las denominaciones que este colectivo docente ha recibido, al igual que las asignaturas a las que estos/as profesionales han sido vinculados ('Acompañamiento al piano', 'Acompañamiento al Canto', 'Repertorio con pianista acompañante' o 'Repertorio con piano para la Danza'). También han sido diferentes los currículos y legislaciones que las han regido, a veces mejorando su situación y otras, en cambio, empeorándola.

No es el objeto de esta tesis definir y discutir las distintas nomenclaturas existentes para el desempeño del trabajo de los/las pianistas como acompañantes o hacer una mera relación de currículos y legislaciones, sino centrarse en el estudio de los distintos puestos que estos/as profesionales ocupan en la práctica en España, realizar un acercamiento a su figura, analizar las carencias formativas específicas de este colectivo docente, así como profundizar en los problemas relativos a la organización y el funcionamiento de su trabajo. Además, en este estudio también se revisan los problemas derivados de la falta de formación pedagógica para los/las pianistas acompañantes -y para los/las estudiantes de las

distintas especialidades artísticas en general en España-, por su relevancia en relación al tema principal de la investigación.

Aunque otros/as pianistas españoles también han investigado acerca de las carencias formativas específicas de los/las pianistas acompañantes (López, 2008; y en especial, Vallés, 2015 y Tello, 2016), debido a la falta de documentación y experiencia que existe en España respecto al oficio y la formación de este colectivo profesional, estos estudios tan sólo alcanzan a realizar breves descripciones teóricas acerca del desempeño del oficio y, en general, adolecen de esta falta de recursos bibliográficos y referencias prácticas, como se señalará más adelante.

En consecuencia, y con la intención de ampliar la información y los recursos disponibles en nuestro país en lo relacionado a este tema de investigación, esta tesis doctoral se nutre de los conocimientos, las experiencias, los aprendizajes y del extenso material bibliográfico al que he podido tener acceso gracias a la realización de una estancia de tres meses de duración en la ciudad de Nueva York. La elección de esta ciudad como lugar en el que profundizar en este tema de investigación proviene del hecho de que, en Estados Unidos, todos estos problemas comenzaron a mitigarse hace casi ocho décadas, por lo que el grado de desarrollo que este ámbito de investigación experimenta en dicho país es muy superior al de España. También ha sido determinante a la hora de elegir la ciudad de Nueva York como punto de referencia a la hora de nutrir esta tesis doctoral de recursos, el hecho de que en ella se encuentra la Juilliard School, la escuela de Música más prestigiosa del mundo cuyo currículo de formación de Máster específico para pianistas acompañantes es el referente mundial en la actualidad.

Es necesario señalar que también es un aspecto significativo de esta tesis el hecho de que el acercamiento que en ella se realiza no tiene lugar exclusivamente desde un punto de vista teórico, sino que este trabajo de investigación, además de enriquecerse con bibliografía escrita en España y en el extranjero, se nutre de la narración auto-etnográfica y de los testimonios de profesores/as, de alumnado y de pianistas acompañantes de las

distintas especialidades instrumentales, de Canto, de Danza y de Teatro Musical. Toda esta información se ha recabado con el fin de estudiar la problemática desde y mediante situaciones reales, para añadir legitimidad y valor tanto al proceso de investigación como a las conclusiones a las que se ha llegado.

Esta tesis se estructura en dos bloques. El primero de ellos está constituido por un total de seis capítulos y el segundo consta de uno. El primer bloque se centra en el estudio del colectivo de los/las pianistas acompañantes. El capítulo 1 de este bloque está dedicado principalmente a analizar los problemas con los que estos/as profesionales se encuentran al desempeñar su oficio en nuestro país. Este acercamiento se realiza utilizando la narración auto-etnográfica, las experiencias de la propia autora y el análisis de bibliografía existente. En el capítulo 2 se realiza un análisis del sistema de enseñanza de los Conservatorios españoles comparando la situación que en ellos se vive con la teoría de la Reproducción del *habitus* del sociólogo Félix Bourdieu, todo ello utilizando la bibliografía especializada y las experiencias de la propia autora, en sus roles de alumna y como docente. En los capítulos 3 y 4 se realiza una revisión del estado de la cuestión de la formación específica y la organización del trabajo de los/las pianistas acompañantes en España y en Estados Unidos, en base a la bibliografía y la legislación existente en relación a este tema. En los capítulos 5 y 6, con el objeto de ofrecer alternativas a las carencias encontradas, se revisan los problemas relativos a la falta de organización administrativa y al sistema de acceso para los puestos de trabajo que ocupan los/las pianistas acompañantes en nuestro país, se ordenan y analizan cada una de las destrezas que es necesario que estos/as profesionales adquieran durante su formación específica, y se realiza una revisión bibliográfica de las herramientas y estrategias aportadas por distintos/as investigadores/as (en su mayoría extranjeros/as) que ayudan a potenciar las cualidades que este colectivo docente ha de poseer para realizar su oficio con calidad. Para ello, se revisa bibliografía escrita tanto en España como en el extranjero y se analizan -mediante una metodología cualitativa- las entrevistas realizadas a profesores/as, a estudiantes y a pianistas acompañantes de Instrumentos, Canto, Danza y Teatro Musical que actualmente imparten o reciben enseñanzas en Conservatorios de Música españoles. Además, se hace referencia al currículo del Máster de formación específica para pianistas

acompañantes, *'Collaborative Piano'*, que actualmente oferta la Juilliard School, el referente musical en la actualidad a nivel mundial. Para la realización de este capítulo ha resultado de vital importancia el contacto personal con la Juilliard School y especialmente, la realización de un curso de formación con la pianista acompañante de renombre Margo Garrett, quien actualmente es profesora del citado Máster.

El bloque final de esta tesis comienza con la revisión del estado actual que presenta la investigación en artes en España mediante el análisis de bibliografía, y su última parte consiste en una propuesta metodológica para una asignatura destinada a la formación de los/las pianistas acompañantes. En ella apuesto por la utilización de una metodología más acorde, en mi opinión, con las tendencias pedagógicas actuales y que se basa en una investigación performativa. Es decir, en ella la propia práctica interpretativa sería el vehículo de la investigación, y los/las estudiantes habrían de reflexionar y analizar continuamente sus propias prácticas artísticas y docentes para re-construir nuevas estrategias pedagógicas sobre los resultados obtenidos. Esta metodología, como señalaré con más detalle, permite estudiar los problemas relacionados con la docencia y con la interpretación desde, durante, y mediante la propia práctica artística, puesto que, en este caso, la propia interpretación musical es el núcleo sobre el que se construye el conocimiento generado durante el proceso de investigación. Así, las hipótesis teóricas que se puedan generar como posibles soluciones a problemáticas estudiadas pueden probar su eficiencia o su ineficacia, lo que, en cualquier caso, aumenta considerablemente el valor real de las conclusiones a las que llega la investigación artística, sobre todo en cuestiones relacionadas con las artes performativas, como es el caso del trabajo que realizan los/las pianistas acompañantes.

El interés principal por el que surge la idea de realizar esta tesis procede de mi propia experiencia profesional como pianista acompañante, por el hecho de haber conocido de cerca un gremio que resulta ser ajeno incluso para la mayoría de los músicos. El objetivo de ésta, no es sólo abordar la problemática y la complejidad que el tema supone, sino también revisar las múltiples carencias formativas, de organización y pedagógicas existentes en relación al trabajo de los/las pianistas acompañantes, poner en valor el modo en que

todo ello afecta a otros/as compañeros/as y a los/las alumnos/as, estudiar las propuestas que existen actualmente (o la carencia de ellas) que den respuesta a estos problemas y, finalmente, realizar una propuesta metodológica basada en mi propia experiencia docente que pueda contribuir a solventar todas estas carencias.

Los objetivos principales que me marqué al comenzar esta tesis fueron:

1. Analizar el papel del/de la pianista acompañante (como docente y como intérprete) y la complejidad de la profesión.
2. Realizar una revisión histórica de la evolución del trabajo de estos/as profesionales desde sus comienzos hasta la actualidad.
3. Hacer un estudio del trabajo que realizan actualmente los/las pianistas acompañantes en cada una de sus especialidades destacando de manera especial las aptitudes necesarias para ello, los objetivos que se persiguen, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
4. Apuntar las carencias que se advierten en lo referente a la organización de la asignatura “Repertorio con pianista acompañante” y a las condiciones de trabajo de los/las docentes que la imparten en los Conservatorios de Música españoles y, especialmente, en los andaluces.
5. Destacar la importancia que tiene la especialización docente y pedagógica en estos/as profesionales, de cuya carencia adolecen hoy día las enseñanzas artísticas en nuestro país, y los problemas que causa su formación deficitaria en las aulas.
6. Realizar una propuesta metodológica basada en mi experiencia docente con el objetivo de ampliar la formación pedagógica, docente e investigadora de los/las pianistas acompañantes, y que esté basada en la investigación performativa.

Introduction

A few years ago, the great pianist and composer Jose Luis Turina expressed the little consideration that the different disciplines have enjoyed in our country in the following way:

Considerada en nuestro país, no sin cierta razón, «cenicienta de las artes», se diría que la Música y las Enseñanzas que, en lo educativo le son afines -Declamación y Danza- no han gozado de buenas «relaciones públicas» con el entorno. Tras un periodo dorado (el correspondiente a los siglos XVI y XVII) en que nuestros compositores e intérpretes podían competir con lo más granado del resto de Europa -baste recordar los nombres de Tomás Luis de Victoria, Juan Bautista Cabanilles, Cristóbal de Morales, Antonio de Cabezón, Luis de Milán o Alonso de Mudarra, para hacernos una rápida idea de la altura del listón nacional en esa época-, sucede una decadencia que, paralela al auge del desarrollo musical en Centro-Europa, sumerge progresivamente, durante más de dos siglos, a nuestra Música en una uniforme masa gris en la que brillan de vez en cuando algunas figuras aisladas (1994, p. 87).

Considered in our country, not without a certain reason, "Cinderella of the arts", it would seem that the Music and the Teachings that are related in education - Declamation and Dance - have not enjoyed good "public relations" with the environment . After a golden period (the 16th and 17th centuries) in which our composers and performers could compete with the best of the rest of Europe - remember the names of Thomas Luis de Victoria, Juan Bautista Cabanilles, Cristóbal de Morales, Antonio Of Cabezón, Luis de Milan or Alonso de Mudarra, to give us a quick idea of the height of the national ribbon at that time-, a decadence occurs that, parallel to the boom of musical development in Central Europe, gradually submerges for more than two Centuries, to our Music in a uniform gray mass in which some isolated figures shine from time to time (1994, 87). (Traducción de la autora).

Unfortunately, this situation has hardly changed today. Throughout the history of its evolution, the artistic teachings have undergone ups and downs in their attention and investment on the part of the different governments. But regardless of whether or not the latter's interest is within the group of these teachings there have been some specialties that have been more harmed than others. This is the case of the Piano specialty and, in particular, of the group of accompanying pianists, on which this thesis is based.

During the different epochs and educational systems, the pianists have been trained as interpreters in most cases, although almost all of them end up practicing as Piano teachers. Some few have decided to opt for the Pedagogy of the Piano specialty, which is oriented to teaching. However, for some years and until now, the most affordable work output for the young pianists who want to join the public system of education in our country, is the accompanist pianists. Nevertheless -and although the number of pianists who perform this work increases each year according to the different lists of placement of staff-, at present there is no specialized specialty focused on the preparation of accompanying in Spain.

Although within the Special Regime Teachings, the accompanying pianist is referred to as a teacher accompanying the piano chamber repertoire to be interpreted by the students of the different instrumental and singing specialties, to the dancers during their classes, and to the actors and actresses of the itinerary of Musical Theater (both during the preparation of the musicals and during the staging of the same), there are many denominations that this collective teaching has received, as well as the subjects to which these professionals have been linked ('Accompaniment to the piano', 'Accompaniment to the Song', 'Repertoire with accompanying pianist' or 'Repertoire with piano for Dance'). They have also been different curricula and legislation that have governed, sometimes improving their situation and others, making it worse.

It is not the purpose of this thesis to define and discuss the different existing nomenclatures for the performance of the work of the pianists as accompanists, or to make a mere list of curricula and legislations, but to focus on the study of the different positions that these professionals occupy in practice in Spain, make an approach to their figure,

analyze the specific formative deficiencies of this teaching group, as well as deepen the problems related to the organization and operation of their work. In addition, this study also reviews the problems arising from the lack of pedagogical training for the accompanying pianists -and for the students of the different artistic specialties in general in Spain-, for their relevance in relation to the main theme of the investigation.

Although other Spanish pianists have also investigated the specific formative deficiencies of the accompanying pianists (López, 2008, and especially Vallés, 2015 and Tello, 2016), due to the lack of documentation and experience that exists in Spain with regard to the profession and the formation of this professional group, these studies only achieve brief theoretical descriptions about the performance of the trade and, in general, suffer from this lack of bibliographic resources and practical references, as will be pointed out later.

Consequently, with the intention of expanding the information and resources available in our country in relation to this research topic, this doctoral thesis draws on knowledge, experiences, the learning and the extensive bibliographic material that I have been able to access thanks to a three-month stay in New York City. The choice of this city as a place in which to deepen in this subject of investigation comes from the fact that, in the United States, all these problems began to mitigate almost eight decades ago, reason why the degree of development that this field of investigation undergoes in that country is much higher than that of Spain. It has also been instrumental in choosing New York City as a point of reference when it comes to nourishing this doctoral thesis of resources, the fact that in it is the Juilliard School, the most prestigious school of music in the world whose Master's training curriculum specific for accompanying pianists is the world reference today.

It is necessary to point out that it is also a significant aspect of this thesis that the approach that is carried out in it does not take place exclusively from a theoretical point of view, but that this research work, in addition to being enriched with bibliography written in Spain and abroad, is nourished by the self-ethnographic narrative and the testimonies of teachers, students and pianists accompanying the different instrumental specialties, Singing, Dance and Musical Theater. All this information has been collected in order to study the

problem from and through real situations, to add legitimacy and value both to the research process and to the conclusions reached.

This thesis is structured in two blocks. The first one consists of a total of six chapters and the second consists of one. The first block focuses on the study of the group of accompanying pianists. Chapter 1 of this block is mainly devoted to analyzing the problems with which these professionals deal in our country. This approach is carried out using the self-ethnographic narrative, the author's own experiences and the analysis of existing bibliography. In chapter 2 an analysis of the teaching system of the Spanish Conservatories is made comparing the situation that they live with the theory of Reproduction of the *habitus* of the sociologist Félix Bourdieu, all using the specialized bibliography and the author's own experiences, in her roles as a student and as a teacher. In chapters 3 and 4 a review of the state of the issue of the specific training and work organization of the accompanying pianists in Spain and the United States is carried out, based on the bibliography and the existing legislation in relation to this theme. In chapters 5 and 6, in order to offer alternatives to the deficiencies encountered, we review the problems related to the lack of administrative organization and the access system for the positions occupied by accompanying pianists in our country. We order and analyze each of the skills that these professionals need to acquire during their specific training, and we make a bibliographic review of the tools and strategies provided by different researchers (mostly foreigners) which help to enhance the qualities that this teaching group has to possess to perform their work with quality. For this purpose, written bibliography is reviewed both in Spain and abroad, and -through a qualitative methodology- We analyze the interviews that have been made to teachers, to students and to accompanying pianists of Instruments, Singing, Dance and Musical Theater, who are currently teaching or receiving teachings in Spanish Conservatories of Music. In addition, reference is made to the curriculum of the Master of specific training for accompanying pianists, 'Collaborative Piano', which currently offers the Juilliard School, the musical referent currently world-wide. For the realization of this chapter, personal contact with the Juilliard School and especially the realization of a training course with the accompanying pianist of renown Margo Garrett, who is currently a teacher of the aforementioned Master, has been of vital importance.

The final block of this thesis begins with the revision of the current state of art research in Spain through the analysis of bibliography and its last part consists of a methodological proposal for a subject intended for the training of accompanying pianists. In her, I bet by the use of a methodology more in line, in my opinion, with the current pedagogical tendencies and that is based on a performative investigation. That is, in it the interpretive practice itself would be the vehicle of research, and students would have to reflect and analyze their own musical performances continuously in order to re-construct new pedagogical strategies on the results obtained. This methodology, as I will point out in more detail, allows us to study the problems related to teaching and to interpretation from, during, and through artistic practice, since, in this case, the musical interpretation itself is the nucleus on which builds the knowledge generated during the research process. Thus, theoretical hypotheses that can be generated as possible solutions to problems studied can prove their efficiency or inefficiency, which in any case greatly increases the real value of the conclusions reached by artistic research, especially in issues related to performative arts, as is the case of the work performed by accompanying pianists.

The main interest for the idea of this thesis arises from my own professional experience as an accompanist pianist, for having known up close a guild that turns out to be foreign even for most of the musicians. The objective of this one is not only to address the problematic and complexity that the subject supposes, but also to review the multiple formative, organizational and pedagogical deficiencies in relation to the work of the accompanying pianists, to value the way in which all this affects to other music teachers and to the students, to study the proposals that currently exist (or the lack of them) that respond to these problems and, finally, to make a methodological proposal based on my own experience as an accompanist who can contribute to solve all these shortcomings.

The main objectives that I marked when beginning this thesis were:

1. Analyze the role of the accompanying pianist (as teacher and interpreter) and the complexity of the profession.

2. Carry out a historical review of the evolution of the work of these professionals from the beginning to the present.
3. Make a study of the work currently performed by the accompanying pianists in each of their specialties, highlighting in a special way the necessary skills, the objectives pursued, the methodology used and the results obtained.
4. To point out the shortcomings noted in relation to the organization of the subject "Repertoire with accompanying pianist" and to the working conditions of the teachers who teach it in the Spanish Music Conservatories and especially in the Andalusian.
5. To emphasize the importance of teaching and pedagogical specialization in these professionals, whose lack is suffered nowadays by the students and the future teachers of the artistic teachings in our country, and the problems caused by their deficient training in the classroom.
6. Make a methodological proposal based on my teaching experience with the aim of expanding the pedagogical, teaching and research training of accompanying pianists, based on performative research.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Estado de la cuestión



El término pianista acompañante ha sido definido por algunos/as investigadores/as. Éste es el caso de Marília de Alexandria Cruz (2003, p. 946), quien recoge la denominación “pianista correpetidor” y apunta a la falta de justicia que estas denominaciones hacen al trabajo de estos/as profesionales; Adriana Abid (2009, p.20-28) quien habla de las diferencias entre el/la pianista acompañante y pianista correpetidor, y describe de un modo superficial el trabajo para cada una de las opciones mencionadas; Guilherme Farias de Castro (2012, p. 413), que también cita el amplio abanico de acepciones que existen para definir este oficio determinando como más apropiada, según su criterio, la de pianista de conjunto; y Luciana Mittelstedt (2014, p. 29-34) quien vuelve a dedicar unas palabras a la discusión sobre la terminología.

La labor docente de los/las pianistas acompañantes surgía en los Conservatorios españoles casi desde su creación en el siglo XIX. Sin embargo, habría que esperar cien años para encontrar rastro alguno de la existencia de los/las pianistas acompañantes en la normativa educativa de nuestro país. Desde entonces y hasta ahora, la legislación relacionada con el desempeño de su trabajo ha sufrido numerosos cambios sin dejar de abandonar una continua ambigüedad. Actualmente, cada comunidad autónoma organiza el trabajo de estos/as profesionales de un modo distinto. Como consecuencia, existen grandes diferencias entre las condiciones laborales de estos/as docentes entre unas comunidades y otras, así como en la calidad educativa que reciben los/las alumnos/as en cada autonomía. El colectivo de pianistas acompañantes, compuesto por pianistas acompañantes de Instrumentos, de Canto, de Danza y de Teatro Musical, lleva años luchando por una mejora de la organización de su trabajo. Estos/as profesores/as también demandan la necesidad de una formación específica y denuncian los impedimentos con los que se encuentran a la hora de desempeñar su labor docente.

Todos estos problemas relacionados con la figura del/de la pianista acompañante han sido tratados en algunos estudios escritos por investigadores/as españoles. Se tratan todos ellos de artículos muy breves y, en gran medida, meramente descriptivos que no ahondan en la problemática. Entre las publicaciones más relevantes que han abordado, de muy diferente manera y alcance, la figura del pianista acompañante, destacan:

Ricardo Sanz (2001), quien afirma lo difícil que resulta ejercer esta profesión sin haber recibido una formación previa y explica un proyecto implementado en un Conservatorio Profesional de Música. Dicho experimento consiste en establecer unas normas básicas para la docencia de la asignatura “Repertorio con pianista acompañante” (horas, distribución de aulas, planificación con los profesores de instrumento, etc) para ver su productividad pasados algunos años. Los resultados obtenidos muestran que los/las alumnos/as implicados/as mejoraron considerablemente. Además, en este artículo el autor denuncia la caótica situación administrativa de los/las pianistas acompañantes en España y destaca el hecho de que en cada comunidad autónoma sean tratados/as de maneras distintas aspectos como el número de horas lectivas o a las condiciones laborales de estos/as profesionales. Como comienzo para una propuesta de organización es muy bueno, pero es un artículo breve en el que sólo se puede atisbar la idea y que incide en una temática que ya había sido abordada en artículos precedentes.

Salvador Daza (2003) se centra en hablar de la figura del/de la pianista acompañante de Instrumentos y de Canto en Conservatorios Superiores de Música. El autor del artículo reivindica que es necesaria la existencia de esta asignatura como tal y con identidad propia, ya que el/la profesor/a pianista acompañante se centra en cuestiones que el/la maestro/a de Instrumento o de Canto obvia, como por ejemplo, la manera de comunicarse entre sí o aspectos camerísticos más específicos para cada obra. Daza (2003) también señala lo difícil que es ejercer esta profesión, ya que no se ofrece formación previa para ello. Denuncia que, lejos de reconocer esta labor, a los/las pianistas acompañantes se les tiene como “docentes de segunda” por no ser profesores/as de Piano. En este artículo se retratan muy bien las desigualdades que existen entre el sector de pianistas acompañantes y otros/as docentes en

los Conservatorios Superiores, pero el autor no se detiene en describir la labor que estos/as profesionales realizan en estos u otros centros (como los Conservatorios Profesionales). Tampoco ofrece datos externos que puedan compararse o analizarse para poder ofrecer una visión más amplia. Sólo se basa en su experiencia como pianista en Conservatorios Superiores de Música.

Daniel López (2004) realiza una entrevista abierta al pianista acompañante Aurelio Viribay en la que se señalan aspectos ya mencionados. Algunos de ellos son la dificultad que entraña ejercer esta profesión, el hecho de que la formación llegue a través de los años de experiencia (ya que no existe de manera academizada) y de la falta de reconocimiento profesional al ser tachados de “pianistas de segunda que no pudieron triunfar en solitario”. Es un artículo en el que se ofrece una visión muy personal y humana de lo que supone ser pianista acompañante, pero no aporta datos concretos ni conclusiones extraídas de una manera objetiva.

En el caso de los/las pianistas acompañantes para Danza, Ana López (2008) se centra en la problemática existente debido a la carencia de profesionales formados dentro de los Conservatorios españoles en el ámbito del acompañamiento de la Danza, y ratifica la importancia de la improvisación como recurso para el desempeño de este trabajo. Para ello, toma como modelo el Conservatorio Profesional de Danza “Mariemma” de Madrid. Mediante un estudio, la autora concluye que el cambio continuo de la plantilla del profesorado unido a la carencia de formación de los/las mismos/as, repercute de forma negativa en la formación del alumnado de estos centros educativos. Además, todo esto contribuye al agotamiento y desgana de los/las profesores/as de Danza, quienes todos los cursos escolares cuentan con la presencia de pianistas inexpertos/as y sin formación en sus aulas. Estas circunstancias traen como consecuencia la necesidad por parte de dichos/as docentes de Danza, de tener que invertir tiempo y esfuerzo durante el desarrollo de sus clases en la formación de los/las acompañantes noveles. El artículo expone muy bien la problemática existente en lo relacionado con el acompañamiento de la Danza, pero no habla de las demás especialidades (Instrumentos, Canto y Teatro Musical). Además, aunque propone como solución una mayor formación en improvisación pianística, no ofrece una

propuesta curricular formal ni una batería más completa de herramientas para afrontar este trabajo.

También referido al acompañamiento para Danza, Belén Sirera (2009) ofrece en su estudio unas indicaciones generales de la relación entre el Piano y la Danza, y de cómo puede enfocar el/la pianista el trabajo de acompañante para Danza. La autora no se centra en la figura del/de la pianista ni su preparación, sólo aborda aspectos relacionados con la especialidad Danza en líneas muy generales.

Antonio Bernal (2009) realiza una breve guía para acompañar algunos ejercicios básicos para una clase de ‘Danza Clásica’, haciendo hincapié en la necesidad de conocer los términos de dichos ejercicios y varios aspectos clave sobre la improvisación en Danza. Aunque puede resultar de ayuda para algún/a pianista que empiece a ejercer este trabajo o quiera informarse superficialmente sobre el mismo, no es un artículo detallado que realice un estudio de investigación al respecto. Se basa en las conclusiones del propio autor sin incluir soporte bibliográfico ni estudiar el ejercicio de esta profesión sobre el propio campo de trabajo.

Por otra parte, el renombrado pianista acompañante para Canto Miguel Zanetti (2012) se vale de su extensa experiencia para destacar algunos aspectos ya señalados en párrafos anteriores, como son el desprestigio que sufren los/las pianistas acompañantes y la complejidad que el trabajo entraña. Aún así, él se basa sobre todo en la figura del/de la pianista acompañante para Canto y no explica de una manera concreta las habilidades que se deben desarrollar para ser un/una buen/a profesional en este campo.

Con un enfoque distinto al anterior, Elena Aguilar (2013) aborda el tema del desafío personal y profesional que supone ser pianista acompañante para alumnos/as de distintas especialidades Instrumentales o de Danza en los Conservatorios Profesionales de Valencia, ya que los/las profesores/as no reciben formación académica para desempeñar la función y además la asignatura “Repertorio con pianista acompañante” no se reconoce como tal. La autora destaca que este último hecho resta autoridad a dichos/as profesionales frente a los/las alumnos/as. Aparte de introducir legislación que ratifica lo mencionado, la

investigadora realiza encuestas abiertas a tres profesores/as acompañantes en las que analiza los siguientes datos: Formación y desarrollo de habilidades, experiencias (retos-desafíos, motivación, y expectativas de futuro), salud y estrés laboral, interrelaciones, percepción del rol, marginación y regulación. El artículo ofrece una idea general de la problemática de la falta de formación y las condiciones laborales de los pianistas acompañantes, pero no ahonda en dichos temas. Además, el hecho de que sólo entreviste a tres de estos/as profesores/as hace que no se ofrezca una visión desde otros puntos de vista. Tampoco habla del trabajo en concreto de los/las pianistas de las distintas especialidades, de la necesidad de una formación específica para el desempeño de este oficio, o cómo de productiva puede ser para los/las alumnos/as esta asignatura.

Mención especial debe hacerse a Luis Vallés, quien es el autor de una de las dos únicas tesis -hasta donde tengo conocimiento- centradas en la figura de los/las pianistas acompañantes (Vallés, 2015). En otras publicaciones individuales, el mismo Vallés señala de manera superficial las características que han de tener los/las pianistas acompañantes de Instrumento y Canto, aunque el autor basa el grueso de la información expuesta en su criterio personal, sin utilizar apenas referencias bibliográficas ni la opinión de otros/as profesionales en la materia (2012, 2013, 2014, 2015, 2016). En su tesis, tras realizar un recorrido histórico que parte desde el análisis del repertorio camerístico barroco hasta llegar a la música del siglo XX (y que ilustra con partituras de obras de las distintas épocas), este investigador se centra en realizar una propuesta curricular para la formación de los/las pianistas acompañantes fundamentándola en la carencia formativa que estos/as profesionales poseen actualmente. Para llegar a esta conclusión, realiza un breve repaso sobre las características generales de cada una de las especialidades de acompañantes que existen actualmente en la práctica en España (Instrumentos, Canto, Danza y Teatro Musical), habla de las asignaturas que a día de hoy cursan los/las alumnos/as de Piano en los planes de estudios de los Conservatorios españoles relacionadas con dicha formación como futuros/as acompañantes, y menciona -a modo de comparación pero sin centrarse en ninguno con detenimiento- los planes curriculares que se están llevando a cabo en el extranjero para formar a pianistas acompañantes ya sea en calidad de Grado, o Postgrado

(Máster y Doctorado). Sin embargo, y a diferencia del trabajo que aquí se presenta, Vallés (2015) se basa sobre todo en su experiencia personal, sin incluir apenas bibliografía ni testimonios de otros/as compañeros de gremio o de otras especialidades, ni tampoco de alumnos/as. Por otro lado, el autor no profundiza en la problemática existente en los conservatorios españoles actualmente en lo que respecta a la organización del trabajo de estos/as profesionales y todos los problemas que esto acarrea no sólo a ellos/as mismos, sino también a los/las estudiantes y a los/las demás compañeros/as de otras especialidades. Con ello, deja a un lado la propuesta de cambio en la regulación y metodología de las asignaturas que imparten los/las pianistas acompañantes e incluso la necesidad de la implantación de algunas de ellas. Por último, habría que destacar también que la propuesta curricular que en dicha tesis se plantea, aunque es completa, aboga por planes de estudios más antiguos. De este modo, obvia asignaturas y prácticas más propias de metodologías más contemporáneas, como es el caso de la performativa, que según numerosos/as investigadores/as supone el futuro en lo que a la investigación en educación musical respecta (Zaldívar, 2005, 2008; Bordgorff, 2011; Kozel, 2011; López-Cano y San Cristóbal, 2014b; López-Cano, 2015; Moltó, 2016; Springgay y Irwing, 2005).

A diferencia del anterior estudio, la tesis de Isaac Tello (2016), *El Acompañamiento Pianístico de la Danza: La Improvisación como Recurso Creativo*, defendida en 2016 y publicada recientemente en el repositorio de la Universidad Complutense de Madrid, está centrada exclusivamente en los/las pianistas acompañantes para Danza. En un artículo anterior (2012), este autor ya hablaba de las carencias existentes en la formación de los/las pianistas acompañantes de Danza y destacaba la importancia de que la improvisación fuera utilizada como recurso para fomentar la creatividad en el alumnado de Música y, en especial, como herramienta fundamental para los/las estudiantes de Piano que quisieran convertirse en pianistas acompañantes para Danza. En su reciente tesis, Tello (2016) realiza una revisión de la importancia que se le ha otorgado a la improvisación en los distintos planes educativos españoles, así como de las asignaturas que han contribuido a la formación de los/las pianistas como futuros/as acompañantes para Danza. Este autor también destaca la inexistencia de estudios formativos específicos para pianistas acompañantes de Danza en

España, puesto que tan sólo existen algunas asignaturas optativas en ciertas comunidades autónomas (como en Madrid y en Andalucía, dónde es el propio Tello el que ha llevado la iniciativa de su implantación) y menciona brevemente algunos países que ofertan itinerarios de Grado o Post-Grado específicos para esta especialidad de acompañantes, sin detenerse en el estudio en profundidad de ninguno de ellos. Además, propone una asignatura destinada a la formación de los/las pianistas como acompañantes de Danza y que se basa principalmente en el desarrollo de la capacidad de improvisación de los/las pianistas. Su tesis se centra exclusivamente en esta especialidad y no tiene en cuenta las características o las necesidades formativas de las otras especialidades (Canto, Instrumentos y Teatro Musical), deja totalmente a un lado los demás ámbitos del acompañamiento (el de Instrumentos, el de Canto y el de Teatro Musical).

El hecho de que recientemente se estén publicando tesis como las de Vallés (2015) y la de Tello (2016), basadas en la figura de los/las pianistas acompañantes, es, en mi opinión, un indicativo claro de que en España se está tomando conciencia de la necesidad de una especialización docente de este colectivo profesional. A pesar del interés que últimamente está suscitando la figura del/de la pianista acompañante, en nuestro país aún estamos muy lejos de llegar al nivel de especialización que poseen en el extranjero. Todavía hay mucho camino por recorrer y mucho que investigar si queremos que su formación sea de calidad, competitiva, y en la línea de las propuestas más contemporáneas.

A diferencia de lo que ocurre en España y con la excepción de las tesis ya mencionadas, en países como Estados Unidos, Portugal o Brasil, sí se han realizado trabajos de investigación de enjundia relacionados con la figura del pianista acompañante. Estos se centran en aspectos concretos como la expresividad o la capacidad de lectura a primera vista, y cómo estos influyen en que el trabajo entre el solista y el acompañante sea más productivo y artístico.

En diferentes libros, Gerald Moore (1953,1956,1962) relata sus vivencias y experiencia como pianista acompañante, sobre todo en lo relacionado con el acompañamiento del Canto. Al tratarse de uno de los pianistas acompañantes más experimentados y famosos a nivel mundial, el interés de estos trabajos literarios es enorme.

En ellos, habla de las cualidades técnicas, personales y profesionales que han de tener los/las buenos/as pianistas, de los pasos por los que pasarán durante su formación, y de qué camino seguir para alcanzar un grado óptimo de la misma. En su libro *Singer and Accompanist* (1953) el autor describe con detalle el trabajo necesario para abordar con éxito las piezas más famosas de la literatura pianística para el acompañamiento del Canto. *Am I too loud? Memmories of an Accompanist* (1962) es un libro basado en sus experiencias como acompañante lleno de anécdotas y consejos, al igual que *The unashamed Accompanist* (1956), en el cual no deja a un lado el tema de la discriminación con respecto a los demás pianistas (y músicos en general) que han sufrido desde el origen de esta profesión los/las acompañantes. Todos estos libros son considerados de suma importancia bibliográfica para los/las pianistas acompañantes, ya que suponen una de la referencias más importantes acerca del oficio de este gremio musical.

Harriet Cavalli (2001), describe sus experiencias como pianista acompañante de Danza en Estados Unidos detallando los aspectos musicales necesarios para cada ejercicio de la clase de Danza y explicando el sentido de ello. Para esto, relaciona la música con los movimientos físicos del cuerpo en cada ejercicio. Además, la escritora habla de la importancia de la música en la clase de ballet y de cómo el/la pianista ha de involucrarse en ella. Destaca que éste no es un trabajo que cualquier pianista con nociones de Piano (por muy elevadas que estas sean) pueda realizar, ya que se necesita un gran conocimiento de la Danza y una dedicación e interés plenos. El libro está repleto de anécdotas personales que ilustran y dan respuesta a muchas de las problemáticas que aparecen durante el trabajo del binomio pianista-bailarín/a actualmente en las clases de Danza en España. Todo ello, hace de ésta una fuente de recursos muy valiosa para orientar la formación de los/las primeros/as. De esta fuente bibliográfica se pueden extraer muchas conclusiones acerca de la necesidad de formación de los/las acompañantes de Danza y de la carencia formativa que también sufren los/las profesores de Danza en España sobre cómo trabajar con los pianistas en lo que al acompañamiento musical en las clases respecta. Sin embrago, este libro se basa en las experiencias de una pianista en un país en el que la situación actual del desarrollo de este trabajo no tiene nada que ver con la española.

Dimitra Kokotsaky (2007) realiza su estudio de investigación basándose en el método “Grounded Theory” para entrevistar a pianistas acompañantes de su entorno. A través de estas entrevistas, la autora llega a ciertas conclusiones acerca de lo que los/las pianistas acompañantes consideran importante de la profesión como: características generales, nivel de trabajo, estrés, diferencias con los solistas, etc. Simplemente analiza datos muy concretos y los cataloga de manera racional, sin profundizar en cuestiones específicas de formación para distintas especialidades, condiciones laborales, etc. El método de análisis empleado es bueno, pero generaliza demasiado y no se centra en aspectos concretos para sacar conclusiones precisas.

Adriana Abid (2009) basa su tesis en el estudio del/de la pianista acompañante para flauta travesera. La autora comienza con una introducción en la que habla brevemente de las características generales que ha de poseer un/una pianista acompañante para luego centrarse en el repertorio y acompañamiento de este instrumento. Además, ofrece una idea de la complejidad que entraña para el/la pianista acompañante preparar un repertorio camerístico. Sin embargo, su estudio se ciñe exclusivamente al acompañamiento de la flauta travesera, dejando a todas las demás especialidades atrás.

Martin Katz (2009) escribe un libro muy personal basado en su vida y sus propias experiencias como pianista acompañante en el que describe lo que ha tenido que aprender para desempeñar su trabajo. El autor apunta las características específicas que el/la pianista ha de desarrollar para acompañar ciertos instrumentos y para trabajar con cantantes, además de centrarse en cómo un/una pianista ha de realizar reducciones de partituras orquestales para el acompañamiento de conciertos solistas. Este libro ilustra muy bien el trabajo del/de la pianista acompañante y ofrece una idea general (aunque superficial) de lo distinto que es el oficio según la especialidad que se acompañe, pero no introduce datos teóricos ni ofrece otro punto de vista más que el suyo.

José Francisco Da Costa (2011) realiza una tesis doctoral en la que se centra en la importancia de la lectura a primera vista para los/las pianistas acompañantes. El autor construye dicha tesis con los resultados obtenidos mediante la realización de una serie de pruebas. Con la colaboración de estudiantes que han finalizado los Estudios Superiores de

Música en la especialidad de Piano, Da Costa (2011) comprueba su capacidad para leer a primera vista partituras del repertorio que suelen trabajar los/las pianistas acompañantes de Canto e Instrumentos, para luego testarlos con el conjunto completo (pianista-solista). Este estudio llega a la conclusión de que los/las alumnos/as no están preparados/as para ser acompañantes, ya que no leen con fluidez ni saben acompañar como es debido, causando grandes impedimentos al solista. Una tesis que hace hincapié en una de las características fundamentales que han de poseer los/las pianistas acompañantes y que pone de manifiesto la necesidad de una formación específica para la profesión, pero deja atrás muchas otras cuestiones de igual importancia como son: el oído del/de la pianista, la necesidad de conocer repertorio o las características de cada instrumento.

Yee Sik (2011) basa su tesis doctoral en el estudio de la clase de ballet y en la recopilación de recursos pianísticos para las clases de Danza. Basa la información que expone en su propia experiencia como acompañante en distintos centros educativos y compañías de Danza de Estados Unidos, poniendo en valor la necesidad de poseer una amplia gama de recursos específicos para el desempeño de este trabajo. Es una tesis completa y útil para poder recabar información sobre los ejercicios en las clases de Danza y la música que para ellos se requiere pero, como es lógico, está situada en un panorama educativo y práctico que nada tiene que ver con la situación actual en nuestro país. Leyendo este trabajo de investigación se puede dar cuenta de las carencias existentes en todos los aspectos (administrativo, de organización, formativos, ideológicos, etc) con las que nos encontramos actualmente en España los/las docentes de las disciplinas artísticas, hallándonos a años luz de distancia de lo que se ofrece en otros países.

Justine Karmel Sansafar (2012) realiza una tesis centrada en lo importante que son la comunicación y la expresividad en el dúo camerístico a través de un estudio en el que participan alumnos/as de piano de tres niveles distintos: experto, mediano y amateur. Esta investigadora llega a la conclusión de que el/la pianista acompañante es muy importante para que el conjunto obtenga calidad musical y destaca así la importancia de contar con pianistas experimentados/as y formados/as. Una tesis que destaca la importancia de que el/la pianista acompañante sepa dirigir y a su vez seguir al/a la solista sumando expresividad

a la interpretación musical para así conseguir una mayor calidad artística como conjunto de cámara. Además, refleja muy bien el tema de lo necesarias que son la experiencia y formación para los/las pianistas acompañantes. Sin embargo, deja sin tratar otros muchos aspectos que considero relevantes al analizar esta figura.

Y ya por último, quiero mencionar el libro de Luciana Mittelsted (2014), que se centra en el acompañamiento para cantantes. Desde su experiencia personal y con la colaboración de compañeros/as de su centro de trabajo, la autora ofrece una visión bastante completa y esclarecedora de lo que significa ser pianista para Canto. Habla de recursos que el/la docente ha de trabajar, como por ejemplo, el transporte de melodías, y de cómo se deben conocer las voces o el repertorio, entre otras cosas. Esta autora también destaca la expresividad que requiere la especialidad de Canto y cómo el/la pianista ha de aprender cómo adaptar su música a las necesidades expresivas de cada cantante. Para ello, la autora señala que es necesario conocer en profundidad aspectos concretos de esta especialidad. Esta tesis proporciona mucha información sobre el/la pianista de Canto, pero sólo se centra en esta especialidad.

A diferencia de todos estos estudios mencionados (tanto españoles como extranjeros), la finalidad de esta tesis es, como ya se ha señalado, realizar un análisis de las carencias pedagógicas que existen en los/las docentes que imparten enseñanzas artísticas en nuestro país y estudiar, en concreto, la figura de los/las pianistas acompañantes, especialmente en lo que cada una de sus especialidades significa y conlleva, el modo en el que estos/as profesionales trabajan actualmente en los conservatorios españoles, y las características que han de desarrollar para cada especialidad (Instrumento, Canto, Danza o Teatro Musical). Considero que, gracias a la utilización de mi propia experiencia como docente y de las entrevistas realizadas a pianistas acompañantes, profesores/as, y también a alumnos/as de las distintas especialidades -Instrumento, Canto, Danza y Teatro musical- se ponen de manifiesto los problemas que acarrea la ausencia de formación específica y la falta de organización existente para el desempeño de este trabajo en España y, particularmente, en Andalucía. Además, se hace una revisión histórica de la legislación relacionada con esta especialidad desde sus comienzos hasta la actualidad, centrada en

aspectos relacionados con el desempeño de este trabajo, como son la organización de la asignatura “Repertorio con pianista acompañante”, el sistema de acceso a los puestos de pianistas, y las asignaturas que han contribuido a la formación específica de los/las estudiantes de la especialidad Piano como pianistas acompañantes.

Por último, la propuesta metodológica para una asignatura destinada a la formación de los/las futuros/as pianistas acompañantes, que surge de mi experiencia docente como pianista acompañante a lo largo de los últimos cuatro años -y que está dirigida las especialidades de Instrumentos y Canto-, persigue el fin de atender a una triple necesidad educativa. En primer lugar, pretende la renovación de la formación de los/las estudiantes de Música que, actualmente, en mi opinión, adolece de falta de creatividad en nuestro país. En segundo lugar, busca acercar a los/las alumnos/as a la práctica educativa y también abogar por una enseñanza que los/las dote de mayor formación pedagógica para su futura labor profesional y docente. En tercer lugar, puede fomentar (o al menos así yo lo considero) el desarrollo de las habilidades artísticas del alumnado -y futuro profesorado de la asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’- y potenciar sus capacidades como investigadores/as, a la vez que como futuros/as docentes.

METODOLOGÍA



La metodología empleada en la realización de este estudio es de corte cualitativa. Kenneth J. Gergen es uno de los principales teóricos que destaca la importancia que debe jugar la metodología cualitativa en la investigación en ciencias sociales (y por tanto, en la educación). En su artículo, *Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations*, Mary M. Gergen y Kenneth J. Gergen (2000) rebaten las críticas que esta metodología ha sufrido a lo largo de la historia con fundamentos que no sólo contrarrestan los postulados de los/las detractores de este método, sino que también reafirman en gran medida el significado que la investigación cualitativa tiene para el progreso de la sociedad (Gergen y Gergen, 2000, pp.1025-1046).

Puesto que en este trabajo de investigación se analizan aspectos relacionados con el campo de la educación musical, y ya que en el estudio de los procesos de enseñanza cobran gran importancia las experiencias de todos/as sus participantes, lejos de los trabajos de investigación basados exclusivamente en el análisis cuantitativo de los porcentajes y datos numéricos, esta tesis se sirve de diversas fuentes documentales que proceden de distintas vertientes, todas ellas de diferente naturaleza. De esta forma, se emplean fuentes teóricas (vinculadas a los/las pianistas acompañantes y a su formación, principalmente), junto a los resultados obtenidos en el trabajo de campo (realización de entrevistas, visitas a centros educativos, y observación participante). También, y esta parte la considero fundamental en este estudio, me he valido de mi propia experiencia como pianista acompañante para señalar algunos de los problemas con los que me he encontrado a la hora de desempeñar este oficio, tanto relativos a la ausencia de formación pedagógica y específica para los/las pianistas acompañantes, como a la desorganización administrativa que existe en España para estos puestos docentes. Así, la auto-etnografía se ha convertido en esta tesis en un

medio significativo para la obtención de información dentro de la investigación artística, y ocupa un lugar destacado en este trabajo.

Esta metodología de investigación auto-etnográfica se emplea en el capítulo 1, junto a la bibliografía -tanto seminal como contemporánea- con el objetivo de reforzar de esta forma mis experiencias y analizar de un modo más certero la problemática que se aborda en el trabajo, que así es estudiada desde distintas perspectivas. El método auto-etnográfico se sustenta sobre el papel del/de la artista y docente como investigador/a y en él, la propia práctica se convierte en el eje conductor de la investigación, además de en un lugar para la reflexión y experimentación (López-Cano y San Cristóbal, 2014b, p. 134).

Esta metodología es de las más actuales dentro de la investigación en el campo de las ciencias sociales y la educación, y son muchos/as los/las investigadores/as que la han estudiado y definido en los últimos años. Antonio Bolívar (2002) afirma que la investigación auto-etnográfica se ha convertido en un método de investigación cualitativo que destaca entre los demás, puesto que, en palabras del propio Bolívar: “Esta forma de investigar altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer” (2002, p. 1). En su estudio, este investigador analiza las distintas opiniones que existen acerca de la investigación auto-etnográfica y realiza una revisión crítica entre las corrientes que apoyan esta metodología de investigación y entre las que la desestiman porque creen que ésta carece de rigor científico. Fundamentalmente, Bolívar destaca la necesidad de emplear este método de investigación cualitativo para estudiar aspectos relacionados con las ciencias sociales, como es el caso de esta tesis (Bolívar, 2002).

También Isabel López (2007) defiende la importancia del método auto-etnográfico dentro de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales y destaca las características de esta metodología. Acerca de los requisitos que el/la investigador/a ha de cumplir para llevar a cabo con éxito una investigación auto-etnográfica, y sobre los pasos que éste/a ha seguir durante el proceso de investigación, López (2007) destaca los siguientes: Es esencial que la persona que realiza el estudio,

1) Quiera conocerse a sí mismo/a y seleccione con cuidado los aspectos de su vida -o práctica profesional- que quiere analizar; 2) Elija bien el lugar y el modo en el que se va a realizar el análisis de dichos aspectos y; 3) Sea capaz de narrar y revisar bien la información que se obtenga a través del proceso de investigación. Para ello, el/la investigador/a tiene que seleccionar los datos que realmente sean pertinentes para el estudio y saber qué lenguaje ha de emplear para transmitirlos; 4) Decida si el relato va a depender de su experiencia en exclusiva o si se va a contar con más participantes y, en este último caso, es imprescindible que establezca unas normas; 5) Por último, que escoja qué datos recabados se van a mostrar en la investigación y qué va a determinar la información que se seleccione, cómo se va a mostrar ésta en los resultados de la investigación, y cómo se va a edificar la memoria de la misma (López, 2007, pp. 15-17).

En mi investigación he optado por narrar las experiencias que he vivido durante mis cuatro años como pianista acompañante, ya que en ese tiempo he podido ocupar puestos de trabajo en casi todas las especialidades que existen para este oficio: casi tres años como pianista acompañante para Instrumentos en Conservatorios Superiores de Música, algunos meses como pianista acompañante para Instrumentos en un Conservatorio Profesional de Música, y un año como pianista acompañante para Danza. De este modo, he tenido la oportunidad de conocer casi todas estas vertientes y con ello ofrecer una visión real de la situación en la que nos encontramos este colectivo profesional en nuestro país actualmente. A la hora de decidir qué acontecimientos he incluido en mi relato auto-etnográfico, ha primado la elección de aquellos momentos o datos específicos que más me han marcado durante mi experiencia como pianista acompañante y que, su vez, han sido los más significativos a la hora de mostrar las carencias -tanto pedagógicas como de formación específica- de las que adolecemos los pianistas acompañantes en nuestro país, cómo éstas afectan negativamente al desarrollo y la calidad de nuestro trabajo y, de manera colateral, tanto a los/las demás compañeros/as de otras especialidades como al detrimento de la calidad del aprendizaje del alumnado. También ha ocupado importancia en mi relato la información relativa a los problemas derivados de la falta de organización para la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' y para el trabajo de estos/as profesionales en general. Por último, cabe destacar que en este estudio no sólo se cuenta con mi experiencia

personal, sino que también se incluyen los testimonios de otros/as pianistas acompañantes, otros/as profesores/as de especialidades instrumentales, de Canto, de Danza y de Teatro Musical, y también los de alumnos/as. Las 49 entrevistas realizadas a estos/as voluntarios/as no se han incluido completas a modos de anexos, sino que se han mostrado fragmentos de ellas para ilustrar algunos problemas de los que se habla en este trabajo de investigación. Además, y por expreso deseo de los/las entrevistados/as, son completamente anónimas.

También José Pedro Aznárez (2009) señala la importancia de esta metodología auto-etnográfica en la investigación de las ciencias sociales. Afirma que cada ser humano es único, en cuanto a que cada mente almacena y procesa los pensamientos de un modo distinto. Es por ello que para este autor la investigación auto-etnográfica es muy valiosa, puesto que mediante ella se transmiten las ideas y conocimientos generados por el/la investigador/a en concreto, sin que ésta información haya podido ser ofrecida con anterioridad por ningún otro ser humano. Así, según Aznárez:

El relato ocupa el lugar de la realidad, y se convierte él mismo en la realidad. Comprendemos entonces que si sólo hay un relato, si éste es hegemónico, el relato -necesariamente parcial, necesariamente incompleto- asume un poder inmenso. Una narrativa tan dominante que usurpa a todas las demás la posibilidad de construir la realidad es siempre una narrativa autoritaria y un peligro (2009, p. 7).

Y de entre todas estas aportaciones, quiero destacar especialmente la debida a Rubén López-Cano y Ursula San Cristóbal (2014b), puesto que estos investigadores destacan la idoneidad de este método auto-etnográfico en casos referidos al estudio de aspectos relacionados -en concreto- con el ámbito de las artes performativas (pp. 138-146).

En la tesis que presento, de entre todas las herramientas que estos investigadores sugieren, he empleado la memoria personal, la auto-observación, la auto-reflexión, y el análisis de artefactos preexistentes (López Cano y San Cristóbal, 2014b, pp. 146-168). Sin embargo, quiero destacar que el resultado de estas estrategias no aparece incluido literalmente en este trabajo de investigación, sino que dichos materiales han servido de soporte para llegar a las conclusiones e ideas que en este estudio se recogen.

Por todo lo mencionado en los párrafos anteriores y debido a mi experiencia ya mencionada como pianista acompañante para Instrumentos y Danza durante cuatro cursos escolares, en esta tesis la auto-etnografía se convierte en una herramienta de investigación esencial. Su importancia reside en el hecho de que, en este tiempo, yo he sufrido en primera persona las consecuencias derivadas de tener que impartir un puesto docente sin haber recibido formación específica previa, al igual que también he tenido la oportunidad de tomar conciencia de todos los problemas generados por la mala organización que existe en España en relación al trabajo de este colectivo profesional. Esta experiencia -que ha sido expuesta en este estudio a modo de relato auto-etnográfico descriptivo y analítico, concretamente en el capítulo 1- ha contribuido a recoger las carencias atisbadas por mí misma como pianista acompañante y a proporcionar una visión originada desde mi propia práctica docente.

En el capítulo 2, se analiza fundamentalmente material bibliográfico y se exponen -de manera breve y como complemento a la bibliografía- algunas de mis experiencias y opiniones -primero como alumna y más tarde como docente-, por tratarse este capítulo de un análisis de la organización y metodologías aplicadas en los Conservatorios españoles, en los que he tenido la oportunidad de formarme durante mi faceta de estudiante y, más tarde, de trabajar como pianista acompañante y como profesora de Piano.

En los capítulos 3 y 4, me he decantado por la utilización de bibliografía que me ha servido de guía y soporte al proceso de investigación, y que consiste en trabajos escritos y publicados tanto en España como en el extranjero, entre los que se pueden realizar dos grupos diferenciados. Por un lado, se encuentran aquéllos que utilizan una metodología inductiva y cuantitativa en la que se extraen conclusiones basándose en datos numéricos y porcentajes. En estos estudios, principalmente se analizan los resultados obtenidos a través de encuestas que han sido realizadas con patrones muy concretos utilizando distintos métodos de entrevista. Y por otro lado, figuran otros trabajos de investigación en los que se usa una metodología cualitativa, en los que los/las autores/as narran de manera muy personal sus experiencias como pianistas acompañantes o pedagogos/as.

Con motivo de enriquecer esta tesis con distintas perspectivas -algunas de ellas obtenidas desde el foco de investigación-, en los capítulos 5 y 6 ha cobrado gran importancia el trabajo de campo, que en el caso concreto de este estudio se ha basado en la realización de entrevistas, visitas a centros educativos, y la observación participante.

Con respecto a las entrevistas que se han realizado como procedimiento de recogida de información, quiero señalar que éstas contienen los testimonios de profesores/as y de alumnos/as de las distintas especialidades instrumentales y de Canto, así como las opiniones de algunos/as pianistas acompañantes. En lugar de incluirlas como anexos he considerado que sería más interesante utilizarlas en el desarrollo de este trabajo para ilustrar algunos de los problemas analizados. En cuanto a su formato, están estructuradas con preguntas concretas que han sido formuladas para que puedan responderse de un modo abierto, y para que cada entrevistado/a pudiese utilizar la extensión que considerase oportuna. En su diseño he seguido las directrices de López-Cano y San Cristóbal (2014b, pp. 115-116), quienes señalan que estas entrevistas deben partir de preguntas generales para ir hasta cuestiones concretas sobre puntos clave a estudiar en la investigación. Por último, en relación a estos cuestionarios debo decir que éstos han sido distribuidos por correo electrónico; algunos de ellos han sido enviados directamente a los/las participantes y otros a través del programa informático que conecta a un gran número de Conservatorios españoles denominado “Mi Conservatorio”. Quiero destacar con respecto a estos métodos de recogida de información, que en esta tesis se ha respetado el anonimato de los/las participantes voluntarios/as por petición expresa de algunos/as de ellos/as.

Con otra perspectiva, aunque también incluida dentro del trabajo de campo, la observación participante (concepto que, como es sabido, fue desarrollado por Bonislaw Manilowski en la década de los años 20 del siglo pasado) ha sido una herramienta muy valiosa en la realización de los capítulos 5 y 6 de este estudio, puesto que este método de investigación me ha permitido captar información a través de la observación y/o participación en las actividades realizadas por otros/as expertos del mismo campo. En esta tesis, dicha observación ha tenido lugar tanto a través de la asistencia a clases y audiciones públicas de compañeros/as pianistas acompañantes españoles, como mediante las visitas a

la Manhattan School of Music, a Columbia University, y a la Juilliard School, y el aprendizaje recibido a través de la realización de un curso específico para pianistas acompañantes impartido en el Carnegie Hall por Margo Garrett, actual profesora del Máster específico para pianistas acompañantes que oferta la Juilliard School de Nueva York.

En este estudio no sólo he utilizado la observación participante, sino que también he intervenido como participante observadora (López-Cano y San Cristóbal, 2014b, pp. 112-115). Esta última herramienta se refiere -como señalan estos autores- a la persona que ya realiza una actividad antes de detenerse a analizarla mediante la observación, por lo que se ajusta a mi caso en concreto, ya que yo comencé a realizar un proceso de auto-observación de mi actividad como pianista acompañante desde el inicio de este proceso de investigación, pese a que ya desempeñaba este oficio con anterioridad.

En relación al método de la observación participante -tanto si se refiere a la acción del observador/a participante como a la del/de la participante observador/a, también siguiendo las indicaciones de López-Cano y San Cristóbal (2014b), he sido meticulosa con el registro de la información para que los datos recopilados fueran lo más completos, detallados y variados posibles. A su vez, para que estos estuvieran bien ordenados he utilizado métodos de clasificación previamente validados por otros/as investigadores/as expertos, además de registrar la información en el momento en el que la he obtenido, puesto que de otro modo, y como señalan estos autores, se corre el riesgo de que se pierdan datos (pp. 112-113).

Por último, a diferencia de las investigaciones artísticas que abogan por metodologías tradicionales a la hora de proponer asignaturas destinadas -en este caso concreto- a la formación específica para pianistas acompañantes (como es el caso de la tesis que realiza Luis Vallés (2015), de la que hablaré con mayor profundidad a lo largo de este trabajo), esta tesis apuesta en su último capítulo por una investigación performativa. Ésta es la que se plantea para la realización de una propuesta metodológica para una asignatura destinada a la formación de los/las pianistas acompañantes. En dicha materia, los/las estudiantes abordarán su formación desde un enfoque que se podría denominar a/r/tográfico, ya que trabajarán a su vez la faceta de intérpretes, investigadores/as y

docentes (*artists, researchers, teachers*) (Irwing y Springgay, 2005). De este modo, estos/as futuros/as pianistas acompañantes se nutrirán de sus propias experiencias y ahondarán en un estudio de su propia práctica interpretativa y docente que los/las llevará a crear su propio conocimiento a través de sus experiencias, del análisis, y de la reflexión de las mismas. Así, una vez que profundicen en esta técnica, nunca dejarán de ser partícipes de este triple papel que, en mi opinión, les resultará muy útil a la hora de abordar todos los problemas que les puedan surgir durante su carrera como pianistas acompañantes, ya sea como intérpretes o como docentes en la materia (Irwing y Springgay, 2005; Irwing et al., 2006). Con ello, este estudio pretende ofrecer una solución creativa y novedosa, más en la línea de metodologías más contemporáneas.

A juicio de numerosos/as investigadores/as -y de la propia autora de este estudio-, este método es el que mejor se ajusta a las necesidades propias de la investigación en el campo de las artes que están vinculadas a la *performance* (Zaldívar, 2005, 2008; López-Cano y San Cristóbal, 2014b; Moltó, 2016), como es el caso de la propuesta metodológica para la formación específica de los/las pianistas acompañantes que en esta tesis se recoge. En ella, la investigación performativa es el motor metodológico de la materia, por la propia naturaleza de *performance* que tiene el oficio de los/las pianistas acompañantes. Mediante la utilización de esta metodología se pretende conseguir el objetivo que señala Moltó (2016) y con el que coincido plenamente: La importancia de instruir a los/las alumnos/as como pianistas acompañantes, como pedagogos/as y como investigadores/as, puesto que las enseñanzas artísticas requieren de profesionales competentes formados de manera transversal (Moltó, 2016, p. 143).

Por último, cabe destacar en este mismo sentido que, para elaborar dicha propuesta metodológica, en esta tesis se han tenido en cuenta las pautas y estrategias para la investigación performativa sugeridas por López-Cano y San Cristóbal (2014b).



BLOQUE

I

**LOS/LAS PIANISTAS ACOMPAÑANTES Y
EL LIMBO DE LA ESPECIALIZACIÓN
DOCENTE**



A modo de introducción;

El colectivo de pianistas acompañantes

La figura del/de la pianista acompañante ha existido en nuestro país desde casi los comienzos de la creación de los Conservatorios de Música y Danza aunque la mayoría del tiempo ha estado vinculada a la especialidad Piano, a pesar del hecho de que el trabajo que ejercen unos/as y otros/as profesionales es muy distinto. Las condiciones laborales de los/las pianistas acompañantes en estos centros de enseñanza no han sido recogidas de manera específica en la normativa del sistema educativo español hasta el siglo XXI, de hecho, todavía existen muchos problemas relacionados con la organización del trabajo de estos/as profesionales y la manera en que son adjudicados para desempeñar su oficio en los diferentes Conservatorios de Música y Danza, y en las Escuelas Superiores de Arte Dramático, por las distintas administraciones educativas, entre otros.

Hoy en día, en España dentro del colectivo denominado como pianistas acompañantes existen cuatro tipos que se clasifican según la especialidad a la que acompañen. Estos cuatro tipos son pianistas acompañantes para Instrumentos, para Canto, para Danza y para Teatro Musical. A su vez, dentro de los tres primeros grupos de pianistas acompañantes -para las especialidades instrumentales, Canto y Danza- los/las profesionales deben acreditarse para poder ejercer su trabajo en los Grados Profesional, Superior o en ambos niveles de enseñanza. No es así en el caso de los/las pianistas acompañantes de Teatro Musical, puesto que la especialidad Teatro Musical sólo se cursa en las Escuelas Superiores de Arte Dramático. En ellas nada más que se imparten enseñanzas superiores.

Los/las pianistas acompañantes para Instrumento

El trabajo de los/las pianistas acompañantes para Instrumentos, como su propio nombre indica, es el de acompañar a las diferentes especialidades instrumentales sinfónicas. Dentro de éstas se encuentran las de: Violín, Viola, Violoncello, Contrabajo, Guitarra, Clarinete, Oboe, Fagot, Flauta Travesera, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Trompa, Saxofón y Percusión. Sin embargo, acompañar no significa sólo y exclusivamente el hecho de tocar con los/las alumnos/as las distintas piezas musicales. El/la profesor/a pianista acompañante, además de interpretar junto al/a la alumno/a las obras instrumentales en las audiciones en público, también debe preparar a sus estudiantes para ello, lo que exige a estos/as profesionales una serie de destrezas específicas. En la actualidad, existen diferencias en lo que respecta a la organización del trabajo entre pianistas acompañantes en los Grados Profesional y Superior en España, las cuales explicaré en las páginas siguientes.

Los/las pianistas acompañantes para Canto

La especialidad Canto, puesto que el instrumento con el que trabaja es la voz humana, tiene su propio espacio en la clasificación de las especialidades de Música. Un ejemplo de ello, es el hecho de que los/las pianistas acompañantes para Instrumento acompañan a todas las especialidades instrumentales, mientras que los/las pianistas acompañantes para Canto sólo se dedican a acompañar a los/las cantantes. Son muchos/as lo/las profesores/as de las distintas especialidades instrumentales los/las que han reclamado que cada instrumento tiene unas condiciones específicas que requieren de un conocimiento específico por parte del/de la pianista. Alegan que si en el caso del Canto se ha concedido una especialización de un grupo de pianistas sólo destinados al acompañamiento del mismo, por qué no se hace lo mismo con cada especialidad instrumental. El/la pianista acompañante de Canto trabaja con todo tipo de voces, tanto



masculinas como femeninas, con lo que debe saber cómo proceder con cada una de ellas y con su repertorio musical.

Los/las pianistas acompañantes para Danza

El grupo de pianistas acompañantes para Danza es el que realiza -dentro de los distintos tipos de pianistas acompañantes- el trabajo más enfocado al acompañamiento propiamente dicho. El oficio de estos/as profesionales es el de poner música en las clases de Danza (Clásica, Española y Contemporánea). En este caso, son los/las profesores/as de Danza los/las que tienen el control de la asignatura y los/las acompañantes no tienen la responsabilidad de impartir clase. Su tarea es la de crear un acompañamiento musical que se amolde a cada uno de los ejercicios propuestos por el/la maestro/a que imparte la clase de Danza. Como aspecto a destacar, es necesario aclarar que un/una mismo/a acompañante de Danza puede acompañar a las especialidades Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española, aunque éstas tengan una naturaleza muy distinta y, en consecuencia, la música que necesiten unas y otras sea totalmente diferente. A diferencia de éstas, la especialidad Flamenco -en la actualidad- sólo se nutre del acompañamiento de los/las guitarristas y cantaores/as acompañantes.

Los/las pianistas acompañantes para Teatro Musical

Desde hace unos años hasta ahora, se ha creado un grupo de pianistas acompañantes destinados a acompañar a los/las estudiantes de la especialidad Teatro Musical en las Escuelas Superiores de Arte Dramático. Estos/as profesionales acompañan a cantantes/actores/actrices, aunque la naturaleza y el estilo de las obras musicales que

éstos/as interpretan son muy distintas a las que se estudian en la especialidad Canto por el itinerario clásico del Conservatorio de Música. La especialidad Teatro Musical trabaja obras escritas para ser interpretadas y cantadas a la vez, un estilo de teatro y canto que alcanza su popularidad en nuestro país sobre todo durante el siglo XX. De este modo, su repertorio está escrito según pautas musicales más contemporáneas, que requieren ciertas destrezas pianísticas. Otra de las particularidades de este grupo de acompañantes, es que trabajan con estudiantes que no son músicos especialistas, sino actores/actrices que tan sólo poseen algunas nociones musicales y de danza, entre otras. Por ello, según afirma un pianista acompañante que actualmente ejerce en la especialidad Teatro Musical:

“Con los alumnos de Arte Dramático hay que ser un poco profesor de lenguaje musical y canto además de pianista acompañante. A veces te ves explicándoles el ritmo y cómo contar los compases para que puedan entrar a tiempo tras un pasaje en el que permanecen en silencio como si estuvieras hablando con estudiantes de los primeros cursos de música. Sin embargo, estás hablando con adultos con lo que las estrategias que debes emplear así como el nivel de exigencia es muy distinto”.



CAPITULO 1.

Problemas de una pianista acompañante:
una perspectiva auto-etnográfica



1.1. Una pianista acompañante para Instrumentos en un Conservatorio Superior de Música

Mi primera experiencia en este ámbito docente fue como pianista acompañante para Instrumentos en un Conservatorio Superior de Música y tuvo lugar durante el curso escolar 2011/2012. En el año 2010 superé las oposiciones al Cuerpo de profesores de Música y Artes Escénicas para la especialidad Piano, por lo que a partir de entonces podía ocupar puestos docentes en Conservatorios de Música andaluces. Sin embargo, cuando recibí la llamada de la Delegación de Educación para trabajar como pianista acompañante en un Conservatorio Superior de Música, en principio, me quedé algo desconcertada, puesto que yo había opositado para ejercer como profesora de Piano y no como pianista acompañante.

Nada más llegar al Conservatorio, el Jefe de Estudios y la Directora me pusieron en contacto con el Jefe del Departamento de pianistas acompañantes y éste me comunicó ante la presencia de otra de las compañeras del Conservatorio que yo iba a ser la encargada de acompañar a todos/as los/las alumnos/as de la especialidad Clarinete. Me encargaría de todos/as sin excepción, desde los/las de primer curso a los/las de cuarto; es decir, de quienes en ese año escolar finalizaban sus estudios de Grado y debían realizar un examen/concierto fin de carrera ante un tribunal. Yo, como pianista acompañante, debía realizar este recital fin de carrera con ellos/as. Una vez que me hubo entregado mi horario, aulas y el nombre y curso de cada uno/a de mis estudiantes, el Jefe de Departamento me aconsejó que hablase con los/las profesores/as de Clarinete para ver qué repertorio musical tenían pensado trabajar con cada alumno/a en ese año, pero también me especificó que, aunque en muchos casos el/la pianista acompañante decidía (por voluntad propia) respetar las piezas musicales que el/la profesor/a de Instrumento les exigía, había muchos compañeros/as que modificaban las obras que trabajaban en su asignatura. La razón la comprendí por mi misma poco tiempo después: el volumen de trabajo al que se enfrentaba

el/la pianista acompañante. Por esa razón y según pude comprobar, era relativamente habitual que varios/as alumnos/as interpretaran las mismas obras de manera que, aunque fueran muy exigentes para el/la estudiante, no lo fuesen tanto para el/la pianista desde el punto de vista técnico y musical.

En ese momento, yo no entendía muy bien a qué se estaba refiriendo, puesto que nunca había trabajado como pianista acompañante, durante los años de formación no se me había mencionado la posibilidad de ocupar este puesto, y tampoco sabía cómo se desarrollaba una clase de 'Repertorio con pianista acompañante'. Le pedí entonces a mi compañero que me explicase con detalle en qué consistiría mi trabajo y todo lo que considerase que yo debía saber. La pianista que estaba a nuestro lado, al escuchar mis palabras se escandalizó. Ella se quejaba de que la Delegación mandase a personal "no cualificado" para realizar este oficio y prácticamente me exigía que renunciara a mi puesto de trabajo como pianista acompañante. Yo, en ese instante no sabía muy bien qué estaba pasando (aunque lo entendí más tarde cuando vi la situación a la que se enfrentaban cada año), y le aclaré que todo el profesorado al que llamasen estaría en mi misma situación, puesto que serían profesionales que nunca habrían trabajado antes para la Administración de Educación andaluza y no podían tener experiencia previa como pianistas acompañantes en Conservatorios. Aún así, mis explicaciones no le sirvieron de mucho.

A pesar de que el Jefe de Departamento -a raíz de saber que yo no tenía experiencia previa en el puesto- intentó que mi compañera intercambiase conmigo algunos/as alumnos/as y especialidades por otras que parecían tener repertorios musicales más asequibles, ella se negó rotundamente alegando que los/las demás acompañantes no tenían que hacerse cargo de los "desastres" de la Administración Pública, y que yo tendría que atender a esos/as alumnos/as.

En la primera reunión conjunta de pianistas acompañantes, esta profesora llegó a proponer incluso que debían realizarse grabaciones de mis conciertos con los/las alumnos/as y que también habría que preguntarles si estaban satisfechos/as con mi trabajo. El objetivo de esto era poder enviar a la Consejería de Educación malas referencias del



desempeño de mi oficio y, de esta forma, hacerles reflexionar sobre la importancia de que se contratara para estos puestos de trabajo sólo a profesional cualificado. Alegó que estas situaciones retrasaban el progreso de los/las estudiantes y obligaban al grupo ya constituido de pianistas acompañantes del centro (con amplia experiencia), a tener que hacerse cargo de tareas que no les correspondían para que los/las alumnos/as no sufrieran las consecuencias de tener asignado un/a profesor/a que no podía hacerse cargo del puesto.

1.1.1. Primeros problemas de una pianista como acompañante para Instrumentos

Como es de esperar, salí muy asustada de aquella reunión. Sabía que el comenzar a trabajar me iba a suponer un proceso de adaptación -puesto que durante nuestra formación superior los/las pianistas y músicos en general no recibimos ningún tipo de formación pedagógica o docente en España- pero no que iba a ser tan drástico, ya que, aunque yo era pianista, nadie nunca me había explicado cómo debía dar una clase o cómo trabajaban los/las pianistas acompañantes. No conocía nada del repertorio que debía interpretar con los/las estudiantes, no sabía cómo funcionaba el clarinete, y encima, sufría las exigencias de un Conservatorio Superior de Música, de sus alumnos/as y especialmente (hasta el momento), algo que no esperaba: las de sus profesores/as.

Mi compañera advertía en mi formación carencias importantes a las que ya se refiriera Lee S. Schulman (1987), y que son de gran importancia en todo docente relacionadas con: el contenido; el conocimiento didáctico del contenido; el conocimiento curricular; el conocimiento didáctico general; el conocimiento de las metas y objetivos; el conocimiento de los/las alumnos/as; y el conocimiento de los contextos, marcos y gestión educativa. Sin entrar aquí a especificar con detalle cada uno de estos aspectos, sí se puede señalar que este modelo habla especialmente de la importancia del conocimiento didáctico del contenido por parte del/de la docente a la hora de enseñar, y de cómo éste se crea a

partir del conocimiento del contenido, del conocimiento curricular, del conocimiento de las metas y objetivos, y lo más importante, del conocimiento de los/las alumnos/as. Y está claro que, en el caso de que el/la docente no reciba formación pedagógica, el alcanzar este último grado de conocimiento de los/las estudiantes le llevará años de experiencia profesional, debiendo ser algo que ya adquiriese en su formación como educador/a.

Tras estos primeros encuentros con los/las pianistas acompañantes del Conservatorio, me dispuse a hablar con los/las profesores/as de la especialidad a la que acompañaba ese curso, es decir, con los tres profesores de Clarinete. Después de presentarme, les expliqué a cada uno de ellos que era mi primer año en este puesto y que, debido a mi inexperiencia, yo no sabía muy bien el funcionamiento del trabajo, pero me ofrecí a colaborar en todo lo que fuese necesario para el bien de los/las alumnos/as y a dedicar todo el tiempo del que dispusiera para poder aprender con rapidez a desempeñar mi oficio de la manera más productiva y eficaz para todos. En este punto, cabría destacar que mi situación personal (sin familia e hijos) y mi voluntad me permitían estudiar muchas horas en casa y preparar bien mis clases. Sin embargo, no es este ni el caso ni la obligación de otros/as compañeros/as que, por su situación personal o familiar, no pueden ampliar su jornada laboral a 12 horas al día, que son las necesarias si debes estudiar un repertorio musical nuevo cada año para acompañar Instrumentos o Canto y preparar tu trabajo con calidad.

Y es que el bagaje que la experiencia previa docente ofrece es de vital importancia para los/las pianistas acompañantes. A este respecto, resulta muy revelador un estudio realizado por Sigrun Gudmundsdóttir y Lee S. Schulman (1987) acerca de ese conocimiento didáctico o de contenidos al que se refería el mismo Schulman, en este caso referido a la docencia en general. En la investigación que realizaron, comparan la actividad docente de dos profesores con un excelente currículum de formación, ambos con unos conocimientos curricular y de contenidos sobresalientes, diferenciándose exclusivamente en el grado de conocimiento didáctico que ambos poseen de la materia, es decir, en los años de experiencia como docentes (mientras que uno de ellos lleva 37 años en la docencia el otro es profesor en prácticas). Aunque los dos profesores son candidatos destacados en



formación, el que tiene más experiencia consigue que los/las alumnos/as superen las dificultades surgidas durante el proceso de aprendizaje con mayor rapidez, puesto que él sabe qué partes del currículo de las asignaturas es imprescindible que comprendan y asimilen para cumplir los objetivos previstos. Por su parte, el profesor novato no sabe en muchas ocasiones cómo llegar a los/las alumnos/as, ni cómo abordar de manera eficaz el programa para que al final se cumplan los objetivos de la materia. La conclusión final a la que llegan estos investigadores, es que el conocimiento pedagógico y didáctico de la materia es lo que diferencia a ambos individuos. Mientras que uno lleva aprendiendo de sus alumnos/as 37 años la manera de enseñar, el otro aún no ha tenido ese bagaje. En conclusión, y según indican las averiguaciones de Gudmundsdóttir y Schulman (1987), el nivel de formación pedagógica que el/la profesor/a posee respecto de la materia a enseñar juega un papel de enorme importancia en lo que a la transmisión del currículum respecta.

Es indiscutible que la experiencia profesional -tal y como se ha mostrado en el párrafo anterior- juega un papel fundamental en la calidad de las enseñanzas que imparten los/las docentes, y que este factor aumenta en gran medida la calidad de las estrategias metodológicas empleadas por los/las profesores/as veteranos. Sin embargo, la formación pedagógica y docente también ocupa un lugar principal cuando se quiere instruir a profesionales de la enseñanza altamente cualificados para el ejercicio de la docencia. Silvia M. Carabetta (2014), en su libro *Ruidos en la educación musical* menciona a algunos/as de los/las investigadores que han destacado este hecho, y han señalado la importancia de la formación pedagógica en los/las docentes de Música en particular, como son Gloria Edelstein y Adela Coria (1995), Stella Pasquariello (2008) y Valeria Bedacarratx (2009), entre otros/as (Carabetta, 2014, pp. 31-33).

Seguramente debido a estas razones, el hecho de que yo no hubiera ejercido anteriormente como pianista acompañante no gustó demasiado a los profesores de Clarinete (ya que ya habían tenido experiencias anteriores con personal no especializado y sin experiencia previa que habían supuesto algunos problemas de funcionamiento), pero éstos se mostraron muy agradecidos por mi voluntad de aprender. Enseguida comenzaron a proponerme obras musicales para el trabajo de los/las estudiantes que teníamos en común

y a advertirme del número de audiciones públicas que solían programar al año. Incluso, los más organizados ya tenían fechas señaladas que pidieron que me apuntase en mi agenda, ya que yo podía (y bajo mi punto de vista debía) interpretar con ellos el repertorio en esos conciertos.

Los/las demás pianistas ya me habían advertido de la dureza del trabajo, más aún, si no se había desempeñado antes ni se conocía absolutamente nada del repertorio. Éste era mi caso, ya que en ese momento no tenía ni experiencia ni formación previa como pianista acompañante (hasta el momento no sabía, por ejemplo, que sólo existen dos Sonatas para clarinete y piano compuestas por Johannes Brahms y un sólo Concierto para clarinete en La y orquesta, de Mozart). Al parecer, por este motivo era una práctica habitual que los demás pianistas acompañantes pidiesen a los/las estudiantes que no asistieran a clase durante las primeras semanas del curso, para así, si tenían que leer o estudiar algunas partituras nuevas para incorporarlas a su repertorio, pudieran hacerlo durante este tiempo y sin tener que emplear horas fuera del centro.

Este tiempo de unas semanas que ellos/as se solían tomar, para mí no era suficiente por varias razones. En primer lugar, el número de obras nuevas que yo tenía que procesar no eran unas 5 o 6, sino un total de 50 o 60 piezas musicales, cada una de ellas con un número aproximado de entre 5 y 25 páginas. En segundo lugar, teniendo en cuenta el hecho de que fui avisada para comenzar a ejercer mi puesto de trabajo por la Delegación de Educación el día 25 de septiembre de 2011, me encontraba ya en esos momentos a principios de octubre, con lo que consideraba que mis alumnos/as estarían ansiosos por comenzar sus clases, ya que contaban con semanas de retraso en comparación con sus compañeros/as.

Cuál fue mi sorpresa al ver que la mayoría de mis alumnos/as vinieron a presentarse para que los/las conociese al aula sin el instrumento, con la idea de marcharse en unos minutos, ya que esperaban que yo necesitase esas primeras semanas de las que ya me habían hablado previamente mis compañeros/as. Por aquel entonces, ya empezaba a entender algunas de las reacciones que había causado mi llegada al centro los días



anteriores, a la vez que me daba cuenta de la gravedad del asunto. Estudiantes de un Grado Superior de Música, cuya formación es esencial para su futuro como intérpretes y docentes, estaban sufriendo por culpa del mal funcionamiento del sistema educativo. ¿Cómo podían encontrar normal unos/as alumnos/as el hecho de que un/una profesor/a necesitara semanas para poder comenzar a adquirir el conocimiento necesario para impartir sus clases? ¿Qué confianza podían tener estos/as estudiantes entonces en sus maestros/as?

1.1.2. La figura del/de la maestro/a en las enseñanzas musicales

En las enseñanzas artísticas, la figura del/de la maestro/a es muy importante. A este respecto, el director de orquesta Mauricio Weintraub (2007) afirma lo siguiente:

Es importante comprender que la relación que establece un alumno con su maestro es muchas veces un modelo que sirve como estructura base para la relación que este mismo alumno establece luego con los miembros del jurado, la mesa examinadora, el público, el director de la orquesta, un colega de mayor renombre, etc. y en este sentido, este músico se siente ante estas figuras de la misma manera en la que se sentía cuando tocaba ante su maestro.

En las disciplinas artísticas, a pesar de que existan unas directrices comunes para todos/as, la persona que te guía en el desarrollo de tus habilidades como artista es de la que se aprenden criterios estilísticos, es el modelo a seguir, y su técnica será la herencia que los/as estudiantes obtengan como regalo. De este modo, y tal como señalaba M. Ben-Peretz (1975, 1990) -extrapolado a todas las disciplinas educativas-, el currículum de una materia es mucho más amplio de lo que los objetivos y contenidos muestran, y es el educador/a quien -gracias a su conocimiento de los/las alumnos/as- debe sacar el mayor potencial a este currículum mediante los recursos pedagógicos y didácticos que posea. Por tanto, es imprescindible que el/la pianista acompañante posea las herramientas pedagógicas y conceptuales necesarias para transmitir estas enseñanzas a sus estudiantes. Además,

teorías como las de J.E. Brophy y M. M. Rohrkemper (1981) citados por C. M. Clark y P. Peterson (1986) van más y allá cuando afirman que el/la profesor/a no sólo es capaz de enseñar a los/las alumnos/as los conceptos, sino que el grado y la calidad de asimilación de conocimientos del/de la estudiante vienen dados por los objetivos que el/la profesor/a pone a cada uno/a de ellos/as, el modo en que los/las trata, las estrategias didácticas que emplea, y cómo se relaciona con dichos/as alumnos/as, es decir, por la manera en que el/la docente los/las ve. Cuestiones todas estas que están muy relacionadas con la teoría del *habitus* de Félix Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1996).

En la misma línea de todo lo anterior, yo había admirado profundamente a mi maestro. Él había sido mi punto de referencia durante toda mi formación y me había ayudado a potenciar al máximo mis cualidades como intérprete. Sin embargo, estos/as alumnos/as estaban dejándome ver que no tenían ninguna confianza en mi, puesto que suponían sin conocerme que yo necesitaba tiempo para formarme en mi trabajo.

Al parecer, la profesora a la que yo sustituía por baja maternal a causa de un embarazo de riesgo ya había estado en esa situación durante todo el curso escolar anterior. Durante ese tiempo, habían ocupado su puesto en el Conservatorio dos profesores/as, ambos/as sin experiencia previa como pianistas acompañantes. Según pude saber después, la primera profesora sustituta había tenido que retirarse a casa con una baja por ansiedad.

Con respecto al segundo profesor, mis alumnos/as me dijeron que estuvo en el Conservatorio hasta final de curso, aunque tuvo muchos problemas para desempeñar su trabajo. En algunas ocasiones -según me dijeron los/las tutores/as y los/las estudiantes de Clarinete- este pianista acompañante novel justificaba los errores que él mismo cometía culpando a los/las alumnos/as -o a las indicaciones que les hacían sus profesores/as de Instrumento- de ellos, y, en consecuencia, les obligaba a modificar cuestiones relativas al ritmo, al *tempo*, o a la interpretación, sin razón justificada. Los/las profesores/as de Clarinete se quejaban de que estas situaciones confundían enormemente a los/las estudiantes, puesto que en muchas ocasiones el fallo no veía de su propia práctica interpretativa, sino de la falta de experiencia del/de la pianista acompañante.



Esta conducta docente del pianista acompañante mencionado en el párrafo anterior está causada por la carencia de formación didáctica y pedagógica, y fue estudiada años atrás específicamente por Clark y Peterson (1986). Según estos pedagogos, el patrón de “auto-ensalzamiento” se da en los casos en los que el/la enseñante se atribuye los méritos de sus alumnos/as mientras que culpa a otros/as de los fracasos, y el patrón de “sobre-defensa” - totalmente opuesto al anterior-, es en el que el/la profesor/a se culpa por los fracasos de sus estudiantes mientras halaga con méritos a otros/as docentes por los triunfos de estos/as mismos/as alumnos/as. Clark y Peterson (1986) afirman que ambos patrones son inapropiados para la docencia, ya que inculcan a los/las estudiantes conceptos y actitudes erróneas, puesto que la honestidad que la mayoría de estos/as alumnos/as vean en sus profesores/as a la hora de valorar el trabajo realizado, les servirá como modelo para afrontar su posterior papel en la sociedad.

Estos investigadores llegan a la conclusión de que dichos patrones de conducta vienen condicionados por varios factores. En primer lugar, por la concepción del/de la profesor sobre su papel y *status* profesional, o por cómo se ve él ante su clases, sus alumnos/as, sus compañeros/as o los padres y madres. De esto, se deduce que es necesario un alto grado de seguridad para llegar a saber cuál es la posición del/de la docente y cuál debe ser su actitud como educador/a ante ciertas situaciones, hecho que no podía darse en el caso concreto de este pianista acompañante por su falta de especialización docente.

En segundo lugar, por la concepción del/de la profesor/a sobre las potencialidades de la naturaleza humana. Es decir, que los/las docentes deben esforzarse porque sus alumnos/as consigan adquirir aprendizajes, independientemente del medio del que los/las estudiantes provengan y la herencia que traigan consigo. Para ello, es necesaria una gran actitud didáctica y pedagógica, y contar con una amplia gama de recursos. Cuestión que, una vez más, es imposible que se diera en este profesional puesto que -al igual que todos/as los demás pianistas- no había recibido formación pedagógica previa al desempeño de su trabajo.

En tercer lugar, por las ideas del/de la profesor/a sobre la génesis del conocimiento humano y el desarrollo de la cultura. Con ello, Clark y Peterson (1986) se refieren a la vocación que los/las docentes deben tener por su trabajo, y lo importante que resulta el hecho de que sean conscientes del valor que la enseñanza y la transmisión de cultura y el conocimiento tienen para sus alumnos/as. A este respecto, si durante tu etapa de estudiante no te han formado como enseñante, no puedes saber si realmente tienes vocación para realizar este oficio, puesto que no lo conoces.

Y por último, por las teorías del/de la profesor/a sobre el eje de la intervención didáctica. Y he aquí, en mi opinión, el que es el núcleo de la cuestión, ya que estos investigadores destacan claramente la inseguridad que causa en los/las docentes el no poseer múltiples herramientas didácticas, lo que, según afirmaban los profesores de Clarinete, era lo que le sucedía en este caso a este pianista acompañante en concreto.

En mi opinión, este tipo de actitudes de defensa que en ocasiones podemos llegar a adoptar los/las profesores/as son una de las peores consecuencias de la carencia de formación pedagógica y docente, ya que, siguiendo a Clark y Peterson (1986), considero que el proceso de aprendizaje no sólo comprende la enseñanza de conocimientos, sino también la de actitudes éticas y morales, dentro de las que la honestidad ante los fallos cometidos y la auto-exigencia profesional deberían ocupar un lugar prioritario. Por otra parte, entiendo que un/una profesional que nunca ha tenido un contacto real con la docencia ni su formación ha estado enfocada a ello -como es el caso de los/las pianistas acompañantes en España- pueda llegar a ejercer su oficio sin saber si realmente es su vocación profesional, lo que da lugar a que sucedan situaciones tan desastrosas como la descrita anteriormente. Por no mencionar la inseguridad que causa el no saber cómo enfrentarse a una clase, lo que también favorece que se produzcan los patrones de “auto-ensalzamiento” y de “sobre-defensa” que mencionaban estos pedagogos como métodos de auto-protección para el/la profesor/a.

En mi caso en concreto, cuando llegó el momento de impartir mi primera clase como profesora de ‘Repertorio con pianista acompañante’, aunque yo me había preocupado por



conocer previamente el repertorio y por estudiar en profundidad las obras musicales que debía enseñar a los/las estudiantes e interpretar con ellos/as, no fue hasta mi primer contacto real con un/una estudiante cuando me di cuenta de que -a pesar de haber realizado todos los pasos previos para impartir con éxito mis enseñanzas- no podía anticiparme a los problemas que iban surgiendo durante el desarrollo de la clase, por no haber recibido formación didáctica previa que me dotase con las herramientas necesarias para ello.

Fue entonces cuando aprendí que no es lo mismo interpretar una pieza musical sola con el piano que tener que adecuarme al *tempo* o las dinámicas de otros/as instrumentistas, además de lo difícil que resulta escuchar la música que los/las estudiantes ejecutan a la vez que se interpreta la obra musical para poder corregirles aspectos interpretativos. Acerca de esto, Gerald Moore, uno de los grandes pianistas acompañantes para Canto reconocidos a nivel mundial, afirmaba lo siguiente:

Podría pensarse que ahora el pianista acompañante está listo para ensayar con el cantante. Éste ha estudiado el texto de las obras, ha dominado los pasajes con dificultades técnicas, está satisfecho con su trabajo y está haciendo lo que el compositor indica. Su interpretación está libre de ansiedad, pero él no está (siento decirlo, amable lector) lo bastante listo para ensayar con el cantante. Ahora, él debe aprender a olvidarse de sus dedos y fijar sus ojos en la línea vocal [Traducción de la autora] (1956, p.24-25).

Como profesora pianista acompañante, yo debía estar preparada para afrontar todas las cuestiones que surgieran durante la clase y poder enseñar a cada estudiante cómo resolverlas por sí mismo/a, pero hasta el momento, nadie me había mencionado todas estas dificultades ni se me había dotado con estrategias educativas para resolverlas. P. W. Marland (1977) destaca esta importancia acerca de que los/las profesores/as corrijan y ajusten las estrategias planificadas durante el desarrollo de la clase (puesto que la enseñanza es un proceso activo en el que se trabaja con seres humanos diferentes y únicos que necesitan aprender de un modo distinto), y realiza un interesante estudio en el que recopila los procesos mentales por los que un/a docente con formación didáctica debe

pasar durante una clase. Este pedagogo señala que el/la docente durante el ejercicio de su trabajo debe afrontar aspectos y situaciones que en principio pueden resultar impredecibles y que cuanto mayor sea el número de recursos pedagógicos de los que el/la profesor/a disponga, más fácil le resultará resolver dichos imprevistos con éxito. Y quizás el aspecto más novedoso que destaca este investigador, es la necesidad de adaptar las enseñanzas a los/las diferentes alumnos/as.

Considero, siguiendo a Marland (1977), que cada estudiante presenta unas dificultades únicas. En mi caso, el hecho de adaptar mis estrategias docentes a cada alumno/a en concreto me resultó muy difícil, puesto que detrás de cada estudiante había unas carencias técnicas, unas ideas musicales, unas metas y unas motivaciones o hastíos distintos, por lo que yo como profesora debía estudiar y planificar cada caso concreto como una “obra de arte” única, a pesar de no disponer de una formación y recursos necesarios e imprescindibles para ello. En consecuencia, yo tuve que aprender de mi propia experiencia y de los errores cometidos con cada uno de mis alumnos/as cómo llegar a ser profesora de ‘Repertorio con pianista acompañante’.

Y fue esa misma experiencia la que finalmente me llevó a la conclusión de que eran los/las estudiantes quiénes debían crear su propio conocimiento y que para ello, éstos/as debían servirse de las herramientas que les proporcionábamos todos/as los/las profesores/as de las distintas materias que cursaban. En mis clases, la mayoría de los/las alumnos/as caían en el error de repetir sistemáticamente los modelos que sus docentes les imponíamos, sin apenas mostrar interés ni inquietudes por las enseñanzas que recibían y sin llegar a desarrollar un criterio estilístico propio antes de finalizar su formación superior. Bajo mi punto de vista, esta situación era inadmisibles, puesto que estos/as estudiantes se encontraban ya en la última etapa de su formación y en pocos años ellos/as mismos/as serían docentes. Yo había terminado mis estudios superiores hacía solo dos años y me di cuenta de que, de seguir así, en pocos años estos/as estudiantes iban a encontrarse con los mismos problemas que yo estaba teniendo como docente, con lo que decidí cambiar mis estrategias didácticas y obligarlos a participar de un modo activo en la construcción de su propio conocimiento.



Numerosos/as investigadores/as han contribuido a que la enseñanza haya progresado paralelamente a la sociedad, ya que la principal función de la primera es preparar a los/las alumnos/as para poder afrontar con éxito los retos que la vida plantea y con ello adaptarlos a los cambios sociales. Por ello, la educación -tal y como se plantea actualmente- está enfocada a que los/las alumnos/as se conviertan en los/las protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje, a diferencia de lo que ocurría en épocas anteriores, en las que el/la estudiante era un/a mero/a aprendiz (González y González, 2007, p. 1). Para que esto suceda, los/las docentes debemos actuar como guías que orientan a sus estudiantes y los/las dotan de herramientas para que ellos/as construyan conocimientos por sí mismos/as de manera personal y autónoma, en vez de como figuras que impongan unos aprendizajes de manera autoritaria (Zabalza, 2003, p. 126-127). De este modo, los/las profesores/as nos convertimos en autores/as encargados/as de formar a nuestros/as alumnos/as a través de su crecimiento personal, ético y humano, lo que requiere un gran compromiso moral y una enorme implicación y responsabilidad ética por nuestra parte (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002, p. 34).

La continua evolución de la enseñanza también nos exige que, como docentes, estemos comprometidos con procesos de: 1) adaptación, ya que las metodologías y herramientas educativas evolucionan constantemente; 2) innovación, muy ligada al proceso de adaptación, puesto que hay que estar dispuesto/a a innovar para seguir la línea del desarrollo; 3) promoción, entendida como disposición hacia la mejora con el fin de ser capaz de mejorar como docente; 4) recuperación, en el caso en que haya carencias formativas que necesiten ser solventadas por parte del docente; 5) compensación, muy ligada al proceso de recuperación, puesto que se refiere a la compensación de carencias formativas por parte del/de la docente en el caso de que las hubiera y por último; 6) prevención, entendida como acción de prevenir posibles cambios que requieran de una adaptación por parte del profesorado con el fin de realizar los ajustes necesarios antes de que estos cambios se produzcan (Navío, 2005, p. 102).

Por supuesto, en aquel momento, debido a la ausencia de formación pedagógica durante mis estudios superiores como pianista y al igual que la mayoría de los/las docentes de Conservatorios, yo no era consciente de la existencia de estas teorías ni de otras tantas similares en la línea de metodologías de la enseñanza más contemporáneas, puesto que, como ya se señalaba al principio de esta tesis, estas enseñanzas siguen ancladas en épocas pasadas, perpetuando una herencia que no les permite evolucionar como lo están haciendo el resto de las enseñanzas actualmente.

1.2. Una pianista acompañante para Instrumentos en un Conservatorio Profesional de Música

Mi segunda experiencia como pianista acompañante para Instrumentos tuvo lugar durante el curso escolar 2012/2013, pero esta vez fue en un Conservatorio Profesional de Música. En este centro, los/las alumnos/as que trabajaban con acompañamiento al piano tenían edades comprendidas entre los 12 y los 18 años y, como es lógico, este hecho condicionó las estrategias docentes que tuve que desarrollar para desempeñar mi oficio, de modo que los problemas con los que me encontré durante este tiempo fueron muy distintos a los que tuve que afrontar como pianista acompañante en el Conservatorio Superior de Música (donde los/las alumnos/as eran todos/as adultos/as).

1.2.1. El aprendizaje a través de la propia práctica docente

La primera estudiante a la que impartí clase en este Conservatorio fue una saxofonista de 12 años de edad. Lo primero que esta alumna me preguntó nada más



comenzar el ensayo con piano fue qué debía hacer ella, puesto que anteriormente sólo había tocado un par de veces con otro pianista acompañante y no sabía cómo debía ejecutar el repertorio musical en conjunto con el piano. En consecuencia, yo tenía que enseñarle desde el principio todas las cuestiones necesarias para trabajar el repertorio camerístico con pianista acompañante; así, por ejemplo, a afinar el saxofón con el piano o la manera en la que realizar ciertas indicaciones gestuales al/a la pianista antes de comenzar a ejecutar la pieza musical, cuando necesitase respirar o cuando quisiera indicar un cambio de *tempo* durante la interpretación musical. Sin embargo, por aquel entonces yo no tenía ningún tipo de experiencia previa como pianista acompañante en Grado Profesional, y durante mi formación superior tampoco me habían enseñado cómo debía impartir una clase de Piano o de 'Repertorio con pianista acompañante' en ningún nivel educativo, con lo que, una vez más, me encontraba en la misma situación que cuando llegué por primera vez al Conservatorio Superior de Música.

Lo que más me impactó fue lo nerviosa que la alumna estaba antes de comenzar a ejecutar la obra, debido a las inseguridades que sentía por su inexperiencia a la hora de interpretar acompañada de un piano. En un principio, comencé explicándole ciertas cuestiones -como el gesto que el/la alumno/a debe realizar al/a la pianista para empezar a tocar, o lo relativo a la afinación del instrumento- de un modo teórico, aunque poco tiempo después y viendo que esta estrategia pedagógica no estaba resultando muy eficaz, tomé la decisión de experimentar a través de la propia práctica interpretativa, puesto que pensé que si continuaba abordando la clase de un modo teórico la estudiante se iba a poner aún más nerviosa y corríamos el riesgo de que le tomase cierto miedo a la práctica en conjunto (como había sucedido en otras ocasiones, según me habían contado otros/as pianistas acompañantes). Decidí sugerirle que antes de comenzar a interpretar la pieza musical ella debía pensar que me tenía que indicar que íbamos a tocar en conjunto como si se tratase de una invitación, pero sólo podíamos enterarnos ella y yo, con lo que no podía hacerlo hablando ni tampoco con un gesto demasiado visible. La saxofonista se mostró algo más relajada, me dijo que de ese modo la tarea -que en un principio había visto tan difícil- parecía sencilla y siguió mis indicaciones, de modo que al poco tiempo estaba actuando como guía del conjunto musical a la hora de comenzar la ejecución de las obras, sin que

apenas se percatase de ello. A partir de entonces, el resto de cuestiones que debían trabajarse con el piano -como la afinación, el uso de las dinámicas o el estilo musical-, las fuimos abordando de la misma manera, sin teoría y a través de la experimentación de la propia práctica artística. Los resultados finales fueron muy satisfactorios y esta alumna terminó sintiéndose muy cómoda a la hora de tocar en conjunto con pianista acompañante (en este caso conmigo).

En relación a estas estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje a través de la práctica, y que yo puse en funcionamiento en mi docencia, me gustaría destacar las aportaciones que hizo Piaget relacionadas con las teorías del aprendizaje constructivista. Sus teorías trazaron los principios paradigmáticos de estrategias metodológicas que, como he podido averiguar después, apliqué en casos como el descrito en el párrafo anterior. Aunque los métodos pedagógicos han evolucionado en gran medida desde entonces, las bases que este pedagogo sentó y el significado que sus aportaciones han tenido para los/las docentes de los siglos XX y XXI -y para las enseñanzas musicales en particular, debido a la naturaleza práctica de las mismas- hacen necesario, en mi opinión, que en este trabajo de investigación se le realice una mención especial.

Resumiendo brevemente la teoría constructivista de Piaget habría que destacar que, en ella, este pedagogo no considera al/a la niño/a como objeto de la investigación, sino como medio para llegar a entender el proceso de asimilación de conocimientos y aprendizaje, puesto que él concibe la inteligencia humana como una construcción con función adaptativa, equivalente a otras funciones adaptativas de los organismos vivos (Piaget, 1983a, p. 18). Según Piaget, el/la niño/a pasa por distintas etapas evolutivas y va asimilando conceptos y aprendizajes. A su vez, estas facetas de su vida vienen marcadas por las fases biológicas y mentales del ser humano, por lo que la metodología empleada para que la enseñanza se produzca, será diferente en unas etapas u otras. He aquí el motivo por el que -como señalaba en párrafos anteriores- no se debe emplear la misma metodología para impartir una clase de 'Repertorio con pianista acompañante' en el Grado Profesional de Música que en el Grado Superior, puesto que las edades de los /las estudiantes son muy



distintas y esto marca una diferencia clara en las estrategias metodológicas que se deben emplear en cada caso.

Según Piaget, el ser humano construye su conocimiento desde la infancia hasta llegar a lo que Piaget llama conocimiento de mayor validez, que se adquiere ya en la edad adulta (Piaget, 1983b, pp. 109 y ss.). Pero es importante saber que, para este pedagogo, cada una de estas facetas cuenta con unas estructuras distintas que condicionan el modo en el que el/la alumno/a debe aprender. Por ello, en su teoría de los estadios del desarrollo él distingue tres de estas estructuras que son: la inteligencia sensoriomotora, la inteligencia representativa, y la inteligencia formal (Piaget, 1983b, pp. 109 y ss.).

La inteligencia sensoriomotora es la estructura que distingue las primeras etapas del desarrollo del niño/a y tiene su origen en los esquemas reflejos -con los que los bebés nacen-, de manera que antes de haber aprendido nada de manera formal, los/las niños/as ya poseen unas herramientas que le ayudan a ir construyendo sus propios conocimientos (Piaget, 1967). Estos pensamientos intuitivos y que parten de las condiciones innatas del ser humano son llamados pre-operacionales. Hasta los dos años de edad -aproximadamente-, los seres humanos nos servimos de estos esquemas reflejos para, a partir de esta edad, ir combinándolos con los esquemas de acción. Así, cada vez más, el/la niño/a va memorizando respuestas a ciertos estímulos y, en consecuencia, éste/a no sólo responde con reflejos, sino que también lo hace mediante acciones que él/ella mismo/a ordena y memoriza como mecanismo de aprendizaje.

Según Piaget (1983b), llega entonces la estructura de la inteligencia representativa, mediante la que los seres humanos somos capaces de elaborar esquemas propios con ayuda de nuestros reflejos y en base a nuestras experiencias, y progresivamente, los esquemas de acción se vuelven más complejos y sofisticados conforme crecemos y maduramos. Por otra parte, a partir de los 7 u 8 años de edad -aproximadamente-, el/la niño/a comienza a manipular los objetos y crear aprendizajes mediante las operaciones lógicas, creando así estructuras mentales más complejas, aunque en gran medida sometidas a la necesidad de realizar cálculos tangibles mediante la manipulación directa del objeto de conocimiento. Por

este motivo y según me indicó mi propia experiencia -y a la que me he referido en párrafos anteriores-, los/las estudiantes asimilaban mejor los aprendizajes relacionados con aspectos abstractos como son la afinación o la comunicación no verbal mediante la práctica interpretativa, en vez de mediante las explicaciones teóricas.

Pero, llega un momento en el que estas operaciones no necesitan del contacto físico, sino que, gracias a las estructuras ya asimiladas por la mente del ser humano, éste puede crear estas situaciones que estudia en su pensamiento, manipulando los objetos de estudio sin necesidad de que éstos sean físicos. Para ello, se necesita una mayor madurez y una adquisición previa de estructuras bien asimiladas que le permitan crear una realidad tangible en la mente y, a partir de ella, realizar los aprendizajes (Flavell, 1984, pp. 119 y ss.).

Estas operaciones ya pasan a ser mucho más complejas y son el punto de partida hacia la estructura que Piaget denomina de la inteligencia formal, la que ya suele aflorar en las etapas de madurez del ser humano, cuando éste ya ha construido una base de conocimiento sólida. Esta etapa suele dar comienzo a los 11 o 12 años de edad, pero una de las características que Piaget destaca de esta manera de explicar los estadios del desarrollo, es que cada ser humano es distinto. Por tanto, la secuenciación de estas estructuras que él destaca siempre surgirá en el mismo orden, pero las distintas facetas no tendrán lugar siempre con la misma edad, ya que esto dependerá del grado de madurez del niño/a en concreto así como del medio social en el que viva, las experiencias que tenga, y cómo gestione el equilibrio de unas inteligencias y otras (Piaget, 1971, 1978b).

En conclusión, el ser humano adulto y maduro -capaz de crear lo que Piaget llama “conocimiento válido”- será aquel que haya conseguido equilibrar estos tipos de inteligencias y asentar una base sobre la que, mediante la acomodación y asimilación, seguirá construyendo aprendizajes. Por ello, y relacionado con mi práctica docente, es de vital importancia el papel del/de la profesor/a pianista acompañante durante esta etapa de formación, puesto que en ella el/la estudiante adquirirá las herramientas necesarias para adquirir mayor autonomía y criterio musical en la siguiente etapa educativa (el Grado Superior de Música).



En cuanto a la percepción que tiene este pedagogo acerca de “la asimilación” del conocimiento en los/las niños/as, quiero destacar que, para él, el ser humano construye los conocimientos analizando las nuevas sensaciones a través de las estructuras mentales que ya ha asimilado anteriormente, interpretando así los nuevos estímulos y construyendo el nuevo conocimiento influido por estas estructuras previas que ya tenía asumidas. Sin embargo, este pensador admite que, en la mayoría de los casos, es difícil encontrar sentido completo a un nuevo estímulo a través de los conocimientos ya adquiridos, ya que puede existir alguna incongruencia a la hora de tratar de entender nuevos conceptos a través de los ya asimilados. En estas situaciones se produce lo que Piaget llama “la acomodación” (1978a, p.170-173). Con este término, el pedagogo se refiere a la adaptación que el niño/a, en ocasiones, ha de realizar modificando ligeramente las estructuras que ya tenía asumidas para poder -a través de estas- interpretar, entender y asimilar nuevos conocimientos creando así otros aprendizajes. Piaget afirma que, tanto la asimilación como la acomodación están presentes en todos los aprendizajes sólo que en distintas proporciones. De este modo, un/a alumno/a en el/la que predomina a la hora de crear su conocimiento la asimilación, es egocéntrico a la hora de aprender, por tanto, él/ella aumenta sus estructuras sin apenas realizar cambios en su punto de vista. Por el contrario, si en otro/a estudiante predomina la acomodación, estaremos ante una persona que tiende a la imitación de otros modelos y que cambia constantemente sus estructuras base en función de los nuevos estímulos (1983b, p.107-108).

Es muy importante considerar este aspecto en concreto si hablamos de la educación musical, puesto que hay muchas maneras de interpretar una misma pieza y -teniendo en cuenta que existen unas normas generales básicas estilísticas que hay que respetar- los/las docentes debemos animar a los/las estudiantes a que experimenten interpretando distintas versiones de una misma obra musical con el fin de que desarrollen su propio criterio artístico. Para ello, los/las alumnos/as deben realizar esa acción de “acomodación” de la que habla Piaget.

Sin embargo, y a pesar de que estas teorías se incluyen casi de manera sistemática en la mayoría de programaciones de aula diseñadas por los/las profesores/as de Conservatorios de Música, y de todas las ventajas que, en mi opinión, puede conllevar su aplicación y a las que me he referido en las páginas anteriores, durante la formación académica -y lo digo desde la propia experiencia-, las enseñanzas de Música y Danza en Conservatorios conservan aún esa identidad algo arcaica y mantienen metodologías antiguas basadas en la repetición en lugar de en la experimentación creativa. Sigue manteniéndose, en líneas generales, la idea de que las disciplinas artísticas han de conservar su tradicional método rígido y conservador, ya que, como su propio nombre indica, son disciplinas y necesitan de la capacidad de esfuerzo y sacrificio por parte del alumnado. En la mayoría de los casos, no se tiene en cuenta que las enseñanzas artísticas son, en mi opinión, ideales para enseñar mediante aprendizajes significativos, ya que son por sí mismas creativas y sensoriales. La Música, por sus características intrínsecas, permite que el/la alumno/a aprenda a través de la experimentación y que desarrolle una técnica instrumental, vocal o de baile basada en sus propias sensaciones corporales, emocionales, físicas y sensoriales. Además, estos aprendizajes se deberían realizar en sociedad de manera que fomentan la capacidad de relación con los/las demás.

En este caso, la revolución viene dada por las Escuelas de Música y de Danza, tanto públicas como privadas, cuyo número va aumentando cada año debido a su éxito. Estas Escuelas, quizás porque dependen del número de solicitudes que obtengan para continuar existiendo, han optado por emplear metodologías mucho más novedosas inspiradas en las de los grandes pedagogos musicales europeos como Dalcroze, Kodaly, Orff, E. Willems, etc. Todos estos métodos emplean aprendizajes significativos que hacen posible que el/la niño/a aprenda jugando y que vea la música como algo creativo y “tangible”, que parte de su experiencia y no de conceptos abstractos. Es cierto, que conforme la dificultad de las enseñanzas vaya aumentando, el/la alumno/a necesitará desarrollar la capacidad de trabajo y disciplina, pero siempre alimentando el amor por la música y no basando el aprendizaje en una repetición que conduzca al hastío. Estos centros están fomentando otra manera de entender la educación musical y, aunque muchos docentes de Conservatorios afirman que



con ellas sólo es posible crear alumnos/as *amateurs* de la música o la danza y no profesionales, los resultados están demostrando lo contrario.

De hecho, hay un gran número de niños/as que tras finalizar sus estudios Básicos de Música en dichas Escuelas privadas o públicas continúan con éxito sus estudios musicales y de Danza en Conservatorios Profesionales y Superiores. Esta información me viene dada por mi propia experiencia como docente en Escuelas de Música y Conservatorios, y por el testimonio de compañeros/as profesionales en la materia. El éxito de estas Escuelas -que ofrecen enseñanzas no regladas y aumentan su número de matrículas cada año creando bancos de alumnado que descubren y alimentan su amor por la música y la danza- es otro indicador claro de que los/las docentes en los Conservatorios de Música y el propio sistema de enseñanza empleado necesita con urgencia más formación didáctica y pedagógica, ya que nuestra labor como profesores/as es fomentar el estudio y disfrute de la música y la danza, y no lo contrario.

Como es de sobra conocido, las disciplinas artísticas requieren de una dedicación muy exigente. Desarrollar una técnica a la hora de tocar un instrumento, cantar o bailar es un proceso complejo que requiere horas de práctica y concentración mental, llegando a estadios de exigencia en los que el/la alumno/a debe emplear procesos mentales complejos de concentración, coordinación, memorización, conceptualización, superación de miedos escénicos, etc. Por todo ello, éstas son enseñanzas duras, y lo son más aún si a ello le sumamos que el/la profesor/a no sea consciente de las necesidades pedagógicas de su alumnado. En consecuencia, los/las estudiantes necesitan ese modelo de docente del que habla Piaget, que sepa cómo guiar y qué pasos seguir a la hora de inculcar las enseñanzas artísticas, con el fin de crear futuros/as intérpretes y profesores/as formados tanto en la técnica como en la docencia, de manera que estas enseñanzas lleguen a equipararse con las demás.

En este nivel educativo, los/las instrumentistas y cantantes no poseen cierto grado de madurez y están sentando las bases sobre las que construirán el conocimiento y los aprendizajes futuros, por lo que el éxito de la enseñanza y el grado de interés que los/las

estudiantes muestren ante la adquisición de conocimiento, dependerá en gran medida de las estrategias que el/la docente emplee para enseñar a los/las alumnos/as a crear sus propios métodos de aprendizaje. No todo se basa en que el/la pianista acompañante de indicaciones a los/las estudiantes para que estos repitan el modelo que este/a docente les impone, sino que ellos/as deben desarrollar su propio criterio artístico y crear sus propios métodos de aprendizaje.

1.2.2. El aprendizaje social

Cuando hablamos de las enseñanzas musicales, el hecho de que un alumno/a que quiera realizar el Grado Superior de Música o Danza acabe eligiendo un Conservatorio u otro según el/la maestro/a con el/la que quiera estudiar, por ejemplo, es un indicativo claro de la manera autónoma de gestionar el aprendizaje a la que se refiriera Vigowsky con su concepto de “aprendizaje social” (Araya, 2000).

Según este pensador, en la *psique* convergen dos aspectos fundamentales. Por un lado, está la herencia genética del ser humano, y por otro, el aprendizaje que obtiene de la sociedad con la que se relaciona. El/la niño/a tendrá un modelo fundamental del que aprenderá mediante la imitación al principio, pero que luego, dentro de su propio pensamiento -y con ayuda de la herencia mental que genéticamente posea-, acabará formando su propio aprendizaje mezclando ambos elementos. Vigowsky afirma que los/las alumnos/as en un principio aprenden de su modelo (maestro/a), pero llega un punto en el que entre este aprendizaje y sus procesos mentales internos elaboran su propia manera de solucionar los problemas, obteniendo así un conocimiento individual y personalizado. Como señala Roberto Araya:

La zona de desarrollo proximal es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la



guía de un adulto o en colaboración con otro par más aventajado en determinado dominio (2000, p. 139).

El/la estudiante, al elegir un centro u otro demuestra que durante su formación profesional ha desarrollado la capacidad de elegir qué metodología de enseñanza de la técnica del piano o de los estilos musicales le gusta más, aunque estas enseñanzas vendrán dadas siempre a modo de herramientas de trabajo, puesto que será el/la alumno/a el que deberá desarrollar su propia manera de concebir la interpretación musical.

1.2.3. Enseñanzas musicales, enseñanzas transversales

Durante mi experiencia como pianista acompañante en el Grado Profesional de Música, otra de las cuestiones a destacar que aprendí fue que, puesto que los/las estudiantes de este nivel educativo aún no eran músicos consumados/as -como es el caso de los/las estudiantes en el Grado Superior de Música- a menudo necesitaban resolver problemas relacionados con la lectura de partituras. Sus interpretaciones solían tener muchas notas erróneas, presentaban problemas rítmicos y, en muchas ocasiones, los/las alumnos/as no aplicaban los conocimientos teóricos que habían adquirido acerca de las pautas interpretativas existentes para cada estilo musical en la práctica. Aunque cuando un/a instrumentista o cantante interpretaba una pieza musical individualmente los errores de este tipo no solían resultar tan evidentes, cuando la ejecución era en conjunto la situación era muy distinta, puesto que en este caso la afinación delataba la ejecución de notas erróneas, y si un pasaje no se medía correctamente el *ensamble* musical no encajaba a la perfección. Por estos motivos -entre otros muchos-, yo, como profesora pianista acompañante, mientras enseñaba a mis alumnos/as a interpretar una obra en conjunto tenía que relacionar los aspectos técnicos de su especialidad -como el uso de los arcos en los violinistas o la respiración en los clarinetistas- con otros teóricos propios de asignaturas como 'Lenguaje Musical' -en el caso de las notas falsas o errores rítmicos-, o como 'Historia

de la Música' o 'Análisis', cuando las piezas musicales no se interpretaban según los patrones estilísticos establecidos o los/las estudiantes tenían problemas para memorizar y entender las obras. Es decir, las enseñanzas que yo debía impartir como pianista acompañante -sin que yo tuviera conocimiento de ello- eran totalmente transversales.

En la actualidad, la mayoría de los/las docentes -a excepción de los/las de los Conservatorios de Música- abogan por un nuevo modelo de enseñanza cuyos precursores fueron John Dewey y su discípulo William Heart Kilpatrick. Kilpatrick (1918) revolucionó con su método de proyectos el panorama educativo estadounidense del momento, al igual que está sucediendo actualmente en España. Esta metodología propone enseñar al/a la niño/a a ser autosuficiente, de modo que es el/la propio/a estudiante quien tendrá las riendas del aprendizaje siendo el/la docente su guía. La transversalidad es un punto crucial de la educación por proyectos, ya que con ésta se pretende formar a individuos competentes en todos los ámbitos y que sepan valerse de los conocimientos adquiridos en todas las áreas de conocimiento para resolver problemas concretos. Para ello, se les requiere que usen, que relacionen, y que apliquen de manera conjunta los aprendizajes adquiridos de distinta naturaleza. En consecuencia, los/las profesores/as debemos contar con numerosas herramientas y destrezas relacionadas con todas las áreas del conocimiento, además de tener que comunicarnos y participar de un modo activo con el resto de especialistas de las distintas áreas educativas, lo que exige al sistema educativo formar profesionales más versátiles.

En las enseñanzas de Música, el aprendizaje por proyectos o esa vinculación de las distintas disciplinas artísticas debería ser un objetivo primordial, pero está completamente alejado de la práctica actual en la mayoría de los centros, puesto que la mayoría de los/las estudiantes de estas enseñanzas no se forman como pedagogos/as durante el Grado Superior de Música, y no tienen consciencia de la existencia de estas teorías cuando se incorporan a la docencia. En los Grados Elemental y Profesional, frecuentemente se agrupa a los/las alumnos/as en las clases de 'Lenguaje Musical' sin atender a sus especialidades instrumentales, lo que provoca que cada asignatura siga un ritmo diferente y ocasiona grandes problemas al alumnado. En el Grado Superior de Música, la situación no es distinta,



lo que también afecta al desarrollo de las distintas asignaturas como la de 'Repertorio con pianista acompañante'. De las carencias y problemas relacionados con el desarrollo de esta materia hablaré más adelante con mayor profundidad.

1.2.4.- Por una renovación de mentalidades. El pensamiento complejo

Todo lo señalado hasta el momento pone de manifiesto la necesidad de que se produzca una renovación en la mentalidad de los/las enseñantes de Conservatorios, que se ha mantenido al margen de las nuevas corrientes pedagógicas que pretenden revolucionar y contribuir a la evolución y mejora de la calidad de la docencia. Se desconocen conceptos como el de la complejidad o el pensamiento complejo de Edgar Morin (2009), entendiendo éste como una unidad que contiene intrínsecos y relacionados numerosos aprendizajes y conceptos. El conocimiento ha de ser aleccionado por los/las docentes como tal, sin recurrir a simplificaciones ni reducciones, y su adquisición debe realizarse a través de la organización y relación de las ideas para así crear conocimientos fruto de aprendizajes transversales. Morin parte de la enseñanza a través del método por proyectos (que también suele ser ignorado en los Conservatorios), pero va un paso más hacia aprendizajes aún más complejos.

Esta forma de abordar el conocimiento desde la complejidad debería aplicarse en la educación musical desde edades tempranas. Puesto que la música es un lenguaje, al igual que los/las niños/as aprenden a hablar mediante el uso de la lengua, los gestos, y la expresión gráfica -primero a través de dibujos y luego mediante la escritura- todo a la vez, en el caso de la música debería ser igual. Tanto los aprendizajes relacionados con el lenguaje musical teórico -que serían los relativos a la grafía del idioma-, como la asimilación de las distintas estilos musicales -que son las distintas entonaciones y acentos si lo comparamos con una lengua hablada- o los aspectos técnicos del instrumento, deben realizarse a la vez y

equitativamente, de modo que el/la estudiante entienda que todas las materias que estudia forman un todo conjunto cuyo objetivo es el mismo: aprender el idioma de la música.

1.3.- Una pianista acompañante para Danza en un Conservatorio Profesional de Danza

En cuanto a mi primera experiencia como pianista acompañante para Danza, las sensaciones que experimenté fueron muy similares a las que sentí cuando me incorporé por primera vez a los puestos como pianista acompañante para Instrumentos. Ésta tuvo lugar durante el curso escolar 2015/2016 y, en dicha ocasión, a diferencia de la primera adjudicación pude acceder al puesto de pianista acompañante para Danza tras haber superado una prueba convocada por la Administración de Educación andaluza de la que hablaré en profundidad en páginas posteriores. Hasta mi incorporación como pianista acompañante en el Conservatorio Profesional de Danza, el único contacto directo que yo había tenido con estas enseñanzas era la realización de la prueba que me acreditó para ello, y desde el momento en que llegué hasta el último día, no cesaron mis dudas.

1.3.1. Primeros aprendizajes de una pianista acompañante para Danza

Lo primero que aprendí como pianista acompañante para Danza y nada más observar el cuadrante de mi horario de clase semanal, fueron las especialidades que existen en la actualidad en los Conservatorios Profesionales de Danza andaluces, así como las asignaturas de cada una de ellas que reciben acompañamiento de piano. Hasta aquel momento, no supe que los/las pianistas acompañantes en Andalucía se encargan del



acompañamiento en las aulas de las especialidades de Danza Clásica, Danza Española (en sus asignaturas de danza estilizada y escuela bolera) y Danza Contemporánea, mientras que son los/las guitarristas y cantaores/as acompañantes los/las que se ocupan del mismo trabajo en el itinerario de Baile Flamenco. No existen especialistas dentro del grupo de pianistas acompañantes de Danza, es decir, el/la mismo/a pianista acompaña tanto clases de Danza Clásica, como de Danza Española y de Danza Contemporánea. Esta circunstancia, según mi propia experiencia, aumenta la sensación de inseguridad para el/la pianista acompañante, ya que además de tener que desenvolverse en un campo artístico en el que no ha sido instruido y que le es ajeno, este/a profesional debe aprender a realizar su trabajo en todas las especialidades de Danza (excepto la de Baile Flamenco). Esto último requiere a estos/as profesionales tener que lidiar con las dificultades que entraña tener que crear músicas de distinta naturaleza y características para cada uno de los distintos tipos de Danza, así como con las distintas organizaciones e idiosincrasias de sus clases.

Una vez aclaradas las asignaturas y especialidades que yo debía acompañar ese curso (las cuales abarcaban todos los itinerarios), me dispuse a incorporarme a mi primera clase de Danza sin saber exactamente lo que allí me esperaba. La primera asignatura que debía acompañar era la de 'Danza Clásica'. Durante dos horas seguidas mi cometido era el de poner música a los ejercicios que la maestra requiriera, sin libros y sin material de ayuda para realizar esta tarea. Mis compañeros/as me habían aconsejado expresamente que lo hiciera así, advirtiéndome de que para acompañar en Danza es necesario interpretar una música específica para cada ejercicio que indique el/la maestro/a. Esta circunstancia, dificulta el que el/la acompañante disponga de un repertorio de música escrita que abarque todas las posibilidades a surgir durante la clase de Danza. Además, teniendo en cuenta que otro cometido de estos/as docentes es el de agilizar la clase, buscar entre las partituras escritas una música que se adapten a la perfección al ejercicio indicado por el/la profesor/a de Danza requiere demasiado tiempo, por lo que todo ello no ayuda a cumplir el objetivo de que se tarde el mínimo tiempo posible entre que se explica el ejercicio de baile y los/las alumnos/as comienzan a ejecutarlo.

Por todos estos motivos, mis compañeros/as me instaron a que, aún sin tener experiencia como pianista para Danza, intentase abordar la clase sin recursos y valiéndome de mi propio instinto de creatividad, improvisando, y haciendo uso de la información que me proporcionara el/la maestro/a de Danza para así poder adaptarme con mayor premura a este tipo de trabajo. Entonces, le pedí a la profesora de Danza con la que trabajaba que me ayudase explicándome todo lo necesario, ya que yo no tenía experiencia en el puesto y, con todo lo lamentable que resulta este hecho, no sabía muy bien cómo tenía que realizar mi oficio. Ésta se mostró muy amable, y me dijo que me ayudaría en todo lo que pudiese.

Las primeras dos horas de mi trabajo como pianista acompañante para Danza fueron muy duras, ya que, por un lado, aunque la profesora de Danza intentaba explicarme en todo momento la música que quería para cada ejercicio, ella tampoco dominaba muy bien los distintos ritmos y compases musicales, con lo que a menudo me encontraba que esta profesora me indicaba que interpretase al piano una melodía en compás binario, cuando en realidad lo que el ejercicio necesitaba era música en compás ternario. Esto lo aprendí a través de la experiencia, al igual que el tipo de música, compás, carácter, *tempo*, acentos, etc. que necesita (por regla general) cada uno de los ejercicios establecidos para el calentamiento de los/las bailarines/as en la barra durante la primera hora de la clase de Danza Clásica. Por otro lado, por más que yo me esforzaba en contar el número de compases que la maestra de Danza me había indicado para la duración de un ejercicio, durante los primeros meses de trabajo no conseguí finalizar la música a la vez que lo hacían los/las estudiantes. En muchas ocasiones, mi mala praxis requería que la profesora de Danza parase la clase para tener que volver a comenzar un ejercicio porque la música no era la indicada. Estas situaciones continuaron sucediéndose durante casi todo el curso escolar en las clases que yo, como pianista acompañante para las tres especialidades (Danza Clásica, Española y Contemporánea), debía atender.

Como consecuencia de todo esto, los primeros meses y, en general, todo ese año, sufrí sensaciones de estrés y nerviosismo cada vez que tenía que enfrentarme a una clase, puesto que me avergonzaba el hecho de no poder realizar mi trabajo con la calidad



requerida y sentía la responsabilidad de estar entorpeciendo la clase de los/las profesores/as de Danza y ralentizando el aprendizaje de los/las alumnos/as.

Estos/as últimos, al igual que en el caso de los/las estudiantes de especialidades musicales, parecían dar por sentado el hecho de que el/la pianista acompañante que se incorporaba nuevo en el centro (sin poseer experiencia en Conservatorios de Danza) iba a necesitar tiempo para adaptarse. En consecuencia, el respeto que le manifestaban era inferior al de los/las demás pianistas experimentados. Recuerdo una ocasión en la que la maestra de Danza tuvo que abandonar el aula durante unos minutos para atender a unos padres y me pidió que, como docente que era, continuase trabajando con los/las alumnos/as el ejercicio que ella ya había propuesto. En el momento en que esta profesora cruzó la puerta, una de las bailarinas me preguntó: *Maestra, ¿Le explicamos cómo tiene que ser la música o usted ya lo sabe?*. Aunque creo que por su parte no hubo ninguna intención de faltarme al respeto, en aquel momento sentí la poca confianza que tenían aquellos/as estudiantes en mí. Ellos/as sabían que yo no era capaz de controlar con exactitud el tipo de música necesaria para cada ejercicio de baile, y para un/una docente esta falta de autoestima y autoridad tiene efectos demoledores, no sólo en su persona, sino también en la calidad de su trabajo.

1.4.- Secuelas de una pianista acompañante

Las carencias formativas específicas relacionadas con las estrategias pedagógicas y con el oficio de pianista acompañante fueron, en gran medida, las causantes de mis problemas de estrés y ansiedad durante los primeros años que ejercí estos puestos docentes, sensaciones y situaciones como la descritas en las páginas anteriores que podían haberse evitado si existiera una formación docente adecuada y un itinerario específico de formación para pianistas acompañantes.

Estas carencias perduran en las enseñanzas musicales en los Conservatorios de Música desde su implantación hasta ahora, y ambas se han convertido en una necesidad que se vuelve más evidente conforme pasan los años y los métodos pedagógicos y los currículos educativos evolucionan, puesto que mientras las demás enseñanzas se modernizan, los/las maestros/as de Conservatorios de Música continúan sin tener conocimiento de las nuevas formas de educar. Como es de esperar, todo ello conduce a una mayor inseguridad del profesorado y repercute de manera nociva en el desarrollo de estas disciplinas artísticas.

Desde el año 1830 -que se creó el primer Conservatorio Superior de Música y Declamación- y hasta el día de hoy, las especialidades de Música, Danza y Arte Dramático han ido mejorando su currículo a base de las experiencias pasadas y los errores encontrados a la hora de evaluar la calidad docente de sus antiguos alumnos/as. En concreto, el Grado Superior de Música cuenta actualmente con un currículo mucho más rico y competente que el que tenía en sus comienzos, pero aún queda mucho trabajo por hacer, ya que al ser éstas unas enseñanzas relativamente noveles, en España hay muchos aspectos que necesitan de una revisión urgente si queremos formar profesores/as de Música que ejerzan una docencia cada día más competitiva y eficiente.

Uno de estos problemas es que los/las estudiantes de las enseñanzas musicales aprendemos a interpretar y comprender la música, tocamos sus piezas en audiciones y nos examinamos buscando el objetivo de llegar a ser músicos de calidad, pero la realidad es que tan sólo unos/as pocos/as -por no decir casi ninguno/a- llegan a ganarse la vida como intérpretes (me incluyo en este grupo porque yo misma he sido alumna no hace muchos años y he sufrido las consecuencias de estas carencias formativas). En la mayoría de los casos, los/las alumnos/as que finalizamos los estudios Superiores de Música nos convertimos en docentes en la materia que debemos enseñar y adaptarnos a las necesidades y peculiaridades de cada uno de nuestros/as estudiantes en cualquier nivel. Esto abarca desde las enseñanzas Básicas, en las que -en el caso de Piano- los/las alumnos/as tienen que aprender desde a sentarse correctamente frente al instrumento y



colocar las manos, hasta las Enseñanzas Superiores, en las que las obras a ejecutar les demandarán un elevado nivel técnico e intelectual. Sin embargo, actualmente en nuestro país y de manera inexplicable, los/las profesores/as no recibimos en ningún momento -en los más de 10 años que dura la carrera de Piano- ninguna formación específica que nos prepare para afrontar todas las complejidades a las que nos enfrentaremos en nuestra carrera profesional.



CAPITULO 2.

Los Conservatorios y la Teoría del
Habitus de Bourdieu



Pièrre-Félix Bourdieu (1930-2002) es uno de los grandes pensadores del siglo XX cuyas teorías han contribuido a la progresiva renovación del sistema de enseñanza español. Este pensador dilucidó grandes hallazgos que, como ya señalara Silvia M. Carabetta (2008), están estrechamente relacionados con algunos de los problemas de los que actualmente adolecen las instituciones encargadas de impartir las enseñanzas artísticas en España. De entre sus numerosos libros destaca *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Bourdieu y Passeron, 1996), en el que este sociólogo habla de la función que realiza la escuela a la hora de continuar con las relaciones de poder instauradas por el sistema en la sociedad.

A lo largo de la historia, según Bourdieu se suele generar un *habitus*, de manera que los/las dominados/as (quienes poseen menor capital simbólico) acaban reproduciendo los ideales y conceptos que les han sido impuestos por los/las dominantes hasta llegar a asimilarlos como propios. Con ello, se crea un hábito que trasciende a lo largo de las distintas épocas y se construyen así verdades categóricas que pueden ser comprobadas de manera objetiva. Este pensador afirma que la sociedad ejerce de manera subjetiva cierta presión en los/las participantes para mantener y alimentar la máquina de la dominación, de manera que los sujetos creen que toman decisiones libremente cuando son empujados por las herencias sociales para elegir los distintos caminos (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25).

Bourdieu afirma que las instituciones encargadas de la transmisión de la enseñanza tienen un gran papel en la reproducción de estructuras sociales creadas por el sistema (Bourdieu y Passeron, 1996). En ellas, existe una figura principal, que es la de los/las agentes dominantes encargados de ejercer la acción pedagógica sobre los/las demás participantes, denominados por Bourdieu “autoridades pedagógicas”. En sus manos está la responsabilidad de reproducir saberes ejerciendo la violencia simbólica sobre un porcentaje muy alto de la sociedad, las futuras generaciones. Así mismo, estas autoridades pedagógicas cuentan con una herencia cultural, social, educativa, económica, etc (*habitus*) que les ha sido impuesta por el sistema, la familia, la sociedad, las instituciones educativas, etc, a lo largo de su vida. Por este motivo, Bourdieu afirma que no se puede pretender entender la educación como una serie de acciones pedagógicas desvinculadas del *habitus* que el sistema

ha impuesto durante décadas a estas autoridades pedagógicas (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 52-53).

Existe un *habitus* establecido por el sistema cuyo objetivo principal es el de conseguir que exista un tipo determinado de capital simbólico más valioso que los demás, un modelo a seguir. La idea de que este modelo es el que todo el mundo ha de tomar como máximo exponente es la que el sistema quiere que se transmita en las instituciones pedagógicas mediante las enseñanzas que allí se imparten. De este modo, los/las participantes que no están familiarizados con este tipo de capital simbólico o poseen una herencia menos cuantiosa del mismo por parte de sus familias, están destinados al fracaso escolar, puesto que no cumplen los requisitos establecidos por el sistema para convertirse en agentes dominantes. Según Bourdieu, hay una manera de clasificar inconscientemente a los/las participantes por parte de las autoridades pedagógicas. Es decir, si un/una niño/a pertenece a una familia que según los cánones sociales posee un capital cultural, educativo y económico bajo (clases sociales bajas, menos cultas, más pobres, etc) la autoridad pedagógica (docente) encargada de ejercer acciones pedagógicas sobre este agente (alumno/a), al seguir un *habitus* impuesto de manera subjetiva por el sistema y la sociedad tiende a situar a este/a estudiante en un grupo para el que no hay esperanza de éxito escolar. Todo ello, a su vez, inculca en este/a alumno/a la idea de que no sirve para estudiar, que no es capaz de obtener éxito en la escuela, lo que, mediante esta acción pedagógica subjetiva desemboca en una realidad objetiva, el/la estudiante acaba sacando malas notas y sin obtener éxitos académicos. En el futuro, esta situación se traduce en que este/a niño/a cuando se convierta en adulto/a estará abocado a optar por un puesto en la sociedad que lo/la convierta en agente dominado por otros/as dominantes (hijos/as de padres/madres de clases altas, con mayor capital económico, con mayor herencia cultural, etc) (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 52-53).

Las autoridades pedagógicas no son conscientes del *habitus* que reproducen, ya que ellos/as mismos/as son, inconscientemente, víctimas de un *habitus* que ha sido impuesto por el sistema en la sociedad en la lucha por la obtención de un mayor capital simbólico que a su vez ha sido impuesto por el mismo sistema (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 54).



Este pensador luchó por reducir hasta pretender eliminar las diferencias entre clases sociales más y menos favorecidas, distintas razas, etnias, etc. Él abogaba por una enseñanza en la que las autoridades pedagógicas encargadas de realizar las acciones pedagógicas fueran cada vez más conscientes de la herencia que cargaban sobre si mismas de manera inconsciente. Ello, les permitiría luchar contra el *habitus* impuesto por el sistema y crear nuevos caminos que ofrecieran oportunidades de cambio a la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 94-95). Sus teorías no llegaron a España hasta finales del siglo XX, cuando comenzaron a producirse avances en nuestro sistema educativo.

Si nos centramos en las instituciones encargadas de impartir las enseñanzas artísticas en España, a nivel pedagógico éstas se encuentran, en mi opinión, a años luz de las demás. Los/las docentes encargados de impartir dichas enseñanzas, no reciben ningún tipo de formación pedagógica lo que, si nos basamos en la teoría de Bourdieu, hace que el *habitus* establecido durante décadas en estas instituciones se mantenga intacto. Actualmente, en nuestro país, la música clásica, la danza, el teatro y las artes en general, aún están asociadas a las clases sociales más ricas y cultas. Existe la idea preconcebida de que los/las estudiantes que deciden formarse en las distintas disciplinas artísticas son personas pertenecientes a familias de clases sociales pudientes. Un ejemplo de ello es el hecho de que para cualquiera de las carreras universitarias que un/una alumno/a decida estudiar, el Estado premia a los/las que han obtenido matrícula de honor en los estudios de Bachillerato abonando la cantidad económica que les supone la matrícula para el primer curso de Universidad. Sin embargo -y hablo desde mi propia experiencia-, no es así en el caso en el que este/a mismo/a estudiante decida decantarse por el Grado Superior de Música en cualquiera de sus especialidades. En este caso, es el propio Estado el que está creando una distinción clara entre ambos/as alumnos/as.

Estas enseñanzas tampoco cuentan con estrategias específicas ni recursos para atender a niños/as con necesidades específicas como alumnos/as con síndrome de ¹down,

¹ Está el trabajo de investigación fin de Máster sin publicar que realizó Nieves Romero, y que estaba destinado a estudiar precisamente la falta de estrategias y medios con los que los Conservatorios

con trastornos de atención, etc. Además, si se revisan los listados en los que aparecen los/las alumnos/as matriculados actualmente en los Conservatorios andaluces, se puede observar que estos centros apenas cuentan en sus aulas con la presencia de hijos/as de inmigrantes ni de distintas etnias consideradas socialmente menos cultas o más pobres. Todos estos datos muestran que el *habitus* establecido por el sistema desde hace siglos, en el cual se viene clasificando a los individuos en grupos más o menos dominantes según los modelos establecidos, perdura en estas instituciones de enseñanzas artísticas mientras que en el resto cada vez más se están comenzando a superar. Las artes son un espacio reservado a los dominantes, según el sistema, las clases sociales medias y altas, los/las cultos/as.

Un ejemplo claro de esta situación en los Conservatorios de Argentina es expuesta por Silvia M. Carabetta (2008). En su libro *Sonidos y Silencios*, esta autora realiza un estudio mediante el que pretende esclarecer cómo les afecta a los/las estudiantes de Música de Argentina la metodología empleada en las enseñanzas musicales en Conservatorios por parte del profesorado. Con ello, ella se refiere tanto a nivel personal como profesional, e incluso cómo puede llegar a afectar el modo en el que estos/as estudiantes llegan a tomarse la vida y cómo los/las marca su educación musical a la hora de ejercer ellos/as mismos/as la docencia años más tarde. Carabetta (2008) lo hace entrevistando a alumnos/as de distintos niveles en diferentes Conservatorios de Música de este país. Esta investigadora afirma que existen diferencias de gustos entre los/las alumnos/as que comienzan sus estudios Superiores de Música y los/las que los acaban. Por un lado, los/las estudiantes de primer curso hablan de cómo se censuran sus músicas populares, así como todas las músicas y ambientes que no estén directamente relacionados con la música clásica. Confiesan la frustración que les produce el hecho de que en el Conservatorio sólo les permiten concebir como música pura y válida la música clásica, puesto que los/las docentes descartan la

españoles cuentan para atender a alumnado con necesidades educativas específicas. Esta investigadora sólo encontró tres centros que estaban tomando medidas al respecto mediante la impartición de cursos esporádicos de formación al profesorado e invirtiendo algunos recursos (escasos) en material de trabajo para este alumnado. Dichos centros eran los Conservatorios de Lucena (Córdoba), el de Torrent (Valencia) y otro centro de A Coruña. Pese a que esta iniciativa es admirable, lamentablemente las autoridades educativas españolas no están ofreciendo ninguna solución a este problema.



posibilidad de que ningún otro tipo de música (*rock, pop, jazz, folklore*, etc) pueda ser música de calidad que aporte ningún beneficio en su aprendizaje. Por otro lado, los/las estudiantes de último curso del Grado Superior de Música aseguran agradecer a sus maestros/as el hecho de que les hayan desvelado la realidad, puesto que la única música que merece la pena escuchar es la música clásica. Según ellos/as las demás músicas sólo contribuyen a una mala educación del oído musical (Carabetta, 2008). En este caso, se puede observar claramente como los/las alumnos/as que ya llevan años sufriendo este trato por parte de sus maestros/as, defienden opiniones más “clasistas”, hablando de la importancia de mantener “la pureza de la música”, así como de evitar las relaciones con otros grupos sociales que no entiendan el nivel de sacrificio que exige su disciplina, entre otras cosas.

Carabetta (2008) también destaca que mientras que los/las alumnos/as de los primeros cursos hablan de la dureza y seriedad de sus profesores/as, además de la frialdad que perciben del trato de sus maestros/as, los/las estudiantes de cursos más superiores perciben ya esa dureza de otro modo, puesto que ellos/as han llegado a asimilarlo como algo necesario y propio de estas disciplinas. Esta situación es un indicativo claro de que éstos/as han sido condicionados y cambiados en cierta medida, y se han convertido en el reflejo de esos/as profesores/as distantes y fríos.

El mencionado estudio de Carabetta (2008) muestra a través del caso argentino todo el complejo universo que se genera en los Conservatorios de Música y que, en mi opinión -y tal como me ha demostrado mi experiencia como alumna y posteriormente como docente-, se puede extrapolar perfectamente a los Conservatorios de Música españoles. En mi caso, he sido testigo primero como alumna y más tarde como docente de los juicios de gusto que tienen lugar en los Conservatorios constantemente. Mis propios compañeros/as tomaban como único modelo de música pura la música clásica y restaban valor a otras músicas, como por ejemplo, el flamenco. Actualmente, en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba se imparte la especialidad Flamenco, y los/las alumnos/as de dicha especialidad reciben cierto rechazo por parte de algunos/as profesores/as del claustro docente y de estudiantes de las demás especialidades. Esto se debe a que el flamenco es y ha sido concebido durante

siglos como una música vinculada a la etnia gitana y a clases sociales bajas. Por este motivo, según la mentalidad que ha inculcado el sistema a nuestra sociedad durante años, no hay lugar en una institución donde se enseña música clásica para otra de “menor prestigio”. Muchos/as estudiantes abandonan sus carreras profesionales como músicos o bailarines/as por la presión que sufren para no desviarse del camino preestablecido cuando en sus casos quieren abogar por itinerarios artísticos menos tradicionales. Aún hoy día, se puede encontrar (y lo he presenciado) maestros/as de danza clásica que tratan a sus estudiantes de edades comprendidas entre los 8 y 14 años de “usted”, marcando claramente con ello no sólo una diferencia de estatus sino también una forma de entender la educación que no sigue las teorías mencionadas párrafos atrás.

De un modo coloquial, algunos de estos/as alumnos/as más mayores y docentes más jóvenes y “revolucionarios” piden estos cambios reivindicando la creación de futuros “Renovatorios”, en lugar de “Conservatorios”.

Afortunadamente, la plantilla de profesorado que va sucediendo a las antiguas generaciones está apostando por hacer de estas enseñanzas una nueva alternativa para todo tipo de alumnado. Sin embargo, aunque actualmente existen avances, como por ejemplo, la existencia en algunos Conservatorios españoles -muy pocos en realidad- de especialidades como el Piano *Jazz*, el sistema no ayuda a que tengan lugar grandes cambios, puesto que no dota a las futuras autoridades pedagógicas de estas instituciones de la formación necesaria para conseguir erradicar un *habitus* que ha prevalecido durante siglos. Este sector de la educación necesita reformas urgentes para que los/las estudiantes y futuros/as docentes se formen según las tendencias más contemporáneas que persigan una enseñanza desligada de todo este esquema jerárquico, poco tolerante, y anclado en el pasado.

Pero éste no es el único aspecto formativo que necesita un cambio de manera urgente, sino que, como ya he mencionado, en la actualidad no existe -y nunca ha existido- ninguna especialidad que contemple la formación específica para los/las pianistas acompañantes, ni como interpretes ni como docentes, y tampoco una normativa estatal que



regule la organización del trabajo de este colectivo profesional. Estas dos grandes carencias ocasionan graves problemas al sector de profesores/as y alumnos/as de los Conservatorios de Música españoles, y de ello se dará cuenta en los siguientes capítulos.



CAPITULO 3.

Estado de la cuestión de la formación
y la organización del trabajo de los/las
pianistas acompañantes en España



En las siguientes páginas realizaré un recorrido por la historia de los Conservatorios de Música y Danza españoles y andaluces con el fin de mostrar cómo han ido evolucionando las distintas especialidades de las enseñanzas artísticas en nuestro país. Dicha revisión se centrará, sobre todo, y debido al tema que se desarrolla en esta tesis, en los principales aspectos relacionados con el trabajo de los/las pianistas acompañantes y su formación. Para ello, será necesario examinar los distintos sistemas educativos por los que las enseñanzas artísticas han pasado y la organización que en ellos se planteaba. Sin embargo, y puesto que el trabajo con pianista acompañante es de vital importancia para la formación de los/las demás instrumentistas, cantantes, bailarines/as y actores y actrices, no sólo se estudiará la evolución histórica relacionada con la formación y la práctica docente de los/las pianistas como acompañantes, sino que también se revisará toda la información relacionada con el origen y la evolución de la asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’ a lo largo de la historia de los Conservatorios de Música españoles.

Dentro de cada uno de estos planes de estudio cobran gran importancia los contenidos que se han incluido en las distintas especialidades artísticas que están referidos a la práctica con pianistas acompañantes y las materias que han contribuido a la formación de los/las alumnos/as de Piano como futuros/as acompañantes. También es necesaria una revisión del desarrollo en la organización administrativa relacionada con el trabajo de dichos/as profesionales.

Toda esta revisión y análisis de los distintos planes de estudios, del desarrollo que ha experimentado la formación y la práctica docente de los/las pianistas acompañantes a lo largo de la historia, de las carencias formativas para estos/as profesionales, y de la organización y evolución de la asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’, persigue el fin de poder entender mejor la situación actual de estos/as docentes y de poner de manifiesto los problemas que sufren tanto los/las pianistas acompañantes como los/las alumnos/as de las distintas especialidades instrumentales, de Danza, y de Teatro Musical.

3.1. La institucionalización de las enseñanzas artísticas en España

En el año 1831, bajo el mandato de la reina María Cristina se inauguró en España el primer Conservatorio: el Conservatorio de Música y Declamación María Cristina de Madrid. En él se impartían las especialidades Música y Declamación. Por aquel entonces, Danza y Arte Dramático se consideraban una sola especialidad. Por primera vez en nuestro país existía un centro educativo con carácter oficial dedicado a la enseñanza de las artes y, para regular su funcionamiento y organización (de un modo muy general) se confeccionó el Real Decreto de 30 de julio de 1830. Debido a la inexistencia de profesorado titulado y cualificado para encargarse de la dirección del Conservatorio, esta tarea se encomendó al tenor italiano Francesco Piermarini. Según el propio José Luis Turina (1994), Piermarini se encargó de imbuir al centro cierto carácter italianizante e influyó en gran medida en el tratamiento a favor que se le otorgó desde un primer momento a la especialidad Canto (p. 88). Esta idea también es sostenida por Gómez Amat (1988) entre otros, quien afirmaba que: “Seríamos aficionados a la ópera como lo fuimos a la pintura, por influencia de la corona” (p.17).

Los documentos que se conservan acerca de la creación de este primer Conservatorio de Música y Declamación español, así como de la relación del profesorado que se ocupó de la docencia, se encuentran actualmente en la biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Entre las asignaturas que comprendían el currículo de las distintas especialidades instrumentales, así como Solfeo y Canto, se encontraban las siguientes: ‘Acompañamiento superior’, ‘Improvisación’ y ‘Acompañamiento elemental’. Sin embargo, no existía un plan de estudios concreto para cada una de las especialidades, sino uno común para todas.

En los años siguientes se continuaron creando Conservatorios como los de Barcelona (Liceo, en 1838, y municipal, en 1886), Valencia (1879), Zaragoza (1890), Málaga (1870) y Sevilla (1889), a los que se fueron añadiendo a lo largo del siglo XX los que constituyen la actual red de centros de enseñanza musical reglada (Turina, 1994, p.88). Estos nuevos



centros educativos no adquirieron carácter oficial hasta la publicación del Real Decreto de 16 de junio de 1905, que regulaba la organización de todos los Conservatorios de las distintas provincias. A partir de entonces, comenzaron a sucederse los distintos planes educativos que han venido rigiendo la organización de estas enseñanzas en España.

No es el objeto de esta tesis estudiar en profundidad los distintos Reales Decretos, Decretos, Órdenes y demás leyes que han regulado las enseñanzas artísticas en nuestro país, sino analizar en qué medida éstas han afectado al trabajo de los/las pianistas acompañantes y al aprendizaje de los/las alumnos/as en relación a la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante'. Por ello, en las siguientes páginas realizaré una breve contextualización de cada una de las etapas legislativas relevantes para el estudio de la situación de los/las pianistas acompañantes a lo largo de la historia de los Conservatorios españoles, para luego centrarme en el análisis del tratamiento de esta figura docente y su repercusión en el aprendizaje del alumnado de las especialidades Música, Danza y Arte Dramático.

3.2. Real Decreto de 14 de Septiembre de 1901: El origen de las especialidades y el acompañamiento al Canto

El primer documento legal que regulaba de manera concreta la organización de las enseñanzas artísticas del Conservatorio de Música y Declamación de Madrid fue el Real Decreto de 14 de septiembre de 1901¹. Esta nueva normativa, surgió como necesidad de una reforma organizativa de la antigua Escuela Nacional de Música y Declamación requerida por el Ministerio de Instrucción Pública, debido al caos existente desde sus inicios hasta entonces.

¹ Real Decreto de 14 de septiembre de 1901, publicado en *La Gaceta* del 15 de septiembre de 1901.

Un aspecto destacable del currículo de 1901 es el hecho de que se rescató la asignatura 'Acompañamiento al piano', la que -todo apunta- debió estar destinada a desarrollar las destrezas del/de la intérprete para el acompañamiento (seguramente exclusivo para la voz) y se incorporó al currículo de las distintas especialidades musicales, por primera vez en la historia, la asignatura 'Música de Cámara' que potenciaba el trabajo en conjunto de distintos instrumentos. También se debe destacar el hecho de que en el currículo de las especialidades instrumentales sinfónicas no se mencionaba de un modo específico el trabajo con pianistas acompañantes. Sin embargo, sí que existían las siguientes especialidades: Conjunto Vocal e Instrumental, Acompañamiento al Piano, y Música Instrumental de Cámara. No podemos saber con certeza si éstas estaban dedicadas a la formación de los/las alumnos/as de Piano como futuros/as pianistas acompañantes o simplemente estudiaban el piano como un instrumento válido para acompañar en otros contextos más afines a la música popular o menos académicos. Lo que sí está claro es que todos estos datos apuntan a que la música en conjunto estaba cobrando importancia, ya que el número de especialidades y asignaturas enfocadas a este tipo de actividades musicales iba creciendo.

Respecto al Canto, es sabido entre los músicos que esta especialidad siempre ha tenido prioridades en lo que al acompañamiento al piano respecta². Debido a las tendencias italianizantes del momento, el Canto gozaba de gran auge y admiración, por lo que, aunque no se tienen pruebas físicas de ello, por su trayectoria posterior se cree que esta especialidad (sin tener certeza de si era la única) sí gozaba ocasionalmente del acompañamiento del piano en sus clases.

En lo referente a las especialidades Danza y Arte Dramático, se debe señalar que por aquel entonces éstas no contaban con edificio propio ni planes de estudio separados. Ambas especialidades se incluían dentro del grupo Declamación en los Conservatorios de

² De hecho, en la actualidad un/una mismo pianista acompaña a todas las especialidades instrumentales mientras que otro/a sólo atiende a la especialidad Canto.



Música y Declamación, y su currículum era muy limitado. Ya el propio Turina afirmaba lo siguiente:

En lo que respecta a las Enseñanzas de Arte Dramático y Danza, resulta fácil comprobar que su presencia se produce “a la sombra” de la Música [...]. Ello es consecuencia del gusto italianizante predominante en el momento de su origen, dentro del cual la Declamación y la Danza encontraba su espacio en las representaciones operísticas y en el culto al *bel canto*” (1994, p. 90).

Años más tarde llegó el Real Decreto de 16 de agosto de 1917, aunque éste no trajo consigo numerosos cambios en lo que respecta al trabajo con los/las pianistas acompañantes. La asignatura ‘Acompañamiento’ continuaba siendo obligatoria para los estudiantes de la especialidad Piano durante dos años y la especialidad Acompañamiento al piano siguió vigente.

3.3. Real Decreto de 15 de junio de 1942: Enseñanzas Elementales, Profesionales y Superiores. El caos de los primeros currículos

El Decreto de 15 de junio de 1942 separaba por primera vez en la historia los distintos Conservatorios de Música atendiendo al nivel de estudios que se impartía en ellos, lo que ocasionó la existencia de Conservatorios Elementales, Profesionales y Superiores. La asignatura ‘Acompañamiento al piano’ se ofertó de nuevo como parte del itinerario instrumental pero, en este caso, se mostraba por primera vez definido el currículum de esta materia³: enseñanza de música de conjunto y acompañamiento al piano. Este último comprendía el aprendizaje de bajo cifrado, melodías acompañadas, transporte musical y reducción de partituras antiguas y modernas, entre otras. La definición de la asignatura

³ Artículo tercero del Decreto de 15 de junio de 1942

‘Acompañamiento al piano’ que en este llamado “Plan del 42” se describía era muy similar a la que se oferta hoy día en los Conservatorios Superiores de Música de nuestro país. Yo misma -como alumna- he cursado dicha asignatura durante mi formación superior, aunque no dentro de este mismo plan de estudios. He de decir que, como ya señalaré más adelante, al igual que otros muchos/as de mis compañeros/as considero insuficiente la asignatura ‘Acompañamiento al piano’ para aprender el desempeño del oficio de pianista acompañante en todas sus vertientes (Instrumentos, Canto, Danza y Teatro Musical).

En lo relacionado con las especialidades Danza y Arte Dramático, se debe señalar que ambas seguían perteneciendo a la sección Declamación dentro del Conservatorio de Música y Declamación. La evolución en lo que al currículo de estas especialidades respecta fue muy lenta, y Danza y Arte Dramático no se separaron de los Conservatorios de Música hasta el año 1952, aunque continuaron unidas entre ellas. Fue entonces cuando se crearon las primeras Escuelas de Arte Dramático, mediante el Decreto de 14 de marzo de 1952. Las únicas con rango superior fueron las de Barcelona y Madrid, y todas las demás quedaron recogidas dentro del nivel Profesional.

Desde esta época hasta la implantación del nuevo currículo para las enseñanzas artísticas recogido en el Decreto 2618/1966, la organización de estas Escuelas de Arte Dramático fue caótica en todos los aspectos (localización, currículo, etc) sin llegar a fijarse una primera normativa estable hasta 1974 (Turina, 1994, p. 91; Juanjo Granda, 2000, pp. 24-27).



3.4. Real Decreto 2618/1966: El despegue de las enseñanzas artísticas y el primer rastro de la figura del/de la pianista acompañante

A nivel general, la principal innovación del Decreto 2618/1966 sobre reglamentación general de los Conservatorios de Música fue que por primera vez en España se comenzó a planificar la organización de las enseñanzas artísticas por grados, cursos y especialidades. El número de Conservatorios y, en consecuencia, de alumnos/as creció notablemente durante estos años, ya que mediante esta nueva normativa se dio oficialidad a muchos centros provinciales y locales. De este modo, se eliminó en parte la exclusividad de los Conservatorios estatales. Estos últimos eran pocos y todos estaban situados en grandes ciudades, lo que durante años había restringido la posibilidad de que estudiantes de localidades más pequeñas tuvieran acceso a estas enseñanzas. Gran parte de los/las docentes que actualmente ejercen en los Conservatorios de Música, Danza y Arte Dramático se formaron bajo la vigencia de este plan de estudios.

Otra de las reformas más significativas que se llevaron a cabo bajo la legislación del denominado “Plan del 66” fue la transferencia a las comunidades autónomas de las competencias y funciones del Estado en materia de enseñanza no universitaria⁴. La falta de experiencia de las distintas administraciones sumado a las diferentes maneras de gestionar esta situación entre unas y otras, provocó un gran caos y diversidad en los currículos de los distintos Conservatorios. Ya la legislación era de por sí algo ambigua y al sumársele a ello todos estos cambios y traspasos de competencias, la desorganización y el desequilibrio entre los estudios que se realizaban en unos centros y otros fueron notables. Además, los llamados “Plan de 1942” y “Plan del 66” coexistieron hasta el año 1984, con todo el descontrol que esto supuso en cuanto a la existencia de asignaturas cursadas por alumnos/as de diferentes planes, exigencias a la hora de conceder titulaciones, formación recibida por los estudiantes/as, profesorado, etc (Turina, 1994, pp. 93-94).

⁴ En la comunidad autónoma de Andalucía, por ejemplo, dicha transferencia se realizó mediante el Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre

3.4.1. La formación de los/las alumnos/as de la especialidad Piano como pianistas acompañantes durante la vigencia del Real Decreto 2618/1966

En el currículo para la especialidad Piano durante la vigencia del “Plan del 66” sólo se podía encontrar una asignatura que pudiese estar relacionada con la formación de los/las pianistas como acompañantes. Dicha materia era ‘Repentización instrumental. Transposición instrumental y acompañamiento’⁵. El contenido de la misma se definía, en líneas generales, en el Real Decreto 2618/1966 como: realización al piano de bajos de armonización de melodías y de reducción de partituras. Según esta descripción, todo indica que ésta no era una asignatura destinada a la formación de los/las pianistas como acompañantes, ya que se exigía como asignatura obligatoria para aprobar algunos cursos de otras especialidades instrumentales, como por ejemplo, Percusión (cuyos/as estudiantes no debían poseer grandes destrezas técnicas pianísticas), y también se englobaba al profesorado encargado de impartirla dentro del grupo de profesores/as de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento, para el cual sólo era requisito tener el Grado Elemental de Piano.

Como dato destacable de aquel plan de estudios cabe decir que el itinerario que se asemejaba más a la formación que deberían recibir hoy día los/las pianistas acompañantes de Instrumentos -según las destrezas que necesitan cultivar para llevar a cabo el trabajo que realizan estos/as profesionales actualmente en España- es el que aparecía en el Real Decreto de 10 de septiembre de 1966⁶ como título de Profesor/a Superior de Música de Cámara. Según la normativa del “Plan del 66”, el/la profesor/a que impartiera esta asignatura debía estar en posesión del título de Piano, Violín, o Violoncello, además de

⁵ Tal y como aparece denominada en el art. quinto-cuarto del capítulo II del Real Decreto de 10 de septiembre de 1966.

⁶ Real Decreto de 10 de septiembre de 1966, art. décimo-dieciséis, capítulo III.



conocer el funcionamiento de todos los instrumentos de cuerda, percusión y viento, haber realizado los cursos de ‘Pedagogía’, las prácticas, y los cursos segundo y tercero de ‘Repentización, transposición instrumental y acompañamiento al piano’. Como se puede observar, el currículo era bastante completo, y de no ser por la posibilidad de que en vez de sólo Piano (por motivos obvios de exigencias técnicas del repertorio pianístico de los acompañantes), también se podía obtener esta titulación habiendo cursado el Grado Superior de Violín o Violoncello, estaríamos hablando del perfil idóneo para la formación del/de la profesor/a pianista acompañante.

A este respecto he de señalar que, actualmente, la asignatura ‘Música de Cámara’ en Conservatorios la imparten profesores/as no especialistas, debido a que esta especialidad de formación superior sólo se conservaba como tal y hasta el fin de la vigencia de la L.O.G.S.E. en el Conservatorio Superior de Música de Badajoz. Hoy día, son los/las profesores/as de instrumentos los/las encargados de enseñar esta destreza con la dificultad de que, en muchos casos, estos/as docentes no poseen las herramientas suficientes para abordarla.

3.4.2. La asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’ para Instrumentos y Canto durante la vigencia del Real Decreto 2618/1966

Dentro de la normativa que conformaba el conocido como “Plan de 66” no había rastro alguno de la presencia de los/las pianistas acompañantes en los Conservatorios de Música españoles ni tampoco de la existencia de la asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’ en los currículos de las distintas especialidades artísticas. No obstante, he podido encontrar información acerca de su trabajo en documentos legales posteriores a este plan publicados ya bajo la vigencia de la L.O.G.S.E., en el año 1995. Esta ausencia pudo deberse a la falta de consolidación de la normativa, ya que durante los años en los que estuvo vigente el “Plan del 66”, los Conservatorios de Música estaban en proceso de

crecimiento y las enseñanzas de Declamación se habían separado en el año 1952, lo que también creó cierta situación de inestabilidad a nivel administrativo (Turina, 1994, pp. 90-94)

En el caso de la especialidad Canto, como ya he señalado en los párrafos anteriores, todo indica que sus estudiantes sí podían disfrutar de la práctica regular con pianistas acompañantes. En el capítulo III (art. décimo-nueve) del Real Decreto de 10 de septiembre de 1966 se exigía como requisito para obtener el título de Profesor/a Superior de Canto haber superado los siguientes estudios: 8º de Piano, la totalidad de los cursos de Canto y además, el de 'Repentización y Transposición instrumental'. Todo esto apunta a que el/la profesor/a de Canto tenía grandes nociones pianísticas, lo que le permitía tener mayor conocimiento del repertorio camerístico y ser más consciente aún de la importancia del acompañamiento al piano. Puede ser por este hecho que el Canto se distanciara de los demás instrumentos y pidiera la especialización de sus pianistas, puesto que hoy día existe el/la pianista acompañante para instrumentos en general, y el/la pianista acompañante para Canto.

Hoy día se tiene constancia de que grandes figuras del acompañamiento para voz como Miguel Zanetti (2012)⁷ y Félix Lavilla⁸ trabajaron como pianistas acompañantes en el Conservatorio Superior de Música de Madrid ya a mitad del S.XX, junto con la renombrada cantante Lola Rodríguez Aragón (Zanetti, 2012; Jaime Del Val, 2013). Ambos fueron cofundadores de la Escuela Superior de Canto de Madrid que había sido creada en 1970 (Decreto 313/1970 de 29 de Enero) y ocuparon las cátedras de Repertorio Estilístico-Vocal. Al respecto hay que destacar que actualmente la asignatura 'Repertorio con Pianista Acompañante para Canto' sigue recibiendo el nombre 'Repertorio Estilístico-Vocal' en el Conservatorio Superior de Música de Salamanca. Zanetti (2012) afirmaba ser de los pocos

⁷ Miguel Zanetti fue uno de los pianistas acompañantes para voz más renombrados del S.XX. Trabajó con cantantes de la talla de Lola Rodríguez Aragón (fundadora de la Escuela Superior de Canto de Madrid) entre otras.

⁸ Félix Lavilla destacó como pianista solista pero, sobre todo, como acompañante de Canto. Se formó y trabajó con los/las mejores cantantes (Lola Rodríguez Aragón, Ana Higueras, Teresa Berganza, etc) e impartió numerosos cursos sobre el acompañamiento al piano del Canto en el extranjero.



pianistas acompañantes que existían en aquella época, al igual que Ramona Sanuy y Carmen Díez Martín, y además señalaba:

Casi se nos tenía menospreciados; “ese no es un buen pianista, se decía, porque se dedica a “acompañar”. Hoy, gracias a Dios, las cosas han cambiado bastante. La creación de la Escuela Superior de Canto, en Madrid, ha hecho que se hayan formado una serie de “acompañantes” de primera fila.

Este pudo ser el comienzo de los/las pianistas acompañantes en nuestro país. Estos/as prestigiosos/as pianistas que estuvieron dedicados/as al acompañamiento afirmaban haberse formado gracias al trabajo, al empeño, y a la constancia de grandes profesionales del Canto. A esto hay que añadir los cursos de formación y clases que estos/as pianistas recibieron en el extranjero de otras grandes figuras del acompañamiento, como por ejemplo, por parte de Gerald Moore⁹.

Zanetti (2012) también afirmaba que la actividad musical llevada a cabo en algunos países extranjeros era muy superior a la que se estaba llevando a cabo en España en aquel momento, tanto en cantidad como en calidad. En muchos de estos países como Inglaterra, Francia y Estados Unidos, ya se contaba con pianistas acompañantes bien formados/as con anterioridad a que ocurriera en nuestro país. El contacto con estos/as pianistas acompañantes extranjeros/as ofreció a los/las profesionales españoles/as la oportunidad de aprender mucho acerca del oficio (Zanetti, 2012). He podido constatar este hecho en primera persona puesto que, a pesar de que no puedo saber con certeza qué ocurría en aquella época, es cierto que, en la actualidad, en países como Estados Unidos y ciudades como la de Nueva York (en la cual he tenido la suerte de poder investigar sobre este tema) la formación y el reconocimiento de los/las pianistas acompañantes es superior a la que se puede encontrar en España.

⁹ Gerald Moore fue uno de los más grandes pianistas acompañantes de Canto de la historia. Además de su labor como concertista de cámara, impartió numerosos cursos de formación para pianistas acompañantes de Canto además de charlas. Publicó tres libros en los que describía su la labor del pianista de Canto basados en su propia experiencia personal. Estos libros son: *The Unashamed accompanist* (1956), *Singer and accompanist* (1953) y *Am I too loud? Memmmories of an accompanist* (1962).

En la Resolución de 3 de julio de 1995¹⁰ (publicada ya bajo la vigencia de la L.O.G.S.E.), por primera vez -hasta donde tengo conocimiento- se mencionaba a los/las pianistas acompañantes en la normativa oficial y se hacía referencia a la organización de la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para alumnos/as que aún cursaban estudios del "Plan del 66". En el punto 1.6.1.c, donde se establecían los tiempos lectivos y ratios para las asignaturas del Grado Elemental (según el Decreto 2618/1966), se mencionaba que los/las alumnos/as de la especialidad Canto podrían realizar un trabajo individual con el/la pianista siempre definido por el Jefe de Departamento correspondiente, aunque teniendo en cuenta la disponibilidad horaria del centro. También se especificaba que dicha práctica no podía sobrepasar los 30 minutos por sesión (p. 8886).

El punto 1.6.3. letras b y c de la misma resolución establecía los tiempos lectivos y ratios para especialidades instrumentales y Canto durante el Grado Medio de Música. Para los/las estudiantes de Canto pertenecientes a este nivel educativo, la práctica con pianistas acompañantes debía ser individual y continuada durante todo el curso escolar. Se exigían 30 minutos de clase semanal con pianista para los/las alumnos/as de Canto de 4º y 5º cursos y 45 minutos semanales para los/las de 6º curso (p.8886). En el caso de instrumentos, sólo se especificaba la necesidad de realizar un trabajo continuo e individual con pianistas acompañantes para los/las alumnos/as de las especialidades de Cuerda-Arco y Viento que cursaran los dos últimos años de este grado. Para el resto, la práctica con el/la repertorista quedaba sujeta a la disponibilidad horaria del/de la mismo/a (p. 8886).

De esta información se pueden extraer varias conclusiones. En primer lugar, el Canto contaba con una posición privilegiada frente a los demás instrumentos ya que era la única especialidad que contemplaba el acompañamiento durante el Grado Elemental y la que más tiempo de práctica con pianistas acompañantes obtenía por normativa durante el Grado

¹⁰ Resolución de 3 de julio de 1995 por la que se dictaban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de Conservatorios de Música para el curso académico 1995/96. En ella se hacía referencia a currículos de especialidades del Plan de 1966 para alumnos/as que aún estuvieran cursando sus estudios bajo dicha normativa (el Plan del 66 y la L.O.G.S.E., como ya he mencionado, coexistieron durante algunos años)



Medio. En segundo lugar, no todos los instrumentos aparecían como prioridad a la hora de ser acompañados ni todos los cursos del Grado Medio (tan sólo los dos últimos) ocupaban una posición preferente. Y en tercer lugar, aunque se nombraba al/a la pianista acompañante y se definían vagamente los tiempos destinados a la asignatura, no se determinaba el número clases que cada curso de cada especialidad tendría semanal o mensualmente, los tiempos de duración de ensayos, o los tiempos destinados a audiciones, etc.

En resumen, la poca normativa referente a esta asignatura durante el “Plan del 66” era vaga, poco específica e ineficaz para la práctica docente, cualidades que no mejoraron durante los planes de estudio posteriores, empeorando durante algunos de ellos y hasta la actualidad, al menos, en Andalucía.

3.4.3. Los/las pianistas acompañantes en las especialidades Danza y Arte Dramático durante la vigencia del Real Decreto 2618/1966

Respecto a las enseñanzas de las especialidades Danza y Arte Dramático debe volver a señalarse que en 1952 se independizaron de las musicales aunque continuaron teniendo edificio y currículo común. En 1967, la Escuela Superior de Arte Dramático cambió su nombre por el de Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, debido a las proporciones que la sección de Danza había alcanzado durante los últimos años. En los documentos legales mediante los que se establecían los currículos de Danza y Arte Dramático durante la época del “Plan del 66”, no hay rastro de que los/las pianistas acompañaran al piano algunas asignaturas de las especialidades Danza y Teatro Musical. Sin embargo, parece que para las asignaturas relacionadas con el canto (lírico o dramático), sí necesitaron -probablemente- el acompañamiento al piano debido a la naturaleza de las propias materias.

En el caso de Danza, la figura del/de la pianista acompañante ha sido casi indispensable desde sus orígenes puesto que ésta no puede existir sin música. Sin embargo, en aquella época no era frecuente -ni tampoco debía resultar sencillo- disponer de grandes cantidades de música grabada para acompañar cada ejercicio durante la clase de Danza. Por todos estos motivos, en mi opinión se puede deducir que los/las alumnos/as de Danza debían disponer de pianistas acompañantes en sus aulas, aunque es imposible encontrar rastro de ello en documentos legales.

3.5. Primeras y únicas oposiciones específicas para pianistas acompañantes en España

Antes de 1990 (año en el que entró en vigor la L.O.G.S.E), ocurrió otro hecho importante relacionado con la profesión y la figura de los/las pianistas acompañantes en España. Pese a que en la legislación vigente hasta el momento (Real Decreto de 10 de septiembre de 1966) no se había hecho referencia alguna de un modo específico a la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' ni existía formación para ello, en el año 1986, mediante la Orden de 21 de marzo de 1986 (cap. II artículo 9) se convocaron unas oposiciones para profesores/as de Conservatorios de Música en las que, dentro de las especialidades que se ofertaban para el Cuerpo de Profesores Auxiliares de Conservatorios, aparecían las de pianistas acompañantes para Canto e Instrumentos, y pianistas acompañantes para Danza. En el Anexo 7 de esta misma Orden aparecía detallado el Cuestionario (temario y ejercicios que componían la oposición) para ambas especialidades.¹¹

¹¹ Anexo 7 de la Orden de 21 de marzo de 1986 publicada en el BOE Nº 77.



El temario que en dicho anexo se exigía para acceder a la especialidad de pianista acompañante para Instrumentos y Canto era bastante específico y completo a mi parecer. Éste constaba de un total de 6 temas en los que se recogían los siguientes conocimientos: el origen y la evolución del acompañamiento pianístico; la importancia del piano en el acompañamiento instrumental y vocal y las distintas técnicas de trabajo para el conjunto; estudio del repertorio camerístico (sonatas, *lieder*s, cuartetos, etc) y su análisis; nociones acerca de la diferencia entre el/la pianista como solista vs acompañante; conocimientos acerca de las funciones y el desarrollo del trabajo de los/las pianistas acompañantes y sobre transposición, repentización y demás herramientas de trabajo que resultan necesarias para el/la pianista acompañante.

Además de la parte teórica, los/las candidatos a las plazas de pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto debían superar un ejercicio práctico que consistía en presentar al tribunal un repertorio camerístico de no menos de 60 minutos de duración, del cual los/las examinadores/as elegirían una parte para ser interpretado y evaluado. También se exigía un ejercicio de repentización y otro de transposición de piezas que habían sido compuestas por el tribunal para la ocasión, y que tenían como objetivo que el/la candidato/a demostrara unas destrezas muy valiosas y necesarias para el desarrollo del trabajo de los/las pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto.

La oposición estaba enfocada, como se puede apreciar, de un modo muy específico a los/las futuros/as pianistas acompañantes. De esto se puede deducir que probablemente ya se conociera el trabajo de los/las mismos/as y que, pese a que ni este trabajo ni su figura se recogiera de manera oficial en la normativa, éste ya se estaba llevando a cabo con anterioridad en los distintos Conservatorios de Música y Danza españoles. Como curiosidad, me parece importante destacar el hecho de que se convocara una sola especialidad conjunta de pianistas para Instrumentos y Canto, cuando esta última especialidad siempre había contado con un trato de favor en lo que al acompañamiento del piano respecta.

En el caso de las plazas para pianistas acompañantes para Danza, el temario constaba de un total de 8 temas en los que se recogían los siguientes contenidos: la

importancia del/de la pianista como colaborador/a en la clase de ballet y con el /la profesor/a de Danza; conocimiento de las obras escritas para ballet; nociones sobre la adaptación de otras obras no escritas concretamente para ballet; historia de la danza; relevancia de la música de Manuel de Falla en los *ballets* españoles; conexión de la escuela bolera española y la danza clásica europea; conocimiento de los coreógrafos y bailarines más destacados; y raíces de las obras folklóricas españolas más importantes.

El ejercicio práctico necesario para superar la oposición en el caso de Danza constaba de tres actividades: En primer lugar, se exigía interpretar el *Nocturno op. 70 nº 1* de Friedrich Chopin y *Castilla* de Isaac Álbéniz acompañando el movimiento de un/a bailarín/a colaborador/a. En segundo lugar, una lectura a primera vista de una pieza mientras se acompañaba a un/una bailarín/a. En tercer lugar, el/la opositor/a debía acompañar en directo una clase práctica dirigida por un/una profesor/a determinado por el tribunal. La música empleada en dicha clase era elegida libremente por el/la opositor/a.

Al igual que la anterior prueba, en este caso también podemos observar que ésta estaba confeccionada de un modo muy específico para Danza, y que el/la candidato/a a la plaza debía poseer muchas y muy específicas nociones, tanto teóricas como prácticas, acerca del ejercicio de su trabajo.

No se sabe bien por qué razón estas fueron -hasta donde yo tengo conocimiento- las únicas oposiciones específicas para estos puestos docentes, ni tampoco por qué motivo a los pocos años (mediante el Real Decreto 989/2000 de 2 de junio) se eliminaron estas plazas y a los/las profesionales que habían accedido a ellas los/las re-ubicaron como profesores/as de Piano. En la actualidad, aún sigue sin haber oposiciones ni plazas concretas para especialistas acompañantes, y hoy día son los/las mismos/as integrantes de la especialidad Piano los/las que hacen las funciones y la labor docente de pianistas acompañantes para las distintas especialidades. Esta situación tiene como consecuencia una serie de problemas que afectan a la actividad profesional de todo el colectivo docente y, lo que es más importante, que contribuyen al detrimento de la calidad educativa de los/las estudiantes en las distintas especialidades artísticas de España.



3.6. L.O.G.S.E.: Música, Danza y Arte Dramático. Avances y retrocesos en la calidad educativa de las artes

En 1990 entró en vigor en España la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). La L.O.G.S.E. fue acogida entre los/las docentes del momento con muchas ganas e ilusión puesto que consigo traía grandes cambios. Por primera vez en la historia aparecía el currículo de las especialidades definido con objetivos, contenidos y criterios de evaluación; se regulaban los requisitos mínimos de los centros que impartían las distintas enseñanzas artísticas¹²; se establecía una ratio para cada una de ellas;¹³ y, además, se contemplaba la diversidad del alumnado. Con respecto a este último punto, se permitía a los centros educativos flexibilidad para la adaptación del currículo establecido por el estado y las autonomías en función de las características específicas del centro y el propio alumnado, entre otras grandes novedades.

En lo relacionado con las artes, debe destacarse que importantes músicos e investigadores/as acogieron con entusiasmo esta nueva etapa educativa. Un ejemplo de ello es el caso de José Luis Turina (1994), quien valoraba de manera muy positiva el hecho de que se estuvieran abriendo dos vías para el estudio de la Música: una profesional

¹² Real Decreto 389/1992 de 15 de abril (BOE de 28 de abril). Por primera vez una norma regulaba los espacios y superficies necesarios que deben reunir los centros para impartir cada una de estas enseñanzas. Esta cuestión es muy importante si hablamos de centros como los Conservatorios de Música, en los que coexisten muchos instrumentos musicales, para los que el aislamiento acústico es de gran necesidad, aparte de la exigencia de espacios escénicos, ya que los/as estudiantes/as se examinan mediante audiciones públicas. Si nos referimos a Conservatorios de Danza, las aulas requieren de suelos especialidades, espejos, barras, etc... y las Escuelas de Arte Dramático igualmente requieren espacios escénicos, suelos, aislamiento acústico, etc.

¹³ Real Decreto 389/1992 de 15 de abril (BOE de 28 de abril) por el que se establecían unas proporciones objetivas entre el número de alumnos y el de profesores, en razón a las distintas enseñanzas y al tipo de clases dentro de cada una de ellas.

(impartida en los Conservatorios) y otra a nivel *amateur* (de la que se encargaban las Escuelas de Música) (p.94). Las enseñanzas de Danza y Arte Dramático se separaron definitivamente entre ellas y sus currículos comenzaron a enriquecerse y especializarse notablemente (Turina,1994, p.96). Tanto es así que, a día de hoy, estas especialidades no sólo han conseguido alcanzar a las enseñanzas musicales sino que, me atrevería a decir que las han superado en lo que a avances educativos y novedades en el currículo respecta.

3.6.1. La formación de los/las alumnos/as de la especialidad Piano como pianistas acompañantes durante la vigencia de la L.O.G.S.E.

La L.O.G.S.E. trajo consigo logros significativos en relación al desarrollo y ordenación administrativa de la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' en el Grado Superior de Música. Sin embargo, la calidad y el desarrollo en la formación de los/las futuros/as docentes encargados de impartirla no experimentó la misma evolución. El hecho de que en algunas comunidades autónomas y Conservatorios se regulasen aspectos tales como la duración de las clases o la ratio de alumnado de la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante', contribuyó notablemente a la creación de nuevas oportunidades laborales para los/las futuros/as titulados de la especialidad Piano, ya que el número de pianistas acompañantes requeridos aumentó. Sin embargo, esta nueva normativa no consideró plantear la especialización profesional de los/las pianistas como acompañantes. Desde entonces y hasta el día de hoy, aún no se ha creado un itinerario específico para la formación de especialistas encargados del desempeño de estos puestos de trabajo con toda la problemática que de ello se deriva.

Si analizamos las materias que pudieron ayudar a los/las pianistas a mejorar sus destrezas como acompañantes, en el Grado Medio habría que mencionar que durante la vigencia de la L.O.G.S.E. siguió incluyéndose en el currículo de la especialidad Piano la



asignatura 'Acompañamiento'. Ésta se cursaba sólo durante los dos años del tercer ciclo de este grado con una carga lectiva de hora y media semanal. Su contenido era muy similar al de la misma asignatura ya impartida en el "Plan del 66", a saber: realización de ejercicios de transposición, repentización, improvisación con esquemas armónicos, etc. Por su parte, para el Grado Superior de Música, en el anexo II de la Orden de 25 de junio de 1999¹⁴ se podían encontrar las siguientes asignaturas que contribuían a la formación de los/las pianistas como acompañantes dentro del currículo de la especialidad Piano: 'Repertorio Vocal y Estilístico', 'Música de Cámara', e 'Improvisación y Acompañamiento'. Aunque la primera de ellas sí se definía como una asignatura destinada a aprender repertorio camerístico y desarrollar levemente algunas destrezas para el acompañamiento, en las demás tan sólo se potenciaba de manera general el trabajo en grupo y algunas destrezas básicas para la improvisación, pero nada relacionado con el acompañamiento para Instrumentos, Canto o Danza.

He de decir que, a mi parecer, aunque la carga lectiva de estas asignaturas y su currículo era insuficiente para poder recibir una formación completa como pianistas acompañantes, hay que reconocer que, por primera vez, se recogía en el currículo de Piano una asignatura con un perfil algo más específico para la preparación de los/las alumnos/as como pianistas acompañantes.

¹⁴ Anexo II de la Orden de 25 de junio de 1999 mediante el cuál se describían los contenidos de las asignaturas obligatorias de las distintas especialidades del Grado Superior de Música.

3.6.2. La asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto durante la vigencia de la L.O.G.S.E.

3.6.2.1. La asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto en los Grados Elemental y Medio durante la vigencia de la L.O.G.S.E.

A nivel estatal, hay que señalar que la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos o Canto no era recogida ni en el Real Decreto 756/1992 de 26 de junio por el que se establecían los aspectos básicos del currículo de los Grados Elemental y Medio de las enseñanzas de música, ni en la Orden de 28 de Agosto de 1992 por la que se establecía el currículo de los Grados Elemental y Medio (y se regulaba el acceso a dichos grados). Sin embargo, si se analiza la situación en las distintas comunidades autónomas se puede observar que algunas de ellas sí tomaron la decisión de regular en sus normativas de manera oficial la clase de 'Repertorio con Pianista Acompañante', aunque de un modo general y dejando ver la carencia de recursos humanos con la que se contaba para el desarrollo de esta asignatura.

Un ejemplo de ello es el caso de la Comunidad de Castilla y León. En el Capítulo VI artículo 2 de su Orden EDU/1188/2005 de 21 de Septiembre por el que se regulaba la organización y funcionamiento de los Conservatorios Profesionales de Música de esta comunidad, se establecía en los apartados f, g, y h, lo siguiente. En primer lugar, los/las docentes encargados de realizar este trabajo no eran especialistas sino profesores/as de la especialidad Piano¹⁵. En segundo lugar, que el/la pianista atendería a cada especialidad durante un máximo de 60 minutos semanales. En tercer lugar, que el tiempo destinado para la realización de audiciones públicas del que disponía el/la docente era de 1 hora y media

¹⁵ Y eso a pesar de que, como ya señalé páginas atrás, pocos años antes se habían convocado oposiciones específicas para pianistas acompañantes y que pocos años después (mediante el Real Decreto 989/2000 de 2 de junio) estas plazas se eliminaron



semanal. Y por último, que el/la pianista podría asignar libremente tiempos y horarios a los distintos/as alumnos/as, y además, que sólo debía atender a estudiantes de Grado Medio, y tan sólo, únicamente en el caso de tener mucha disponibilidad, a algunos/as de Grado Elemental. También se establecía que las piezas a interpretar debían entregársele al/a la pianista durante el primer trimestre del curso escolar y que éste/a no tenía obligación de acompañar a los/las alumnos/as de 4º curso de Grado Elemental en su prueba de acceso al Grado Profesional de Música (p.16136).

De lo expuesto en esta normativa se puede concluir que el número de alumnos/as de Instrumentos y Canto a los que los/las docentes debían atender era desproporcionando, teniendo en cuenta que se asignaban 60 minutos semanales por especialidad y pianista a jornada completa. Estas cifras no permitían contemplar un espacio semanal de clase por estudiante, como consecuencia de ello, el alumnado no podían practicar su pieza musical con el/la pianista más de un par de veces para preparar las audiciones. Como pianista acompañante con experiencia en el puesto durante tres años, puedo asegurar que este tiempo es insuficiente para poder trabajar con calidad las obras compuestas para Instrumentos o Canto y piano, así como para poder abordar con éxito las dificultades que presenta la práctica en conjunto. Además, el tiempo adjudicado por pianista acompañante para audiciones, según recogía la anterior Orden, era de una hora y media semanal. Todo/a aquel/aquella que haya desempeñado alguna vez este trabajo sabe que este tiempo no es suficiente para el número de actuaciones públicas que se llevan a cabo en los Conservatorios en ninguna época del curso escolar, menos aún para los finales de trimestre y de curso, en los que las audiciones en público se multiplican ocupando todo el horario de los/las pianistas.

Otras comunidades, por el contrario, continuaron sin regular el currículo de esta materia mediante legislación autonómica y dejaron su organización a merced de los distintos centros educativos. En Andalucía, por ejemplo, ni en el Decreto 127/1994 de 7 de junio (BOJA de 27 de julio) por el que se establecían las enseñanzas correspondientes al Grado Elemental de Música en Andalucía, ni en el Decreto 358/1996 de 23 de julio (BOJA de 17 de agosto), que concretaba el currículo del Grado Medio de las enseñanzas de Música en

esta misma comunidad autónoma mencionaban la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' o recogían indicaciones acerca de su currículo. Sin embargo, y pese a que en algunas comunidades esta asignatura no apareciese reflejada en los pertinentes Reales Decretos u Órdenes, las plazas de pianistas acompañantes ya existían, por lo que se sabe con certeza que estos/as profesionales ya impartían sus enseñanzas en los distintos Conservatorios de Música españoles, aunque lo hacían sin una normativa oficial que los respaldase o ayudara a organizar el trabajo de manera más eficiente.

Como aspecto destacable, me parece importante señalar el hecho de que durante la vigencia de la LO.G.S.E. se implantara en Andalucía la especialidad Guitarra Flamenca en los Grados Elemental, Medio y Superior. El currículo de estos grados se recogió en los respectivos Decretos 127/1994 de 7 de junio (BOJA DE 27 de julio) y 358/1996 de 23 de julio (BOJA de 27 de agosto). En este último se destacaba en su Anexo II¹⁶, dentro de los contenidos de esta especialidad, la necesidad de que sus estudiantes/as fuesen instruidos en el acompañamiento al canto y el acompañamiento al baile desde los primeros cursos. La pregunta que cabría hacer a este respecto es: ¿Por qué ese agravio comparativo entre estas dos materias? ¿Por qué ese agravio comparativo entre el alumnado de esas diferentes especialidades? ¿Es que no existía ya por aquel entonces, al igual que existe ahora, la posibilidad de ser guitarrista flamenco solista al igual que en el caso del piano?

3.6.2.2. La asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto en el Grado Superior durante la vigencia de la LO.G.S.E.

A diferencia de lo que ocurría en los Grados Elemental y Profesional, en el Grado Superior de Música sí existía -por primera vez en la historia- normativa a nivel estatal que regulaba (aunque de un modo muy general) el desarrollo de la asignatura 'Repertorio con

¹⁶ Esta especialidad, en un principio sólo se ofertó en Andalucía, por tanto, sólo aparece su currículo en el Decreto en el que se regula la normativa andaluza.



pianista acompañante' en España. Los aspectos básicos de su currículum se establecían mediante el Real Decreto 617/1995 de 21 de abril (BOE de 6 de junio) y la Orden de 25 de junio de 1999 (BOE de 3 de julio). En ambos documentos legales, aparecían referencias sobre la importancia del trabajo con pianistas acompañantes. En el anexo II de este Real Decreto (mediante el que se definía el currículum de Canto, Guitarra, y especialidades sinfónicas), en el apartado donde se desarrollaban los contenidos de Instrumento principal o Canto se hacía especial hincapié en el estudio del repertorio con instrumento acompañante. En el anexo I de la Orden de 25 de junio de 1999, aparecía claramente reflejada la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para las especialidades Canto, Guitarra y las sinfónicas. Además, en la mayoría de los casos ésta debía ser cursada durante los cuatro años de formación superior. No obstante, en los aspectos básicos del currículum para el Grado Superior de Música¹⁷ tampoco se especificaban los tiempos de clase semanal por alumno/a ni se proporcionaban directrices concretas para la organización y el desarrollo de la asignatura (ratios, horario semanal, tutor/a de la asignatura, etc).

Por primera vez se reconoció la importancia de esta materia para la formación de los/las instrumentistas y cantantes. Sin embargo, la organización de la asignatura fue llevada a cabo de un modo diferente en las distintas autonomías durante la vigencia de la L.O.G.S.E.. Durante algunos años y dependiendo de los centros educativos y comunidades autónomas, los/las pianistas trabajaron como meros acompañantes y compartieron aula y tiempo de clase con los/las profesores/as de Instrumento principal o Canto. Los/las pianistas debían seguir las indicaciones de los/las tutores/as, ya que estos/as últimos/as eran los/las encargados/as de dirigir la clase y evaluar al alumnado. También puedo afirmar, según pude saber durante mi experiencia como pianista acompañante mediante testimonios de algunos/as de mis compañeros/as que ejercieron durante la L.O.G.S.E., que en aquella época hubo centros en los que se acordó a nivel interno (y siempre que la normativa autonómica lo permitiera) que los/las pianistas acompañantes trabajasen durante algunas clases a solas con los/las estudiantes, sin la presencia del/de la profesor/a de Instrumento o

¹⁷ Establecidos en el Real Decreto 617/1995 de 21 de abril (BOE de 6 de junio) y la Orden de 25 de junio de 1999 (BOE de 3 de julio)

Canto, y en otras de manera conjunta los/las dos docentes. De este modo, el/la estudiante podría trabajar algunas cuestiones más relacionadas exclusivamente con el conjunto musical sólo con el/la pianista y otros aspectos técnicos con el/la profesor/a de su especialidad. Para algunos/as pianistas acompañantes esta fórmula era la ideal para sacar el máximo rendimiento al trabajo con los/las alumnos/as.

Los tiempos de duración de cada clase era otra cuestión que dependía en gran medida de la comunidad autónoma y el Conservatorio en concreto que se analizase. Mientras algunos centros y comunidades sí que contemplaban un tiempo de clase establecido semanalmente para cada estudiante, otras, en cambio, ofrecían al/a la pianista la libertad de gestionar su horario trabajando con el alumnado el tiempo y frecuencia que considerase oportuno hasta cubrir su horario.

Por otra parte, mediante el Anexo V del Real Decreto 989/2000 de 2 de junio¹⁸ se permitía a los/las profesores/as de Piano aplicado y a los/las pianistas acompañantes la atribución de competencias docentes para impartir la asignatura 'Repertorio con instrumento acompañante' en el Grado Superior de Música. De este modo, los/las pianistas acompañantes eran -por aquel entonces- los/las únicos/as docentes que, sin ser catedráticos, podían ejercer su trabajo en Conservatorios Superiores de Música. Esta situación se ha convertido en un factor que ha contribuido a fomentar un tratamiento distinto al de las demás especialidades (incluso administrativamente: en categorías laborales, retribuciones, puntuación de méritos, etc) desde entonces hasta la actualidad.

¹⁸ Anexo V del Real Decreto 989/2000 de 2 de junio que establecía las materias de nueva ordenación (Real Decreto 617/1995 de 21 de abril) que podían ser impartidas por los/las titulares de determinadas especialidades antiguas.



3.6.3. Los/las pianistas acompañantes en las enseñanzas de Danza durante la vigencia de la L.O.G.S.E.

La especialidad Danza, que hasta el momento había vivido sumergida en un caos de organización, encontró en la L.O.G.S.E. su punto de partida hacia una época futura (De las Heras, 2009-2010, p. 137). Con la llegada de esta nueva legislación, la Danza se desvinculó finalmente del Arte Dramático y obtuvo una normativa de organización y funcionamiento personalizada, además de un currículo propio. Mediante el Real Decreto 755/1992 de 26 de junio se establecían los aspectos básicos del currículo de Grado Elemental de las enseñanzas de Danza, y el Real Decreto 1254/1997 de 24 de julio establecía los aspectos básicos del currículo de Grado Medio. En su artículo III se mencionaba la existencia de las especialidades Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española como itinerarios a elegir a la hora de realizar estos estudios profesionales. El Real Decreto 1463/1999 de 17 de septiembre establecía los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del Grado Superior de Danza. En su artículo 6 se recogía que la duración del mismo sería de cuatro cursos y se ofertaron dos especialidades: Pedagogía de la Danza, y Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza, cada una en sus cuatro itinerarios (Danza Española, Flamenco, Danza Contemporánea y Danza Clásica). Habría que destacar el hecho de que el itinerario de Baile Flamenco sólo se implantó en un principio en la Comunidad andaluza y no fue hasta la vigencia de la L.O.E. cuando se implantó en otras comunidades.

Por primera vez en la historia, la Danza contaba con una formación organizada por especialidades y en las que se diferenciaban asignaturas concretas para el desarrollo de las habilidades necesarias en cada uno de los itinerarios a elegir. Éste fue el primer paso de una tardía pero efectiva incorporación de esta especialidad dentro de las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial en nuestro país.

En lo que respecta a la presencia de los/las pianistas acompañantes en los Conservatorios de Danza durante la L.O.G.S.E., si se analizan los documentos legales

existentes se puede señalar que, por un lado, ya habían existido plazas adjudicadas por oposición de pianistas acompañantes para Danza (aunque estas desaparecían como tales y se adscribían en el año 2000 a la especialidad de Piano por el Real Decreto 989/2000 de 2 de junio), y, por otro lado, que en la actualidad -y hasta donde tengo conocimiento- no hay rastro legal acerca de si la ubicación de estos/as docentes siguió siendo como acompañantes (aunque sin ser especialidad) o si pasaron a ser profesores/as de Piano. Por todo ello, tan sólo analizando la normativa existente no se puede deducir cómo se realizó este traspaso de especialidades docentes. No hay información acerca del trabajo de estos/as profesionales en la normativa relacionada con la Danza en lo que respecta a aspectos tan importantes como el número de pianistas acompañantes por especialidad, por alumnos/as, asignaturas en las que participaban los/las pianistas acompañantes, cursos a los que acompañaban, etc. Tan sólo se menciona al/a la pianista acompañante en algunos momentos y de manera muy superficial, como por ejemplo, en la breve referencia que se puede encontrar en el anexo I del Real Decreto 1254/1997 de 24 de julio, concretamente, en uno de los criterios de evaluación para la asignatura 'Danza Clásica' incluida dentro de la especialidad que lleva el mismo nombre. Así, en el número 10 se puede leer lo siguiente: realizar un ejercicio de improvisación a través de un fragmento musical que el pianista toque anteriormente (p.26311).

Según todo lo señalado hasta el momento, creo que me puedo aventurar a afirmar que sí se trabajaba con pianistas acompañantes en las clases de Danza durante la L.O.G.S.E., aunque no exista referencia legal por escrito que lo corrobore de una manera concluyente.



3.6.4. Los/las pianistas acompañantes en las enseñanzas de Arte Dramático durante la vigencia de la L.O.G.S.E.

El Real Decreto 754/1992 de 26 de junio establecía los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de Arte Dramático que a su vez se desarrollaba en la Orden de 1 de agosto de 1992. Durante la L.O.G.S.E. se implantaron en las Escuelas Superiores de Arte Dramático las especialidades Interpretación (cuatro itinerarios), Dirección de Escena y Dramaturgia (dos itinerarios), y Escenografía.

Ni en estos documentos estatales ni en otros de carácter autonómico, hay rastro alguno que corrobore la presencia de pianistas acompañantes en Escuelas Superiores de Arte Dramático durante la vigencia de la L.O.G.S.E. Sin embargo, todo indica que su presencia en las aulas era tan real como en los Conservatorios de Música o Danza, ya que dentro del currículo de estas enseñanzas había asignaturas que requerían el acompañamiento del piano. Es el caso de materias como ‘Canto’, ‘Repertorio’, ‘Interpretación en el Musical’ y ‘Danza’.

3.7. L.O.E.: El incremento de diferencias entre comunidades autónomas

En el año 2006 se implantó en España la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo la cual sigue vigente en la actualidad. Bajo mi punto de vista, el aspecto más destacable de las repercusiones que esta normativa ha tenido en las enseñanzas artísticas es el hecho de que durante su vigencia se hayan incrementado aún más las diferencias entre currículos y organización en las distintas autonomías españolas. La L.O.G.S.E., como he mencionado en

páginas anteriores, inauguró una etapa novedosa de permisibilidad a la hora de modificar ciertos aspectos de los currículos en educación. Sin embargo, quizás por el hecho de que el uso de estas licencias comenzó a utilizarse ya con la citada LO.G.S.E., durante la L.O.E. el estado de gestación de este procedimiento ha avanzado mucho, y las consecuencias de ello han llegado a ser muy evidentes. Según mi perspectiva, todo esto ha influido de un modo decisivo en la discriminación de la calidad educativa entre estudiantes de unas y otras comunidades autónomas españolas, sobre todo, en lo que respecta a algunas materias, como por ejemplo, la práctica con pianistas acompañantes en los Conservatorios de Grado Elemental y Profesional de Música.

En relación a los pianistas acompañantes y su trabajo, es necesario destacar la entrada en vigor en 2013 del Real Decreto 428/2013 de 14 de junio, vigente en la actualidad, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas. Esta normativa ha traído consigo importantes novedades: 1) En ella se cataloga (a nivel estatal) como especialidad Repertorio con Piano para la Danza y se vincula a las especialidades Piano y Danza. 2) No se contemplan las especialidades Repertorio con Piano para Instrumentos o Canto en los Grados Elemental y Profesional de Música, sino que éstas aparecen sólo como asignaturas. 3) En el Anexo III, se especifica que las asignaturas 'Repertorio con pianista acompañante' para Canto, 'Repertorio con pianista acompañante' para Danza y 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos las impartirán de manera preferente los/las funcionarios/as que obtuvieron plaza específica como pianistas acompañantes en la convocatoria de 1986¹⁹ (que ya he mencionado anteriormente).

En el Real Decreto 427/2013 de 14 de junio por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza, también vigente en la actualidad, ocurre algo diferente y es que, tanto Repertorio con piano para Instrumentos y Canto, como Repertorio con piano para Danza, aparecen como especialidades.

¹⁹ Orden de 21 de marzo de 1986 (cap. II artículo 9)



Si se analiza toda esta información se puede concluir diciendo que, en primer lugar, el hecho de que la legislación no considere Repertorio con pianista acompañante para Instrumentos y Canto como especialidad en los Grados Elemental y Profesional denota que no existe intención por parte de la Administración Educativa de implantar una asignatura con tiempos de clase, ratios y currículo establecidos a nivel estatal. En segundo lugar, que aunque a Repertorio con piano para Danza se le otorgue la categoría de especialidad en este Real Decreto, tres años después de su publicación, en 2017, aún no hay señal que indique la futura implantación de esta asignatura, ni tampoco de un itinerario de formación como especialidad propia en el Grado Superior de Música en España. Y en tercer lugar, que pese a que en el Grado Superior de Música sí que se catalogan como especialidades Repertorio con piano para Instrumentos y Canto, tampoco existe iniciativa por parte de la Administración estatal para implantar un itinerario de formación específico destinado a la creación de la especialidad de pianistas acompañantes en estas vertientes. Por todo esto, aunque, bajo mi punto de vista es positivo el hecho de que se mencionen las asignaturas en la normativa estatal española, esto no es suficiente, ya que el modo de mostrar la información es confuso y no se especifica currículo ni organización de las citadas asignaturas. Además, en mi opinión carece de sentido esta diferenciación entre las especialidades de acompañantes para Música y Danza en los Grados Elemental y Profesional en lo que a la catalogación como especialidades o asignaturas respecta.

3.7.1. La formación de los/las alumnos/as de la especialidad Piano como pianistas acompañantes durante la vigencia de la L.O.E.

A pesar de que la normativa estatal ha comenzado a hacer mención a las materias ‘Repertorio con pianista acompañante’, en la actualidad no hay señales de la existencia de iniciativa por parte de la Administración Pública para la implantación de itinerarios de

formación específicos y de la creación de una especialidad como tal para los/las futuros/as pianistas acompañantes. Sin embargo, quizás motivados por la necesidad que existe actualmente en los Conservatorios españoles de resolver esta carencia formativa, algunos/as profesores/as han tomado la iniciativa de investigar este hecho e incluso de realizar propuestas de formación a nivel teórico (Vallés, 2015; Tello, 2016).

Luis Vallés (2015, pp. 114-129), en su tesis doctoral realiza una revisión de las asignaturas (todas ellas optativas y propuestas a nivel interno en cada Conservatorio) que se están impartiendo en la actualidad en España destinadas a la formación de pianistas acompañantes. A modo de ejemplo, quisiera mencionar el caso del Conservatorio Superior de Música de Madrid, en el que se imparten algunas asignaturas relacionadas con el acompañamiento al piano en 3º curso; se trata de 'Acompañamiento para Instrumentos y Canto', y 'Acompañamiento para la Danza'.

Además de Madrid, hay otras comunidades que incluyen asignaturas en algún curso del Grado Superior para formar a los/las pianistas como acompañantes, es el caso, según indica Vallés (2015) de Navarra, Aragón, Cataluña, Extremadura, Valencia y País Vasco. Aunque no es señalado en el trabajo de Vallés, también en Andalucía se está impartiendo una asignatura destinada al aprendizaje del acompañamiento para Danza. En concreto, en el curso 2010/2011, el pianista y compositor Isaac Tello coordinó una asignatura de libre configuración en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba denominada 'Acompañamiento a la Danza' dentro del plan L.O.G.S.E. y que estaba destinada al desarrollo de destrezas para los/las alumnos/as de la especialidad Piano. En el curso siguiente, también este pianista propuso la misma asignatura, pero esta vez como materia optativa en el plan L.O.E. con el nombre de 'Acompañamiento a la Danza y al Teatro Musical' y que volvió a impartir en el curso siguiente en el Conservatorio Superior de Música de Sevilla. En la actualidad, la materia 'Acompañamiento a la Danza y al Teatro Musical' se sigue ofertando en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba y el éxito de este proyecto se refleja en el hecho de que cada curso escolar aumenta el número de pianistas interesados en su acceso; incluso se han realizado trabajos fin de Grado de la especialidad Piano centrados en esta temática. De estas asignaturas y de las demás materias que han



contribuido -en mayor o menor medida- a la formación de los/las estudiantes de Piano como futuros/as pianistas acompañantes para Danza, habla el propio Tello (2016) en su tesis.

A diferencia de lo que ocurre con los/las pianistas acompañantes, tanto la L.O.E. como la LO.G.S.E. contemplan la formación de los/las alumnos/as de la especialidad Guitarra Flamenca como futuros/as guitarristas acompañantes. Quizás el hecho de que esta especialidad sea más reciente que Piano, ha llevado a plantear para la primera un currículo más novedoso y completo. Sin embargo, nada debería impedir a las administraciones educativas y al Gobierno renovar el currículo de especialidades más antiguas para que puedan evolucionar a la vez que las más recientes. Todas las comunidades autónomas contemplan hoy día las asignaturas 'Acompañamiento al Baile' y 'Acompañamiento al Baile' para la especialidad Guitarra Flamenca.

Con respecto a todo lo señalado, quisiera destacar dos aspectos que considero relevantes. Por un lado, que el hecho de que cada vez más pianistas estén interesándose por investigar la problemática relacionada con la carencia de formación de los/las pianistas acompañantes en España pone de manifiesto que es una cuestión que urge solucionar. Por otro lado, que a pesar de lo positivo que resultan las iniciativas que se están implementando para formar a los/las pianistas como futuros/as acompañantes, éstas no son suficientes. Según mi punto de vista, la Administración Pública estatal debe tomar partido y considerar dar solución a un problema que resulta ser evidente y que, como he mencionado con anterioridad, no sólo afecta a los/las pianistas acompañantes, sino también a los/las demás profesionales de las distintas enseñanzas artísticas y a sus estudiantes.

3.7.2. La asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto durante la vigencia de la L.O.E.

3.7.2.1. La asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto en los Grados Elemental y Profesional durante la vigencia de la L.O.E.

La organización y el funcionamiento de la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' no han experimentado grandes mejoras tras el cambio de la LO.G.S.E. a la L.O.E. Como he señalado anteriormente, la materia 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto en los Grados Elemental y Profesional de Música no es considerada una especialidad, sino una asignatura, dentro de la normativa estatal de nuestro país. Es decir, los/las docentes encargados de impartirla, por regla general, no evalúan al alumnado. Además, hay muchos aspectos fundamentales que no están establecidos oficialmente a nivel nacional como son el currículo, los tiempos de clase estandarizados, y la organización semanal. En consecuencia, cada comunidad autónoma -e incluso dentro de la misma cada Conservatorio- organiza esta asignatura según su criterio. Autonomías como las de Castilla la Mancha (Decreto 76/2007 de 19 de junio de 2007, Orden de 25 de junio de 2007, anexo I) o Madrid (Decreto 30/2007, de 14 de junio) recogen expresamente en su normativa autonómica la importancia del trabajo con el/la pianista acompañante, y establecen un horario semanal e individual de clase por estudiante durante el Grado Profesional de Música. En el caso de Valencia, el acceso a la práctica con pianista acompañante se extiende incluso a alumnos/as del Grado Elemental según el testimonio de compañeros/as que ejercen como pianistas en esta comunidad.

Por el contrario, en la Comunidad andaluza no existe una consideración similar del trabajo desempeñado por los/las estudiantes de Canto e Instrumentos con pianistas acompañantes. En el Grado Elemental esta opción no se contempla y para el Grado Profesional de Música, ni en el Decreto 241/2007 de 4 de septiembre, por el que se



establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía, ni en la Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla su currículo, aparecen indicaciones relativas a tiempos de clase, objetivos, contenidos y metodología. Tampoco se recoge expresamente el hecho de que la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' deba ser impartida de un modo semanal e individual para cada uno/a de los/las estudiantes de Instrumento o canto en el Grado Profesional de Música.

A partir de la información mencionada en los párrafos anteriores, se puede concluir que es necesario un establecimiento a nivel estatal del currículo de la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto que, por supuesto, debe contemplar un tiempo semanal de clase individual para cada estudiante con pianista acompañante durante los Grados Elemental y Profesional. Tal y como se está gestionando esta materia en la actualidad, sólo favorece la desigualdad entre docentes y alumnos/as de distintas comunidades autónomas y el detrimento de la calidad educativa en las enseñanzas de Música en nuestro país.

3.7.2.2. La asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto en el Grado Superior durante la vigencia de la L.O.E.

En el Grado Superior de Música se han experimentado cambios significativos durante la vigencia de la L.O.E. en lo que a la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto respecta. Dicha materia se reconoce ya como especialidad en el Real Decreto 427/2013 de 14 de junio por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y Danza. De este modo, y a partir de entonces, los/las pianista acompañantes en el Grado Superior de Música imparten sus clases no sólo sin contar con la presencia de los/las profesores/as de Instrumentos y Canto (algo que durante la L.O.G.S.E sólo se hacía en algunas ocasiones y sólo en ciertos centros), sino que incluso tienen potestad para exigir

un repertorio concreto de obras musicales sin que necesariamente los/las estudiantes estén trabajándolas en las clases de su instrumento o canto, y para evaluar a sus alumnos/as. Además, los/las profesores/as encargados de impartir la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante', al ser tutores/as de la materia, también pueden organizar sus propias audiciones públicas y exámenes.

3.7.3. Los/las pianistas acompañantes en las enseñanzas de Danza durante la vigencia de la L.O.E.

Las enseñanzas de Danza, como ya he señalado anteriormente, experimentaron una gran evolución a partir de la implantación de la LO.G.S.E. y han continuado con el mismo rumbo con la implantación de la L.O.E. En los ya citados Reales Decretos 428/2013 y 428/2013 de 14 de junio se establece como especialidad Repertorio con piano para Danza y se incluye en ella la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Danza. Sin embargo, no está establecida una ratio pianista acompañante/alumno/a en la normativa estatal para esta especialidad, al menos, en Andalucía.



3.7.4. Los/las pianistas acompañantes en las enseñanzas de Arte Dramático durante la vigencia de la L.O.E.

Los/las pianistas acompañantes para Teatro Musical están presentes en la actualidad en todas las Escuelas de Arte Dramático españolas. Estos/as profesionales se encargan de acompañar las asignaturas relacionadas con el trabajo de la voz y el canto, sobre todo en el itinerario Teatro Musical (una especialidad relativamente novedosa en España que combina el teatro y el canto en un contexto más vanguardista). Sin embargo, el trabajo que estos/as docentes realizan no aparece claramente reflejado ni existe un currículo organizado en ninguna legislación oficial a nivel estatal.

3.8. A modo de conclusión

Si analizamos toda la información expuesta en este capítulo, se puede concluir que a lo largo de las distintas etapas educativas por las que han pasado las enseñanzas de Música, Danza, y Arte Dramático, en España no ha habido grandes avances en la formación específica de los/las pianistas acompañantes ni en la regulación de su trabajo, a pesar de que son muchos/as los/las grandes pianistas que han hecho mención a las dificultades que entraña este oficio y al valor que éste tiene para las distintas especialidades artísticas (Moore, 1956; Daza, 2003; Zanetti, 2012).

Así mismo, en la información que he obtenido tras realizar entrevistas a profesores/as, alumnos/as y a pianistas acompañantes para Instrumentos²⁰, Canto, Danza y Teatro Musical de Conservatorios españoles, he podido corroborar la importancia que el 100% de los/las entrevistados/as otorgan a la necesidad de formación docente específica para la realización del trabajo de los/las pianistas acompañantes.

En el caso de los/las pianista acompañantes, todos/as sin excepción, afirman que han aprendido a realizar su oficio mediante la práctica docente y que serían más eficientes en su trabajo si hubiesen recibido formación específica durante su etapa como estudiantes. Uno de estos pianistas afirma limitarse a seguir “su instinto” en sus clases, sin tener certeza de si la metodología que emplea es la adecuada.

Los/las profesores/as de Instrumento y Canto son aún más claros a la hora de demandar la necesidad de esta especialización docente y coinciden plenamente en el hecho de que los/las pianistas acompañantes deberían especializarse en uno u otro itinerario; además, en el caso de los/las profesores/as de Instrumentos, todos/as los/las entrevistados/as abogan por la existencia de itinerarios de formación separados para las distintas especialidades instrumentales. En palabras de uno de los entrevistados:

“Lo ideal serían profesores especialistas por seminarios instrumentales, no una plantilla general para cualquier instrumento o especialidad de las Enseñanzas de Régimen Especial. Cada una conlleva una idiosincrasia”.

También es destacable el descontento generalizado por los problemas que estas carencias formativas están causando en el desarrollo de las clases y la calidad del aprendizaje de los/las alumnos/as. Quiero destacar a este respecto el caso de una estudiante de Canto que recordaba haber tenido la fortuna de tener clase con un pianista

²⁰ Algunos fragmentos de estas entrevistas se incluirán en la parte en la que se analizan los problemas existentes en relación a la formación y la organización del trabajo de los/las pianistas acompañantes para ilustrar con ejemplos reales varias de las cuestiones señaladas.



acompañante formado en el extranjero e incluso admitía haber aprendido de este profesional más que del profesor titular de Canto.

Aunque en los últimos años han surgido algunas propuestas curriculares como la de Vallés (2015) o la de Tello (2016) para la especialización de los/las pianistas acompañantes, en España actualmente no existen estudios de Grado o Post-Grado específicos para la formación de estos/as docentes, lo que acrecienta todas las dificultades que conlleva el oficio. Además, en nuestro país son muy pocas las Universidades y Conservatorios que ofertan estudios de Máster específicos para músicos, y menos aún los que se centran en la práctica instrumental. Tan sólo la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC), la Universidad Alfonso X de Madrid y la Universidad de Valencia, ofertan estudios de Post-Grado para especialidades instrumentales o voz, y algunos de ellos no son Másters Oficiales, sino Títulos Propios. También hay que señalar el Máster Universitario en Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño que oferta actualmente la Universidad de Jaén y que cuenta con un itinerario específico para alumnado de Conservatorio (aunque no centrado en las especialidades mencionadas), y el Máster en Patrimonio Musical que imparte la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). Este último, está enfocado hacia una perspectiva más teórica del estudio de las disciplinas artísticas. Tampoco se ofertan estudios de Doctorado específicos para músicos y mucho menos ningún itinerario de formación (de Grado o Post-Grado) enfocado a la especialización de los/las pianistas acompañantes.

Si se compara esta situación con la que están experimentando otros países como Estados Unidos (donde existe un itinerario de formación específica para pianistas acompañantes y su trabajo está muy valorado), podemos darnos cuenta de que en estos lugares ya se percataron de la importancia del trabajo con pianistas acompañantes para los/las alumnos/as de las distintas especialidades musicales, de Canto, de Danza y de Teatro Musical hace años. Prueba de ello es el hecho de que lleven investigando e invirtiendo tiempo, trabajo, esfuerzo y recursos materiales y humanos en la causa durante más de una década.



CAPITULO 4.

Estado de la cuestión de la formación
y la organización del trabajo de los/las
pianistas acompañantes en Estados
Unidos



Una de las primeras investigadoras estadounidenses cuya tesis hablaba de la importancia de que los/las pianistas acompañantes recibieran una formación específica fue Erma L. Rose (1981). En su trabajo de investigación, la autora denunciaba que aún a finales del siglo XX no se consideraba necesario el hecho de que existiera un programa de formación propio para pianistas acompañantes en todas las Universidades, Conservatorios, y Escuelas de Música de los Estados Unidos (Rose, 1981). Según Rose (1981), en 1940 algunas instituciones de educación post-secundaria (*post-secondary institutions*) estadounidenses contaban ya con cursos destinados al aprendizaje del acompañamiento al piano (Rose, 1981, p.1), pero fue a partir de entonces cuando la especialización docente para estos/as profesionales tomó mayor importancia y las instituciones educativas encargadas de la gestión de las enseñanzas artísticas en Estados Unidos comenzaron a plantearse la implantación de estudios de Grado específicos para la formación de los/las futuros/as pianistas acompañantes (Rose, 1981, p. 3). Según un estudio realizado por la Asociación Nacional de Escuelas de Música (National Association of Schools of Music), en 1977 eran 42 el número de instituciones artísticas que ofertaban Licenciaturas y Másters para pianistas acompañantes (Rose, 1981, p. 3).

En su investigación, esta pianista también analizaba el único currículo específico para la formación de pianistas acompañantes existente hasta entonces. Para ello, realizó numerosas entrevistas tanto a pianistas acompañantes profesionales (es decir, cuyo sustento económico era el trabajo como acompañantes) como a profesores/as encargados de la formación de los/las futuros/as pianistas acompañantes. Con ello, Rose (1981) localizaba los problemas que existían hasta el momento en la aplicación práctica del currículo de formación para pianistas acompañantes con el fin de encontrar soluciones aplicables y sugerir propuestas de mejora.

Otro de los estudios en los que se puede observar cómo en Estados Unidos la preocupación por implantar un itinerario de formación específica para pianistas acompañantes ha tenido sus frutos 80 años antes que en España, es la tesis de Pei-Shan Lee

(2009). En ella, la autora destaca la importancia del trabajo de los/las pianistas acompañantes e igualmente enfatiza la necesidad de un currículo específico para ello. Lee (2009) afirma que en el año 1947 la Universidad de Southern California implantaba una Licenciatura para pianistas acompañantes (*Bachelor of music degree*), y que el primer Máster y Doctorado en Música se ofertó pocos años más tarde, en 1951/2. El currículo de dicha Licenciatura fue confeccionado por la pianista acompañante para Canto Gwendolyn Kodolsky, quien entendía y apoyaba la necesidad de crear un itinerario dedicado a la preparación específica de los/las pianistas como acompañantes. En el año 1955 se creó el primer Máster específico para pianistas acompañantes, y en 1969 los primeros estudios de Doctorado para acompañantes (Lee, p.4).

Es importante destacar el hecho de que, durante unos años, la formación de Grado y de Máster específico para acompañantes coexistieron. Finalmente, y gracias al interés y aportaciones a nivel personal de pianistas como Margo Garrett, y de otros/as docentes influyentes en el sistema educativo estadounidense, en la actualidad se ha tomado la determinación de no ofertar programas de Grado con un currículo específico para pianistas acompañantes, lo que, en mi opinión, es la decisión más acertada (Lee, 2009, p.20). Debido a las necesidades técnicas que el oficio requiere, se ha determinado que lo más adecuado para la formación de estos/as profesionales es realizar sus estudios de Grado en la especialidad Piano, y dejar la especialización como acompañantes a niveles de Máster y Doctorado. Con respecto al programa y currículo de estos estudios de Post-Grado, considero que es el idóneo, como he podido comprobar mediante la revisión del currículo de la Juilliard School, a través de visitas a este centro y gracias a la realización de un curso de formación para pianistas acompañantes impartido por Margo Garrett, quien actualmente es profesora del Máster específico para pianistas acompañantes que oferta la Juilliard School.

Desde entonces y hasta ahora, son numerosos los estudios y trabajos de investigación existentes acerca del trabajo y la formación específica de los/las pianistas acompañantes en Estados Unidos, así como las propuestas de mejora para la especialización docente y las condiciones laborales de estos/as profesionales. Pianistas acompañantes



como Margo Garrett¹ o Jonathan Feldman² han dedicado mucho tiempo y esfuerzo para conseguir el grado de desarrollo que la especialización de estos/as profesionales ha experimentado en Estados Unidos. Gracias a ello, en la actualidad todos los Conservatorios, Universidades, y Escuelas de Música importantes de este país cuentan con programas de Máster o Doctorado para pianistas acompañantes (*Collaborative piano*).

En lo que respecta a la organización del trabajo de estos/as profesionales en las enseñanzas de Música, Danza y Arte Dramático, en Estados Unidos y por ejemplo, en el caso de la Juilliard School, estos/as profesionales no son tutores/as de una asignatura semanal con los/las instrumentistas o cantantes, sino que cuentan con un horario flexible disponible para atender al alumnado que necesite trabajar ciertas cuestiones del repertorio camerístico con ellos/as, que suele ser, al menos, una vez por semana. Esto permite que los/las estudiantes no reciban las enseñanzas siempre del/de la mismo/a pianista acompañante. Puesto que estos/as profesionales se especializan en su campo de trabajo y conocen muy bien el repertorio, pueden acompañar sin ningún tipo de problema a distintos instrumentistas y cantantes. En mi opinión, esto enriquece los aprendizajes que reciben estos/as alumnos/as, ya que les permite trabajar con distintos/as pianistas acompañantes y obtener perspectivas diferentes de una misma obra musical.

A modo de resumen, de la información expuesta en párrafos anteriores se puede concluir que en Estados Unidos la concienciación acerca de la importancia que tiene la formación específica y la correcta organización del trabajo de los/las pianistas acompañantes para la calidad educativa del alumnado de las enseñanzas artísticas lleva años viendo reflejados sus resultados en la práctica. En España, por desgracia, sufrimos una situación muy distinta.

¹ Pianista de renombre especializada en el acompañamiento para Canto y actual profesora en la Juilliard School en Nueva York.

² Pianista acompañante de renombre y Jefe de Departamento durante muchos años en la Juilliard School en Nueva York.



CAPITULO 5.

Problemas derivados de la falta de organización administrativa en lo que respecta a los/las pianistas acompañantes



5.1. Sobre la problemática derivada de la falta de organización administrativa

Una de las principales carencias de las que adolece el trabajo de los/las pianistas acompañantes en España es que, actualmente, tal y como se ha señalado en páginas anteriores, la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' no se organiza del mismo modo en las distintas comunidades autónomas debido a la falta de regulación estatal por parte de la Administración Pública española. En el Grado Profesional de Música, Comunidades como la de Madrid o la de Castilla la Mancha sí contemplan en su legislación un tiempo de clase semanal destinado a la práctica de los/las alumnos/as con el/la pianista acompañante. Pero en Andalucía, por ejemplo, la legislación no permite que los/las alumnos/as de las distintas especialidades instrumentales y Canto puedan realizar un trabajo regular con piano, puesto que para esta comunidad, la ratio pianista acompañante/alumno/a actualmente es de 1/120.

Si tomamos como ejemplo el caso de Castilla la Mancha, en la que un/a pianista acompañante tiene a su cargo a un máximo de 40 estudiantes -número que resulta de considerar que a cada alumno/a, por ley, le corresponde un horario semanal de 30 minutos y la jornada laboral de un/una profesor es de 20 horas lectivas- un/a pianista acompañante en Andalucía abarca una ratio tres veces superior. En consecuencia, un/a estudiante andaluz no puede disfrutar de los beneficios que le aporta una clase semanal de trabajo con el/la pianista acompañante, a lo que hay que añadir además el hecho de que estos/as profesionales tampoco puedan ejercer su trabajo con la misma calidad.

Esta ratio pianista acompañante/alumno/a para la Comunidad andaluza es desproporcionada, sobre todo si se tiene en cuenta que los/las pianistas acompañantes que desempeñan su trabajo en Conservatorios Profesionales de Música, por regla general, estudian todo el repertorio que el profesorado de Instrumentos y Canto exige a sus alumnos/as. Y es que los/las pianistas acompañantes han de tocar al piano dichas obras

musicales con los/las estudiantes en conciertos y exámenes. En muchos casos, puedo afirmar por experiencia propia que hay épocas del año (final de trimestre, final de curso o fechas señaladas, como la de Santa Cecilia) en las que las audiciones públicas se suceden una tras otra, y que hay conciertos que llegan a durar más de cuatro horas, con todo el agotamiento físico y mental que esto conlleva.

En las entrevistas que he realizado a profesores/as, alumnos/as y a pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto, la totalidad de los/las entrevistados/as muestran el descontento generalizado que existe acerca de la mala gestión que está realizando la Administración Pública. Una de las pianistas acompañantes fue muy tajante al respecto:

“La organización de nuestro trabajo es pésima, especialmente en Andalucía. Ratios desbordadas, un concepto del pianista acompañante como una figura accesoria sobre la que todos mandan...Puedes a duras penas concertar 2 ensayos de 20 minutos como máximo (y eso empleando tiempo extra fuera de tu horario), no da tiempo a preparar bien las obras”.

Esta misma pianista acompañante, señala incluso la necesidad de mayor adquisición de competencias docentes y de autoridad educativa para los/las acompañantes en los Conservatorios Profesionales de Música, y apunta que los/las pianistas acompañantes - como en el caso de los Conservatorios Superiores de Música- deben ser tutores/as de la asignatura: *“Que el pianista acompañante no sea considerado como un reproductor de música para audiciones, concursos, etc, sino una asignatura en la que se trabaje con seriedad y rigor”.*

Los/las profesores de Instrumentos y Canto afirman que el tiempo de clase que los/las acompañantes pueden dedicar a cada estudiante es irrisorio e insuficiente para llegar a obtener un aprendizaje de calidad: *“En general hay mucha saturación del horario del pianista acompañante, por lo que las clases son pocas y repartidas de manera desigual durante el curso”.* Otra entrevistada destaca:

“Me parece insuficiente el tiempo de clases con pianista acompañante en los conservatorios porque con el que está contemplado en los currículos da tiempo apenas a



pasar las obras una vez, sin poder profundizar en ningún aspecto musical o técnico de las obras”.

Y esta situación no pasa desapercibida para el alumnado, es una de ellas quien afirma:

“En ocasiones, los pianistas trabajan como “mercenarios” teniendo que acompañar a 20 alumnos de distintos instrumentos y obras de distintos estilos en una tarde, sin conocerlos; esto hace que se convierta en un “leer” la obra entera y no permite trabajar mucho más que cuadrar tempo”.

Una situación diferente, es el caso de los Conservatorios Superiores de Música españoles, donde los/las pianistas acompañantes no tienen obligación de respetar las obras que el profesorado de Instrumentos o Canto propone al alumnado, sino que pueden exigir a sus estudiantes trabajar piezas musicales distintas en la asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’. Además, tampoco están obligados a interpretar las obras con los/las estudiantes en los conciertos o exámenes propuestos por los/las tutores/as de Instrumentos o Canto, sino que tienen libertad para elegir sus propias fechas de exámenes y audiciones, y también para evaluar la asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’.

Esta novedosa manera de organizar la materia, y la nueva adquisición de competencias y mayor autoridad educativa por parte de los/las pianistas acompañantes en los Conservatorios Superiores de Música no ha sido bien acogida por todos/as los/las docentes de Instrumentos y Canto, ya que en algunos casos se crean conflictos basados en luchas de autoridad o, como es lógico, en diferencias en cuanto a criterios interpretativos o en lo que respecta a la elección de obras musicales. En consecuencia, estas desavenencias entre docentes -como puedo corroborar según mi experiencia como pianista acompañante en Conservatorios Superiores de Música- han influido negativamente en la calidad del aprendizaje de los/las alumnos/as.

Bajo mi punto de vista, carece de sentido que los/las estudiantes no puedan disfrutar del acompañamiento al piano en el repertorio musical que trabajan con sus

profesores/as de Instrumento o Canto ni en las audiciones públicas o exámenes que estos/as últimos/as planifican. Por ello, creo que es más productivo para el aprendizaje del alumnado que los/las pianistas acompañantes en Grado Superior colaboren con el/la tutor/a de la especialidad y respeten el repertorio musical que interpretan los/las estudiantes en sus asignaturas de Instrumento o Canto. No obstante, tomando esta postura el/la pianista se auto-exige más trabajo. En lugar de planificar, por ejemplo, una misma pieza para todos/as los/las estudiantes de un Instrumento y un curso (para que el/la pianista sólo tenga que estudiar esta pieza musical), al acceder a trabajar el programa exigido por los/las profesores/as de Instrumento o Canto, los/las pianistas se arriesgan a tener que estudiar mucho más repertorio musical fuera del horario de trabajo, por la satisfacción que reporta el beneficio que obtiene con ello el alumnado y el trabajo bien hecho. Por todo esto, creo que los/las profesores/as de Instrumentos y Canto también deberían realizar un esfuerzo y dialogar con los/las acompañantes en lo relacionado a la elección de algunas piezas musicales o a las fechas para la realización de conciertos o exámenes.

En relación a si los/las estudiantes han de trabajar el repertorio musical sólo con el/la pianista acompañante o de manera conjunta con éste/a y el/la profesor/a de Instrumento o Canto, hay diversidad de opiniones por parte de los/las pianistas acompañantes. Una pianista acompañante ejemplifica de manera perfecta la indecisión que existe sobre este tema en el colectivo:

“Creo que no es imprescindible, pues el pianista acompañante es “profesor pianista acompañante”, es decir, está lo suficientemente cualificado para guiar el trabajo. Por otro lado, cuando el profesor de instrumento está presente suele, en ocasiones, derivar la clase hacia comentarios técnicos particulares olvidando que estamos para trabajar el conjunto (las individualidades son para su clase individual). Por otro lado, personalmente y viendo el poco tiempo de ensayo con el que contamos, a veces hasta prefiero que estén, porque agilizan el proceso afinando el instrumento ellos mismos, indicándoles las entradas (lo que por otro lado es contraproducente...se supone que lo deben aprender ellos...pero es lo que hay)”.



Los/las profesores/as de Instrumentos y Canto entrevistados/as afirman que consideran muy importante el hecho de que ellos/as puedan estar presentes durante, al menos, algunos de los ensayos de sus alumnos/as con el/la pianista acompañante. Una profesora de Canto expresaba la siguiente opinión:

“Yo personalmente, con cierta regularidad procuro que el pianista asista al final de la clase de canto o voy yo en su horario de acompañamiento para poder supervisar entre los dos el trabajo del alumno. Sería necesario que estas clases de concertación con los dos profesores, el de canto y el pianista, estuvieran reflejadas dentro del currículo porque es un trabajo imprescindible dentro de la formación vocal”

Por otra parte, la mayoría de los/las alumnos/as coinciden en que para sacar el mayor rendimiento al trabajo con los/las pianistas acompañantes, el sistema de organización ideal debería incluir un tiempo de clase semanal para el/la estudiante sólo con el/la pianista en el que se trabajasen aspectos relacionados con la práctica en conjunto, y otro espacio también semanal dedicado a la revisión del repertorio musical con el/la alumno/a, el/la profesor/a de Instrumento o Canto y con el/la pianista acompañante, de modo que en este tiempo se trabajaran aspectos técnicos del instrumento, musicales y estilísticos. En palabras de una de ellas:

“Creo que ambas cosas son de gran ayuda. Quizás es necesario dar clases a solas con el pianista para que se puedan trabajar aspectos más al detalle en cuanto a expresión, musicalidad, afinación, etc. sin tener que intervenir nadie desde fuera. Y luego por otro lado, también veo muy interesante que haya clases con otro profesor (en este caso el de la especialidad, aunque creo que cualquiera podría ser válido igualmente) para que alguien desde fuera pueda aportar algo que desde dentro quizás no sea tan evidente”

En lo que respecta al trabajo de los/las pianistas acompañantes para Danza, quiero señalar que actualmente no existe una ratio pianista acompañante/alumnos/as en la legislación autonómica que regula dicha especialidad artística. En España, todas las comunidades autónomas asignan un número de pianistas acompañantes a los distintos Conservatorios Profesionales y Superiores de Danza aunque en la legislación no esté clara la

proporción pianista acompañante/alumnos/as ni tampoco el criterio a la hora de decidir qué materias disfrutaran del acompañamiento al piano y cuáles no, ya que los recursos humanos destinados a los centros educativos no permiten contar con pianistas acompañantes en todas las materias y durante todas las clases semanales. Por lo que sé por experiencia propia, a nivel interno en Andalucía los/las Jefes/as de Estudio encargados/as de la distribución de los/las pianistas acompañantes en el Grado Profesional de Danza suelen dar prioridad a los cursos más elevados, es decir 5º y 6º, al igual que a las asignaturas troncales de cada especialidad (Danza Clásica, Danza Española, y Danza Contemporánea).

En el Grado Superior, esta prioridad la tienen las asignaturas troncales de cada itinerario, pero en este nivel educativo los/las estudiantes trabajan acompañados por pianistas en casi todas las asignaturas. El trabajo de estos/as profesionales en los Conservatorios de Danza consiste principalmente en colaborar con el/la profesor/a de baile que es quien dirige la clase y tiene total autoridad sobre ella. Los/las pianistas acompañantes en Danza no son los/las encargados de evaluar a los/las bailarines/as ya que su labor consiste, principalmente, en improvisar e interpretar un repertorio musical que seleccionan teniendo en cuenta las necesidades concretas del ejercicio de baile y la coreografía que plantea el/la profesor/a de Danza.

Mediante las entrevistas que he realizado a profesores/as, alumnos/as y a pianistas acompañantes para Danza, he podido comprobar que todos/as sin excepción coinciden en la necesidad de aumentar el número de pianistas acompañantes en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Danza. Según afirma una profesora:

“El acompañamiento al piano para Danza es necesario en todas las materias y clases que impartimos en los Conservatorios Profesionales y Superiores. Los/las profesores/as de Danza no podemos buscar una música que se adapte a los ejercicios que debemos trabajar con los alumnos por eso, el pianista acompañante se hace imprescindible si queremos conseguir un trabajo de calidad”

Por último, los/las pianistas acompañantes para Teatro Musical en España imparten las asignaturas ‘Interpretación en el Musical’ y ‘Técnica Vocal’, además de algunos talleres



complementarios en el caso de que este trabajo sea necesario para reforzar algún aspecto musical, sobre todo, antes de las actuaciones públicas. En la primera de estas materias, los/las acompañantes guían a los/las actores y actrices en los aspectos musicales relativos a la interpretación de un musical. Los/las profesores/as de Interpretación también están presentes en las clases de esta asignatura, sin embargo, como estos/as docentes no tienen conocimientos de Música los/las pianistas acompañantes son los/las únicos encargados de evaluar y dirigir a los/las estudiantes en este el aspecto.

La materia ‘Técnica Vocal’ está destinada a que los/las actores y actrices trabajen los aspectos vocales: tales como la impostación de la voz, la afinación, o la pronunciación de los textos musicales. Los/las pianista acompañantes también son los/las encargados de dirigir y evaluar en solitario esta asignatura. Como se puede observar en las líneas anteriores, los/las acompañantes para Teatro Musical realizan un trabajo similar al de los/las acompañantes para Canto, con la particularidad de que los textos y la música que se trabajan en esta especialidad son más contemporáneos.

5.2. Sobre la problemática derivada del sistema de acceso a los puestos de pianistas acompañantes

Como he mencionado anteriormente, en 1984 tuvieron lugar las únicas oposiciones que daban acceso a plazas específicas -hasta donde yo tengo conocimiento- para pianistas acompañantes. Desde entonces, son los/las docentes de la especialidad Piano los/las que realizan el trabajo de pianistas acompañantes. Actualmente, no existe un modo de acceso oficial a nivel estatal para la ocupación de estos puestos docentes, sino que cada comunidad autónoma decide cómo realiza la adjudicación de plazas para pianistas acompañantes en las distintas especialidades (Instrumentos, Canto, Danza y Teatro Musical).

La mayoría de las autonomías, desde hace aproximadamente cuatro años están realizando pruebas específicas para los/las pianistas que quieran ocupar plazas de pianistas acompañantes. Los requisitos de presentación a dichos procesos selectivos, así como el temario, pruebas prácticas, y demás contenidos exigidos para poder acreditar a los/las aspirantes como pianistas acompañantes, son elegidas por la comunidad autónoma que realiza la convocatoria.

En el caso de Andalucía, por ejemplo, en los últimos cinco años se han convocado dos procesos para acreditar a los/las profesores/as de Piano como pianistas acompañantes para Instrumentos (nivel Profesional y/o Superior), para Canto (nivel Profesional y/o Superior), para Danza (nivel Profesional y/o Superior) y para Teatro Musical. La primera de estas convocatorias se publicó en la Resolución de 7 de Febrero de 2012¹, y en su Anexo II se recogían las características de las pruebas prácticas que los/las candidatos/as a optar a puestos de pianistas acompañantes debían superar. En el caso de los/las pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto, dicho examen incluía la interpretación de un repertorio camerístico para instrumentos o voz (según la acreditación que se quisiera obtener) de al menos tres obras musicales de distintos estilos, con una duración mínima de 15 minutos en total. La dificultad de las obras debía ser acorde al nivel educativo en el que se aspirara ejercer como pianista acompañante (Es decir, ya se trataba de un Conservatorio Profesional o Superior de Música).

La prueba específica que los/las aspirantes a pianistas acompañantes para Danza tenían que superar exigía la interpretación de un repertorio pianístico que incluyera tres piezas de distintos estilos musicales que sirvieran para acompañar una clase de danza. Además, los/las pianistas debían realizar una improvisación musical para acompañar los distintos ejercicios de danza que una bailarina (miembro del tribunal) les indicase, o con el

¹Resolución de 7 de febrero de 2012, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se hacía pública convocatoria para la realización de una prueba específica para ocupar determinados puestos específicos de pianistas acompañantes en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música y de Danza y en las Escuelas Superiores de Arte Dramático de Andalucía



movimiento del cuerpo, o mencionando el nombre de los pasos (*tendús, rond des jâmbes*, etc).

La segunda convocatoria para acreditar a los/las pianistas como pianistas acompañantes se publicaba en la Resolución de 10 de diciembre de 2014². La única novedad que esta resolución presentaba era que, por primera vez, en España se convocaban unas pruebas específicas de pianistas acompañantes para Teatro Musical, ya que anteriormente este trabajo lo realizaban los/las acompañantes para Canto. En dicho examen, los/las aspirantes a acompañantes para Teatro Musical debían interpretar con el piano un repertorio que comprendiese tres piezas de distintos musicales. Estos/as pianistas, también debían realizar una lectura a primera vista de una pieza escrita para el acompañamiento al piano de un musical.

Bajo mi punto de vista, estas pruebas para pianistas acompañantes suponen un pequeño avance, puesto que de algún modo diferencian el trabajo que realizan los/las profesores/as de Piano y los/las pianistas acompañantes. Además, el hecho de tener que realizar un examen previo obliga al/a la candidato/a a tener que superar algunos requisitos específicos para poder ocupar estos puestos docentes y prepararse para ello. Sin embargo, según he podido comprobar por experiencia propia como pianista acompañante para Instrumentos y Danza, y tras analizar las entrevistas que he realizado a profesores/as, alumnos/as y a pianistas acompañantes de Instrumentos, de Canto, de Danza, y de Teatro Musical, el sistema de acceso que actualmente se está empleando en España para la ocupación de dichos puestos de trabajo no es lo suficientemente específico y completo como para asegurar que estos/as profesionales puedan ejercer su oficio con calidad.

En relación a si el sistema de acceso para pianistas acompañantes en España resulta o no efectivo, me parece importante mostrar la opinión de una de las estudiantes entrevistadas:

² Resolución de 10 de diciembre de 2014 de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se hacía pública la convocatoria para la realización de una prueba específica para ocupar determinados puestos específicos de pianistas acompañantes en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música y de Danza y en las Escuelas Superiores de Arte Dramático de Andalucía

“Los pianistas a los que quizás no permiten tener una plaza de profesor de piano, derivan en trabajar como pianistas acompañantes y su actitud frente a la asignatura no es muy positiva. Creo que en este tipo de asignaturas se necesita a gente que quiera dedicarse a esta asignatura en concreto, que sepa cómo debería funcionar, que se forme para ello, que conozca repertorio, que sepa utilizar una metodología que favorezca el desarrollo del alumnado, etc”.



CAPITULO 6.

Falta de especialización docente de
los/las pianistas acompañantes en
España: sobre las carencias formativas



6.1. Sobre las carencias formativas de los/las pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto

6.1.1. Sobre el conocimiento del repertorio camerístico

Son numerosas las referencias que se pueden encontrar sobre la dificultad y también la necesidad de que el/la pianista acompañante domine, o al menos conozca, el repertorio camerístico. Al igual que muchos/as pianistas acompañantes de renombre (Lindo, 1916; Moore, 1956; Adler, 1965; Katz, 2009), el pianista Salvador Daza (2003) afirmaba que el volumen de piezas que un/a acompañante debe estudiar en el mismo período de tiempo es desproporcionado, y elevaba a más de trescientas el número total de obras musicales que él había trabajado con los/las alumnos/as en un curso escolar (Daza, 2003). A este respecto, Rose (1981) señalaba en su investigación que tanto pianistas profesionales como profesores/as encargados de formar a futuros/as acompañantes consideraban que un dominio adecuado del repertorio musical para Instrumentos y Canto era la materia más necesaria a incluir dentro del currículo específico destinado a estos/as últimos/as (Rose, 1981, p. 129). En el mismo sentido, Lindo (1916) dedicaba varios capítulos de su libro al análisis de las peculiaridades del repertorio para las distintas especialidades instrumentales y para Canto, y destacaba que un/a buen/a pianista debía conocer un extenso listado de obras que él mismo incluía en su trabajo. Pianistas acompañantes de renombre como Kurt Adler (1965) o Martin Katz (2009), también hacían hincapié en sendas investigaciones en la importancia del estudio del repertorio por parte de los/las pianistas acompañantes si éstos querían realizar su trabajo con calidad.

Acerca de la necesidad de que los/las pianistas acompañantes conociesen el repertorio musical antes de acudir a un ensayo con instrumentistas o cantantes, Gerald Moore (1956) opinaba lo siguiente:

Pongo tanto énfasis en la importancia de que el acompañante estudie una canción antes del ensayo con un cantante, que quiero instar a los principiantes a que no duden en comunicarse con el cantante al que vayan a acompañar, para conseguir previamente la música, y estudiarla con mucho detalle [Traducción de la autora] (p.8).

Considero, siguiendo a Gerald Moore (1956), que cuando el/la pianista acompañante conoce el repertorio a interpretar -y ya no sólo hablo de saber tocar la parte del piano, sino de haber trabajado la pieza con el otro instrumento y conocer bien todas sus partes y dificultades, tanto individuales como de conjunto-, la enseñanza es mucho más efectiva. De este modo, el/la pianista acompañante ya sabe con anterioridad los pasajes que pueden presentar dificultades y, en consecuencia, cómo plantear la metodología de trabajo en sus clases.

Lee (2009), en su estudio *The collaborative pianist: Balancing roles in partnership* señala que la mayoría de los Conservatorios y Escuelas de Música importantes de Estados Unidos incluyen en sus currículos una asignatura semanal destinada al aprendizaje de los repertorios musicales (de las distintas especialidades instrumentales y Canto) para futuros/as pianistas acompañantes. A pesar de lo interesante que resulta desde mi óptica de pianista acompañante española esta asignatura, Margo Garrett se lamentaba de que para ella este tiempo resultara insuficiente (Lee, 2009). En su opinión, era imprescindible que los/las acompañantes adquirieran un gran conocimiento del repertorio camerístico para los distintos instrumentos, voz y piano, por lo que sugería aumentar a dos el número de clases semanales destinadas a esta materia. En el año 2009, según mencionaba la propia Lee (2009), muchos Conservatorios y Escuelas de Música estadounidenses incluían ya esas dos clases semanales (incluso en algunos casos con dos profesores/as distintos) destinadas al estudio del repertorio camerístico (Lee, 2009, p. 20-21).



Todos/as los/las profesores/as de Instrumentos y Canto a los/las que he entrevistado, han destacado que consideran de vital importancia la formación específica para pianistas acompañantes que incluya, a su vez, una especialización para cada uno de los distintos instrumentos y para Canto. Uno de estos docentes señala lo siguiente: *“Lo ideal serían profesores especialistas por seminarios instrumentales, no una plantilla general para cualquier instrumento o especialidad de las Enseñanzas de Régimen Especial. Cada una conlleva una idiosincrasia”*.

Y en palabras de otro profesor, en este caso, de *Violoncello*:

“Sí, sería importante la especialización de pianistas acompañantes de instrumentos concretos, sencillamente por el conocimiento tanto del instrumento como del repertorio. El violonchelo por ejemplo tiene un repertorio amplísimo (por no decir el violín), y por ello sería necesaria la especialización de un pianista acompañante, sobre todo para conocer ese repertorio”

La importancia de trabajar y conocer el repertorio no fue tomada en cuenta por Luis Vallés (2015), quien, como ya he señalado anteriormente, realizaba en 2015 una propuesta curricular para un itinerario de especialización para pianistas acompañantes en España, a pesar de lo necesario que éste resulta para la formación de los/las futuros/as pianistas acompañantes. Y es que, en mi opinión, la experiencia de instituciones como la Juilliard School y de países como Estados Unidos, que nos llevan tantos años de adelanto en lo que a la formación de pianistas acompañantes se refiere, nos puede resultar extremadamente útil para la implantación de propuestas y, por qué no, de un futuro itinerario que acabe con los problemas derivados de la falta de formación de estos/as profesionales.

En la actualidad, la Juilliard School, que como es sabido no sólo es un centro de prestigio sino la escuela más prestigiosa de Música, cuenta en su currículo de Master específico para pianistas acompañantes con tres asignaturas destinadas al estudio del repertorio musical para las distintas especialidades instrumentales y la voz con piano. La asignatura *‘Sonatas for Accompanists’*, como su nombre indica, está destinada al conocimiento en profundidad del repertorio de sonatas escritas para los distintos

instrumentos y piano. Y junto a ella, *'Vocal Literature'*, que incide en el trabajo del repertorio para voz y piano. Ambas asignaturas se estudian como materias anuales durante los dos cursos de duración del Máster, la primera, dentro de la formación de Master para pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto, y la segunda, sólo se incluye en el currículo específico de pianistas acompañantes para Canto. Por último, la asignatura *'Songs for accompanists'*, también está destinada al conocimiento del repertorio vocal con piano, aunque ésta se cursa solamente durante el segundo año de formación de Máster específico para pianistas acompañantes, tanto para el itinerario de Instrumentos como para el de Canto. Es necesario señalar que todas las demás materias del currículo también abordan, de una manera u otra, el estudio de las obras para conjuntos de cámara, ya sean con instrumentos o con voz.

6.1.2. Sobre la adquisición de estrategias para la lectura a primera vista

La mayoría de los/las pianistas acompañantes experimentados con los/las que he coincidido, han destacado que los/las pianistas con mayor facilidad para leer partituras a primera vista, por regla general, tardan menos en adaptarse al ritmo de trabajo y a las exigencias pianísticas que el oficio como pianistas acompañantes requiere. Por lectura a primera vista se entiende hacer una interpretación de la obra musical sin haberla estudiado previamente.

Los/las profesionales que tienen facilidad para realizar una buena lectura a primera vista, suelen interpretar con cierto grado de perfección y adecuación de *tempo* las piezas del repertorio musical sin conocerlas y sin haber invertido en ello un tiempo previo de estudio, lo que contribuye a que su rendimiento de trabajo sea mucho mayor, puesto que, de este modo, pueden aprender mayor número de obras musicales en un período de tiempo menor. Por este motivo, y debido a la elevada cantidad de obras musicales que han de estudiar los/las pianistas acompañantes, la lectura a primera vista es una destreza cuyo



desarrollo se considera de vital importancia para ejercer este oficio. Así mismo, mediante las entrevistas realizadas he podido corroborar que todos/as los/las pianistas acompañantes destacaban la necesidad de estudiar estrategias para trabajar la capacidad de lectura a primera vista.

Muchos/as pianistas acompañantes extranjeros/as han investigado acerca de la importancia de incluir esta materia dentro del currículo específico para pianistas acompañantes en Estados Unidos con el objetivo de obtener mejoras. Rose (1981) afirma al respecto que tanto los/las pianistas profesionales como los/las profesores encargados de formar a los/las futuros pianistas acompañantes en Estados Unidos consideran el trabajo en la lectura a primera vista como tercer aspecto prioritario dentro de una lista integrada por otros catorce, que son: 1) conocimiento del repertorio; 2) comprensión de las relaciones humanas; 3) capacidad para la lectura a primera vista; 4) competencias para realizar los ensayos y las actuaciones; 5) competencias interpretativas; 6) capacidades técnicas pianísticas; 7) dominio de la fonética y la traducción del alemán, del francés y del italiano; 8) habilidad para el transporte de partituras; 9) capacidad para realizar reducciones orquestales; 10) habilidad para sugerir el repertorio de conciertos; 11) asistencia regular a las audiciones de otros/as pianistas acompañantes, 11) competencias en la realización de bajos cifrados; 13) capacidad desarrollada para leer en clave de Do; 14) competencias vocales; 15) conocimiento de técnicas para el análisis de la poesía (Rose, 1981, p. 128).

En este ámbito, cabe destacar también la investigación de Dianne Blaine (1992). Tras exponer el valor que numerosos pianistas han otorgado a la habilidad de leer a primera vista, Blaine (1992) afirma que esta destreza es esencial para la formación de los/las pianistas acompañantes (Blaine (1992, p. 22-30). Por este motivo, ella propone implantar una asignatura para enseñar a los/las estudiantes estrategias que les ayuden a mejorar la capacidad de lectura a primera vista, y que clasifica en los siguientes grupos:

1) Estudios visuales: Dentro de este apartado, Blaine (1992) menciona investigaciones que destacan que los/las buenos lectores/as a primera vista suelen fijar la vista directamente en la partitura en vez de realizar lecturas intermitentes, y afirma que se

puede trabajar la capacidad de sintetizar las “notas importantes” para leer con mayor rapidez un texto musical. Otras estrategias, como hacer lecturas más amplias (por frases o por pasajes completos) sin centrar la atención en notas individuales o realizar un breve análisis visual previo de las características armónicas, rítmicas y formales de la partitura, también contribuyen, según esta pianista, a incrementar la rapidez y perfección en la lectura de partituras musicales (Blaine, 1992, pp. 30-35).

2) Estudios táctiles: Según indica Blaine (1992), el trabajo de la motricidad y el entrenamiento físico del cuerpo mejora la capacidad para la lectura a primera vista, ya que así las manos y los brazos conocen mejor la fisionomía del teclado y evitan la realización de movimientos innecesarios (p. 35).

3) Estudios rítmicos: Dentro de este apartado, esta investigadora hace referencia a los estudios que concluyen que es más efectivo leer patrones rítmicos completos en lugar de figuras individuales, y también que el movimiento del cuerpo mejora la asimilación del ritmo musical (*eurythmic training*) (pp. 35-37).

4) Estudios auditivos: Esta pianista, también destaca que la capacidad de imaginar el sonido sólo con ver las notas musicales contribuye a mejorar la lectura de partituras (Blaine, 1992, pp. 37-38).

5) Estudios cognitivos: El entrenamiento regular de estrategias para la mejora de la lectura a primera vista crea sensaciones de confortabilidad en los/las estudiantes, quienes acaban sintiendo el hecho de leer piezas musicales desconocidas como una práctica que se torna cotidiana. A su vez, Blaine (1992) afirma que la práctica regular de la lectura primera vista mejora notablemente la capacidad para memorizar a corto plazo las obras musicales (pp. 38-39).

Tras recopilar todas estas estrategias y hacer uso de ellas para confeccionar un currículo específico para una asignatura dedicada al trabajo de la lectura a primera vista, Blaine (1992) decide testar su propuesta con un grupo de estudiantes y con ello obtiene



resultados concluyentes: Utilizando dichas estrategias los/las participantes mejoran notablemente su capacidad para leer a primera vista en un corto período de tiempo (p. 86).

Otro interesante estudio centrado en la importancia de reforzar la lectura a primera vista en los/las pianistas acompañantes es el de José Francisco Da Costa (2011). Este investigador realiza entrevistas a estudiantes portugueses de la especialidad Piano para averiguar qué grado de preparación tienen éstos/as ante la lectura a primera vista de partituras musicales. También realiza estas mismas entrevistas a pianistas acompañantes experimentados y compara las respuestas obtenidas en ambas. Además, tras trabajar con algunos/as de estos/as alumnos/as durante un tiempo estrategias que contribuyan a la mejora de su capacidad de lectura a primera vista, Da costa (2011) analiza los resultados. El repertorio que emplea para ello son obras que normalmente ejecutan los/las pianistas acompañantes para Canto. Da Costa (2011) concluye su investigación constatando que los/las alumnos/as de Piano habían mejorado considerablemente en el poco tiempo que trabajaron la lectura a primera vista mediante las estrategias que él había propuesto. Además, Da Costa (2011) también constata que todos los/las pianistas acompañantes entrevistados confirman la necesidad de implantación de una asignatura para el trabajo de la lectura a primera vista, sobre todo, en el currículo de formación específico para los/las futuros/as pianistas acompañantes (Da Costa, 2011, pp. 267-272).

Vallés (2015), destaca la importancia que la lectura a primera vista tiene para la formación de los/las acompañantes e incluye en su propuesta la asignatura 'Repentización y acompañamiento', que está destinada al trabajo de esta destreza. Sin embargo, bajo mi punto de vista, esta materia no dista demasiado de la que en la actualidad existe en el currículo de la especialidad Piano bajo el nombre de 'Improvisación y Acompañamiento', y que en mi opinión no cumple las expectativas de una asignatura específica para el trabajo de esta capacidad. Además, Vallés no aporta información relevante acerca de los estudios realizados sobre las estrategias para el trabajo de la lectura a primera vista que existen en la actualidad, ni tampoco ofrece una metodología específica para la asignatura (2015, pp.228-229).

Y es debido a esta importancia que la lectura a primera vista tiene para la formación de los/las pianistas acompañantes, por lo que las materias destinadas a la mejora de la lectura a primera vista han sido parte del currículo específico de formación para estos/as profesionales desde que se implantaron los estudios específicos para pianistas acompañantes de Máster y Doctorado en Conservatorios, Escuelas de Música y Universidades de Estados Unidos. En concreto, la Juilliard School incluye el trabajo de la lectura a primera vista dentro de las asignaturas '*Skills to Instrumental Accompanying*' y '*Skills to Vocal Accompanying*' (ambas se imparten con una duración anual y durante dos cursos académicos) del Máster específico para pianistas acompañantes de Instrumentos y Canto (*Collaborative piano*).

6.1.3. Sobre la realización y revisión de reducciones orquestales

Dentro del repertorio que los/las estudiantes de las distintas especialidades instrumentales suelen trabajar con los/las pianistas acompañantes, una parte importante de las obras incluidas son los conciertos para solista y orquesta, donde el/la pianista es el/la encargado/a de interpretar la parte que normalmente realizaría la orquesta. Para ello, el/la acompañante debe hacer uso de una partitura en la que estén sintetizadas todas las melodías que interpretan los instrumentos de la orquesta de modo que éste/a las pueda interpretar sólo con el piano. En la actualidad, hay mucha bibliografía acerca de cómo se debe realizar o hacer lectura de las reducciones orquestales, aunque la mayoría de los/las investigadores/as coinciden en que la capacidad de realizar este tipo de reducciones de partituras no es una de las más necesarias para la formación de los/las pianistas acompañantes.

Rose (1981), ya señaló años atrás la importancia de esta destreza para la especialización de los/las pianistas acompañantes aunque, en la línea de lo ya señalado, no la consideró una de las más importantes (p. 129).



Con un enfoque diferente, más centrado ya no tanto en la realización de reducciones orquestales sino en la revisión de las que publican las editoriales musicales, se encuentran los trabajos de investigación que se están realizando en la actualidad y entre los que destaca el de Victoria DiMaggio (2002). Esta pianista crea una guía para ayudar a los/las jóvenes pianistas acompañantes a interpretar de manera correcta las reducciones orquestales publicadas por las distintas ediciones musicales, para que así puedan conseguir que la interpretación al piano se asemeje lo máximo posible a la versión orquestal en resultado sonoro. O más recientemente, el de Jeremy Patrick (2012), quien denuncia las dificultades técnicas que entrañan algunas de las reducciones orquestales de distintas editoriales musicales y propone un método para re-escribir dichas partituras con el fin de conseguir otras más prácticas a la hora de obtener mejores resultados sonoros. Este investigador se centra, sobre todo, en trabajar reducciones orquestales de obras musicales escritas para voz y orquesta. En esta misma línea, años atrás Mann-Polk (1984) ya había realizado una recopilación de estrategias para mejorar la capacidad de realizar reducciones orquestales con el fin de que éstas sean lo más fieles posible a la partitura original (pp.72-73).

Tal y como afirman los estudios más actuales, hoy en día son numerosas las editoriales que realizan reducciones orquestales para piano con el fin de eximir de este fatigoso y complejo trabajo a los/las pianistas acompañantes. En mi caso, durante los tres años que he ejercido como pianista acompañante para Instrumentos, nunca he realizado ninguna reducción orquestal. Además, he decir que, en la mayoría de los casos, no he tenido dificultad en encontrar distintas versiones para interpretar cualquier obra para instrumento solista y orquesta.

Pero a pesar de la facilidad para encontrar reducciones orquestales, considero importante que los/las pianistas acompañantes reciban unas nociones básicas acerca de cómo realizar una buena lectura de éstas, puesto que para poder interpretar bien el papel de toda la orquesta con un solo instrumento, el/la pianista acompañante ha de saber extraer toda la información de la partitura con el fin de conseguir la mayor similitud tímbrica de la versión orquestal con el piano. Además, bajo mi punto de vista, también es necesario

que el/la pianista domine las entradas importantes de cada instrumento de la orquesta, los diálogos, etc, ya que se podría decir que éste/a debe hacer la función del director/a cuando interpreta dichas reducciones al piano con los/las estudiantes. Ocurre algo similar con los/las pianistas acompañantes para Canto, puesto que éstos/as deben estudiar reducciones operísticas que están escritas originalmente para orquesta y voz, además de otras piezas musicales similares.

En esta misma línea, Lee (2009), quien en su investigación expone los testimonios de pianistas de renombre como Margo Garrett o Jonathan Feldman, señala que éstos/as confirman la importancia de que los/las pianistas acompañantes reciban algunas lecciones acerca de cómo realizar lecturas rápidas de partituras orquestales -y por consiguiente, reducciones improvisadas y ágiles- debido a que, en contadas ocasiones, los/las pianistas acompañantes pueden verse en el aprieto de tener que interpretar una partitura que les ha sido entregada a última hora y para la que no exista reducción orquestal publicada. Estos dos importantes pianistas acompañantes destacan que este caso puede darse en mayor medida para los/la pianistas acompañantes de Canto (Lee, 2009, 21-22).

Sin embargo, en las entrevistas realizadas a profesores/as de Instrumentos o Canto, pianistas acompañantes y alumnos/as, ninguno/a ha mencionado especialmente la realización de reducciones orquestales como una materia a tener en cuenta a la hora de crear un currículo específico para pianistas acompañantes.

Vallés propone una asignatura llamada 'Reducción de partituras' que, como su propio nombre indica, está destinada a este fin en su currículo específico para la formación de futuros/as pianistas acompañantes. Y que, en su opinión, debería impartirse al menos durante un año de los cuatro que comprenden el itinerario de Grado Superior específico para pianistas acompañantes que él sugiere (2015, p. 230).

Por el contrario, si analizamos el currículo que existe actualmente para la formación de pianistas acompañantes en la Juilliard, se puede observar que en las asignaturas '*Skills of Instrumental Accompanying*' y '*Skills of Vocal Accompanying*' se detalla que los/las estudiantes deben aprender a escoger entre distintas reducciones orquestales ya



confeccionadas por ediciones musicales determinando qué aspectos son importantes a la hora de elegir una u otra, el conocimiento de los tipos de reducciones orquestales que existen, etc. Sin embargo, esta prestigiosa escuela no contempla en su currículo una asignatura destinada de un modo específico a que los/las futuros/as pianistas acompañantes aprendan a realizar reducciones orquestales.

6.1.4. Sobre el conocimiento de las características de los distintos instrumentos y voces

Otro de los aspectos de vital importancia para la formación de los/las pianistas acompañantes es la necesidad de aprender cómo deben afinar los demás instrumentos y la voz con el piano. Con ello, no me refiero sólo a la afinación previa a la interpretación musical, sino al hecho de que el/la pianista acompañante ha de corregir constantemente al/a la alumno/a si percibe que éste/a no está ejecutando la pieza musical con una correcta afinación, tanto en lo que a su interpretación como solista respecta como al empaste sonoro del conjunto.

Existe mucha bibliografía escrita por investigadores/as extranjeros acerca de esta cuestión aunque, lamentablemente, en español no han sido muchos/as los/las que se han interesado en este tema (Sanz, 2001; Abid, 2009, p. 35; Lee, 2009, pp. 21-22; Janeen y Palmer, 2011; Vallés 2015).

En este sentido, Lee (2009) destaca especialmente la importancia de que los/las pianistas acompañantes conozcan bien la fisionomía y la características acústicas y técnicas de los instrumentos y voces para mejorar la afinación y el empaste sonoro (Lee, 2009, pp.21-22).

En la misma línea que Lee, Katherine Sundstrom (2016), en un estudio muy reciente, recuerda que el renombrado pianista acompañante Donald Nold también destacaba la

importancia de que estos/as profesionales conocieran las características de los instrumentos con los que interpretaban las obras musicales, y de que, en su opinión, el mejor resultado sonoro en el conjunto solista-pianista dependía en gran medida del grado de desarrollo que el/la pianista acompañante tuviera en cuanto a afinación acústica y expresiva. En el caso de la voz, Nold afirmaba que el/la pianista acompañante para Canto debía potenciar aún más esta destreza, puesto que los tipos de voces son más variados que los timbres instrumentales (Sundstrom, 2016, p. 22).

También Justine Karmel (2012) habla de la importancia del desarrollo de un buen oído musical que permita a los/las pianistas acompañantes trabajar la afinación en conjunto. Esta investigadora recoge el testimonio de pianistas acompañantes de la talla de Kurt Adler (1965) o de Martin Katz (2009), quienes en sendas investigaciones relatan las enseñanzas que les ha reportado en su vasta experiencia como pianistas acompañantes. Estos dos grandes profesionales afirman que los/las buenos/as acompañantes son capaces de utilizar recursos como el uso de los pedales del piano, el legato, los distintos tipos de toques y ataques pianísticos, etc, para obtener un resultado sonoro de mayor calidad y empastar mejor la afinación entre las dos partes del conjunto camerístico. Parafraseando a Adler (1965), los/las pianistas acompañantes, tras estudiar la partitura deben experimentar con las dinámicas realizando variaciones en el sonido como si de una paleta de pinturas se tratase, ya que ésta es la manera en que podrán conseguir mayores recursos para trabajar la afinación en conjunto y el empaste sonoro del *ensamble* musical (Karmel, 2012, p. 24). También en esta línea, Gerald Moore (1956) afirma lo siguiente:

Hay dos cosas de vital importancia que un pianista debe aprender tanto si desea ser solista como acompañante. La primera es aprender a escucharse a sí mismo, y la segunda es la misma. [...] Para que su afinación empaste con un cantante o con un violinista es incumbencia del acompañante cultivar la cualidad de afinar con ellos. ¿Puede hacerse? Sí, escuchando de un modo inteligente para que así sus oídos puedan detectar instantáneamente la diferencia entre una buena y mala afinación, y aprendiendo a usar sus dedos con sensibilidad y variedad de toques [Traducción de la autora] (p.13-14).



Por último, la misma Karmel (2012), también recoge testimonios de Katz (2009) y Lindo (1916) en los que ambos acompañantes afirman que el/la pianista debe dominar la imitación de efectos tímbricos similares a los de los distintos instrumentos orquestales con el piano, con el objetivo de conseguir mayor empaste musical del conjunto (Karmel, 2012, pp. 26-27).

Y es que, en mi opinión, tiene que tenerse en cuenta que la afinación de cada instrumento es distinta, por lo que un/a pianista acompañante debe acostumbrarse a afinar tanto con un clarinete como con un oboe o con cantantes. Bajo mi punto de vista, los/las pianistas acompañantes necesitan conocer en profundidad la idiosincrasia de los distintos instrumentos (su sonido, sus características físicas y acústicas, las dificultades técnicas que entrañan, la terminología empleada para mencionar los efectos sonoros, etc) y de los tipos de voces (su impostación, los ejercicios y técnicas de dicción, las características de las distintas tesituras, etc) para poder desarrollar la capacidad de trabajar la afinación con los/las alumnos/as de las diferentes especialidades instrumentales y Canto.

En la información que he obtenido a través de las entrevistas realizadas, cuyos fragmentos están incluidos a lo largo de esa tesis, tanto los/las profesores/as de Instrumentos y Canto como los/las pianistas acompañantes afirman que trabajar aspectos relacionados con la afinación es muy importante para el aprendizaje de los/las alumnos/as. Un profesor en concreto señala lo siguiente:

“En un instrumento como el violonchelo, en el que la afinación es algo muy importante a trabajar (pues a diferencia de la guitarra, no tenemos trastes, y cada nota requiere una afinación precisa), tocar con un pianista acompañante es crucial, pues hace darse cuenta al alumno en qué partes puede mejorar la afinación. Esto es fundamental”.

En el mismo sentido, un pianista acompañante también entrevistado destaca que:

“La naturaleza en la producción del sonido y el volumen emitido condicionan de manera importante la labor del acompañante, por ejemplo, los instrumentos de viento metal son más sonoros que los de viento madera y estos a su vez son más sonoros que los de

cuerda frotada. Todo ello junto con las características de la escritura del repertorio y las particularidades y el nivel del alumnado condicionan la labor del acompañante”.

Algunos/as alumnos/as también afirman que el trabajo de afinación con los/las pianistas acompañantes es importante, aunque, por extraño que resulte, no todos/as lo destacan como uno de los principales objetivos de la asignatura.

No puedo dejar de citar nuevamente a Vallés (2015, p. 225) y a su propuesta curricular. En ella incluye una asignatura obligatoria específica para el itinerario de formación de pianistas para Instrumentos, Canto y Danza, que se impartiría durante los dos últimos cursos del Grado Superior. Se trata de ‘Acompañamiento instrumental’, ‘Acompañamiento Vocal’, o ‘Acompañamiento a la Danza’, según la especialidad del/de la pianista acompañante. Por la descripción que Vallés (2015) realiza de ella, parece que ésta está enfocada al conocimiento en profundidad de los instrumentos y las voces con el fin de trabajar la capacidad auditiva para la afinación del conjunto. Además, en ella Vallés incluye otras muchas facultades que ha de cultivar un/a buen/a pianista acompañante, como por ejemplo, la comunicación no verbal, la capacidad pedagógica, el conocimiento del repertorio, las distintas especialidades de Danza (en el caso de pianistas para Danza), etc (2015, pp. 225-227). En cuanto a los objetivos y contenidos de esta asignatura propuesta por Vallés (2015), quiero señalar que guarda similitudes con la descripción curricular de la materia ‘*Collaborative Piano*’ impartida en Juilliard de manera anual durante los dos años de formación de Máster tanto para pianistas acompañantes para Instrumentos como para Canto. Sin embargo, mientras que Vallés (2015, pp. 225) propone clases colectivas, en Juilliard los estudiantes cuentan con lecciones a nivel individual, además, los/las pianistas acompañantes que se forman en esta prestigiosa escuela de Nueva York cuentan también en su currículo de formación con las asignaturas que se mencionan a continuación, y que están dedicadas de un modo específico al desarrollo de destrezas auditivas como herramientas para conseguir una mayor calidad del empaste sonoro mediante la afinación con resultados de expresividad. Esto es una muestra más de que el currículo específico para pianistas acompañantes que ofrece esta Escuela americana es mucho más competitivo que el de la actual propuesta española.



En este sentido, actualmente en Estados Unidos, en la Juilliard School, dentro del currículo de formación específico para los/las pianistas acompañantes tanto para Instrumentos como para Canto, se encuentran las asignaturas '*Skills of instrumental Accompanying*' y '*Skills of Vocal Accompanying*', que están centradas en el trabajo de afinación tanto acústica como expresiva del piano con instrumentos y voces, y en la potenciación de una escucha activa. En la misma línea se sitúa la asignatura '*Opera Technique for Pianists*', ésta en 2º curso y destinada al mismo grupo de estudiantes.

6.1.5. Sobre la comunicación gestual y musical del conjunto

Muchos/as investigadores/as, en su mayoría extranjeros/as, han destacado lo importante que resulta cultivar la capacidad de comunicación no verbal entre pianista-solista no sólo en los/las pianistas acompañantes, sino también en los/las instrumentistas y cantantes, puesto que esta destreza contribuye a que el público perciba mejor la expresividad musical y es vital para la transmisión de información entre el conjunto.

En este mismo sentido, Karmel (2012) habla de cómo muchos/as pedagogos/as han certificado que el movimiento corporal ayuda en gran medida a transmitir la expresividad musical (pp. 14-18). Esta pianista insiste en la necesidad de desarrollar un lenguaje no verbal para la práctica en conjunto y destaca que el público percibe mejor la sensibilidad musical cuando el lenguaje corporal entre intérpretes es más evidente y preciso (Karmel, 2012, p. 75).

Además, Karmel recoge en su investigación testimonios de Adler (1965) y de Moore (1944), que están centrados -en este caso- en la importancia del desarrollo de la capacidad para la comunicación no verbal no sólo por parte de los/la pianistas acompañantes, sino también por ambas partes del *ensamble* musical. Kamel (2012) también destaca que Kurt Adler (1965) afirmaba que, pese a que los/las pianistas acompañantes solían ser los/las que

más se interesaban por mejorar su comunicación no verbal -ya que el éxito musical del conjunto dependía en gran medida del grado de control que éstos/as tenían sobre el lenguaje gestual-, los/las instrumentistas y cantantes estaban insistiendo cada vez más en el desarrollo de esta destreza, puesto que éstos/as comenzaban a entender que también era su responsabilidad trabajar en favor de la ejecución del conjunto. Moore (1956), por su parte, era más tajante al respecto y concluía que el/la pianista no debía adaptarse a las exigencias musicales del/de la instrumentista o cantante, sino que ambos/as debían trabajar la capacidad para comunicarse mediante lenguaje no verbal para así poder influir en la interpretación de un modo equilibrado (Karmel, 2012, pp. 24-25).

En esta misma línea, la pianista Judith Elizabeth Brown (2012) comenta una anécdota que le ocurrió a ella misma como acompañante durante una interpretación en la que el cantante seguía su propio discurso musical, sin importarle lo que hiciera la pianista -quien era ella misma- y de los problemas que tuvo para realizar una interpretación medianamente correcta. Y es que el cantante daba por hecho que era ella la responsable de adaptarse a sus necesidades, sin que dicha tarea fuera en ambos sentidos. Para evitar este tipo de situaciones, Brown (2012) destaca la importancia de enseñar a los/las jóvenes intérpretes que ellos/as también deben ser partícipes del conjunto y cómo deben hacerlo, siendo por ello necesario el trabajo relativo a la práctica de entradas musicales (con estas palabras, los músicos denominan el gesto que el/la pianista o solista hace al/a la otro/a componente del *ensemble* para advertirle que va a comenzar la interpretación) o el conocimiento de estrategias para la comunicación gestual y corporal durante la interpretación musical, entre otras. Como ella señala:

Me he dado cuenta de que esta es una cualidad que necesita enseñarse a los jóvenes intérpretes específicamente, debido a la necesidad que tienen de emplear físicamente gestos para indicar al acompañante cuándo comenzarán a tocar. Cuando trabajo con jóvenes instrumentistas, hago énfasis en ayudarles a aprender estas indicaciones relacionadas también con el tempo para que nuestra interpretación conjunta pueda resultar lo más coordinada posible [Traducción de la autora] (p.7).



Y es que, en los casos en que la comunicación no verbal no se trabaja por parte de los/las pianistas acompañantes y los/las estudiantes, pueden suceder situaciones similares a las que describe Rapado (2003):

Cuando el instrumentista de cuerda comprueba que el pianista no sabe escucharle, y el pianista se da cuenta de que el instrumento de cuerda "suele tocar tarde", etc, comienza una larga y poco estimulante peripecia en la que pronto aparecerán el metrónomo, el cansancio y hasta el mal humor. Finalmente, los dos músicos deciden tocar su parte como les parezca más apropiada para su propia comodidad instrumental, la estudian individualmente, unifican el tempo con la ayuda de la ortopedia metronómica, y, si a esto se une una escasa cultura formal y estilística por parte de ambos alumnos, y poca curiosidad, terminarán el trabajo justo donde deberían empezar.

A su vez, en algunos casos extremos, como consecuencia de que los/las instrumentistas y cantantes no asuman la responsabilidad que ellos/as tienen en la comunicación del conjunto, puede ocurrir lo que describe Zanetti (2012):

Cuántas veces no habremos oído decir que si algo ha salido mal la culpa ha sido del pianista. Pero rara vez lo escuchamos si ha salido bien. O que la audición para tal o cual empresario no le ha quedado tan bien como quería por culpa del pianista. O que "bien podría el pianista haberme cubierto ese fallo que tuve y así se hubiera notado menos". ¿O no?.

Bajo mi punto de vista, aprender a comunicarse mediante el lenguaje corporal -y esto comprende desde el hecho de indicar al solista cuándo va a comenzar la interpretación musical hasta advertir sobre los cambios de agógica y dinámica que se puedan producir durante la misma- es una de las destrezas más importantes que los/las pianistas acompañantes deben desarrollar para realizar su trabajo. También coincido plenamente con los/as pianistas anteriores en que es necesario que los/las alumnos/as tomen conciencia de su papel y responsabilidad en lo que a la comunicación del conjunto musical respecta, por experiencia propia.

Por otra parte, en las entrevistas que he realizado a docentes, a estudiantes, y a pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto de Conservatorios españoles, he podido comprobar cómo todos/as han mencionado el empaste musical del conjunto como uno de los objetivos a conseguir mediante el trabajo con los/las pianistas acompañantes. Sin embargo, por extraño que esto parezca, ninguno/a de ellos/as ha mencionado la importancia de aprender estrategias que mejoren la comunicación no verbal del conjunto. Tan sólo una pianista acompañante hizo referencia a que ella suele insistir en el trabajo de las entradas musicales cuando los dos intérpretes tienen problemas al comenzar la obra musical. Quizás, una vez más, esto sea consecuencia de la falta de información que existe en España al respecto.

En relación al trabajo de la comunicación no verbal y la mejora de la capacidad para la interpretación en conjunto, la Juilliard School cuenta en su currículo del ya mencionado Máster con dos asignaturas de dos años de duración. Estas materias son '*Collaborative Piano*', en la que los/las estudiantes trabajan de manera individual este tipo de destrezas, y '*Studio Accompanying*', en la que estos/as pianistas tienen la oportunidad de poner en práctica lo que han aprendido en clases reales con la asistencia de profesorado encargado de ayudarlos a mejorar en el oficio.

6.1.6. Sobre la pedagogía, la psicología y la gestión del estrés

La pedagogía es muy importante para los/las docentes en general y, por supuesto, también para los/las maestros/as de Conservatorios. Son muchos los/las investigadores/as extranjeros que han mencionado la necesidad de que los/las pianistas acompañantes adquieran competencias pedagógicas (Lindo, 1916; Rose, 1981; Adler, 1965; Katz, 2009). Entre ellos/as, destaca la investigación de Caroline Ann Rich (2002), quien sugiere al/a la pianista acompañante ciertas pautas pedagógicas a la hora de impartir una clase de 'Repertorio con pianista acompañante' para Canto. Por ejemplo, Rich (2002) señala el hecho



de que el/la pianista debe conocer muy bien el texto musical para poder corregir al/a la cantante (dicción, fonética, etc), además de saber mantener el control del conjunto para enseñar al/a la alumno/a cómo debe proceder si en algún momento se siente perdido. También destaca que el/la profesor/a de la materia 'Repertorio con pianista acompañante' debe utilizar un lenguaje corporal claro y preciso, ya que el/la estudiante aprenderá a comunicarse con el/la acompañante mediante la imitación de sus gestos. Otro aspecto importante para Rich (2002), es que el/la pianista debe adaptarse a la versión musical que cada alumno/a proponga, para así enseñar a los/las estudiantes a tomar decisiones musicales en conjunto y a llevar la dirección del *ensamble* musical. Igualmente señala que el/la acompañante no debe dar indicaciones técnicas vocales a los/las cantantes, aunque sí corregir notas falsas, errores rítmicos, y aconsejar a sus estudiantes acerca de qué tipo de repertorio les puede ayudar a mejorar algún aspecto musical. A la hora de realizar todas estas tareas docentes, esta investigadora destaca la sensibilidad que ha de tener el/la pianista acompañante a la hora de dar indicaciones a sus estudiantes (Rich, 2002, pp. 3-11).

Lee (2009), también menciona en su estudio que docentes como Margo Garrett o Jonathan Feldman, entre otros/as, consideran de vital importancia la formación pedagógica para los/las pianistas acompañantes y menciona el currículo de algunos cursos centrados en el trabajo de la pedagogía para pianistas acompañantes que ya se impartían en Estados Unidos en 2009. Estos docentes, exigen a los/las estudiantes que realizan el Máster específico de formación para pianistas acompañantes que dirijan e impartan cursos enfocados al aprendizaje del acompañamiento para estudiantes de Grado de la especialidad Piano. Además, estos/as futuros/as pianistas acompañantes deben dirigir también un sistema de acompañamiento al piano para algunas Escuelas de Estados Unidos y diseñar e implantar un programa para formar como pianistas acompañantes a los/las estudiantes de Escuelas tanto grandes como pequeñas de este país. De este modo, estos/as futuros/as pianistas acompañantes aprenden a ejercer su trabajo mediante la práctica docente y, además, hacen un trabajo de reflexión acerca de los aspectos relacionados con su formación y la organización del oficio que son necesarios para la práctica docente (Lee, 2009, p. 22).

Por otra parte, dentro de las capacidades pedagógicas también es importante destacar las destrezas a nivel psicopedagógico que deben cultivar estos/as profesionales, puesto que durante la preparación de conciertos públicos y exámenes el nivel de nerviosismo y estrés de los/las estudiantes aumenta considerablemente, y el/la pianista acompañante en estos momentos ha de saber gestionar este tipo de situaciones a través de estrategias psicopedagógicas. Además, en algunos casos el/la instrumentista o cantante tiende a somatizar todo el estrés mediante la cesión de responsabilidades ante el fracaso al/a la pianista acompañante, por lo que este/a último/a debe saber sobrellevar las críticas sin que éstas le produzcan carencias de autoestima o algún tipo de ansiedad. Al respecto, Zanetti (2012) afirmaba lo siguiente:

No recuerdo a casi ningún cantante, que el día que sale a cantar, diga que se encuentra en espléndidas condiciones. Siempre suelen tener una disculpa para argüir que su interpretación no ha sido lo satisfactoria que ellos hubieran deseado. Y lo mismo ocurre con buena parte de los instrumentistas [...] se olvidan de que tienen una persona a su lado, con problemas como los de ellos, que, además, tienen la “obligación” de que les resulte lo más fácil posible la interpretación del recital.

En lo que respecta a este tema en concreto, pianistas acompañantes han destacado la importancia que tiene para ellos/as la preparación psicopedagógica a la hora de lidiar con las situaciones de estrés que se generan en los/as alumnos/as antes de la realización de una actuación pública o un examen (Lindo, 1916; Adler, 1965; Katz, 2009; Brown, 2012). Este es el caso de Luciana Mittelstedt (2014) o de Miranda (2013). Este último analiza además los distintos estados de estrés y de nerviosismo que los/las artistas sufren antes de realizar una exposición de su trabajo ante el público, y plantea los posibles motivos por lo que estos estados se producen con el fin de encontrar algunas estrategias pedagógicas que ayuden a mitigar estos problemas (Mittelstedt, 2014, p.40-41).

Considero que tampoco debemos olvidar que los/las acompañantes también son intérpretes que pueden sufrir las mismas inseguridades y sensaciones de nerviosismo o estrés ante una interpretación en público, más aún, si ellos/as, al ser los/las docentes, son los/las máximos responsables de que el resultado de la práctica instrumental en conjunto



sea óptimo, puesto que los/las estudiantes están aprendiendo y, por ello, es lógico que tengan mayor licencia para cometer errores. En relación a esto, Moore (1956) afirmaba lo siguiente:

En la habitación del artista antes de un concierto el pianista acompañante no puede mostrar la más mínima señal de nervios; de hecho si tiene cualquier duda o recelos debe disimularlos. Su conducta y negligencia pueden ayudar a empujar a un cantante inexperto nervioso a la misma situación. Finalmente, si está haciendo bien su papel escuchará al cantante pronunciar las siguientes palabras “Sois afortunados los acompañantes; nunca os ponéis nerviosos” [Traducción de la autora] (p. 42).

A día de hoy -y hasta donde yo tengo conocimiento- no existe ningún trabajo de investigación realizada en España o en el extranjero que trate el tema del estrés en los/las pianistas acompañantes a la hora de realizar conciertos públicos o exámenes con sus alumnos/as, ni tampoco existe un listado de recursos y herramientas para ayudar a estos/as profesionales a lidiar con estas sensaciones de estrés y de nerviosismo.

Por último, quiero hacer referencia a las respuestas que he obtenido al realizar entrevistas a este colectivo sobre la importancia de recibir formación pedagógica y también relativas a la gestión del estrés. Con respecto al primer punto mencionado, sorprendentemente, tan sólo una profesora de Instrumento hace mención a la relevancia que la pedagogía tiene para los/las pianistas acompañantes a la hora de realizar su oficio. Al respecto, ella afirma que si el/la pianista acompañante no trabaja con la pedagogía adecuada, el/la estudiante puede aborrecer la práctica musical en conjunto, debido a la dificultad que entraña tocar con otro instrumento, sobre todo, al principio. Además, también es destacable el hecho de que ninguno/a de los/las entrevistados/as haya contemplado en sus respuestas que los/las acompañantes deban obtener formación psicopedagógica. Quizás esto venga dado por la desconfianza generalizada que estos/as alumnos/as y profesores/as tienen acerca del trabajo que realizan los/las pianistas acompañantes en nuestro país, lo que no contribuye a que los/las instrumentistas o cantantes puedan llegar a sentir un vínculo personal con los/las pianistas acompañantes con los/las que han trabajado. Esta situación, según los/las propios entrevistados/as confirman, no es responsabilidad de los/las acompañantes, sino de un sistema que no ofrece una

especialización formativa para este oficio ni contempla estabilidad en los puestos docentes para estos/as profesionales, lo que tampoco permite a los/las acompañantes llegar a tener la suficiente experiencia en ellos como para desarrollar un plan de trabajo eficiente con sus alumnos/as.

Por el contrario, actualmente en la Juilliard School el currículo del Máster específico para pianistas acompañantes incluye la asignatura '*Studio Accompanying*' como materia anual durante dos cursos. En ella, los/las estudiantes tienen la oportunidad de realizar prácticas de su oficio en clases reales de Instrumento o Canto, y estos/as estudiantes cuentan además con la asistencia de otros/s profesores/as especialistas en la materia que los/las guían e instruyen en la buena praxis del oficio como acompañantes. Gracias a esta asignatura, los/las futuros/as pianistas acompañantes que se forman en la Juilliard pueden trabajar las estrategias psicopedagógicas en la práctica. Además, estos/as estudiantes deben realizar conciertos de cámara, con lo que también deben generar mecanismos para enfrentarse a situaciones de estrés ante el público.

6.2. Sobre las carencias formativas de los/las pianistas acompañantes para Canto

6.2.1. Sobre el conocimiento de los idiomas y la transposición en el acompañamiento para Canto

Los/las pianistas acompañantes para Canto, además de tener que desarrollar destrezas como las que se han mencionado en páginas anteriores, también deben profundizar en otras capacidades específicas y que resultan necesarias a la hora de ejecutar



el repertorio musical con cantantes. En el caso de estos/as intérpretes, su instrumento musical forma parte de su cuerpo, por lo que esta característica requiere algunas peculiaridades a tener en cuenta a la hora de acompañarlos al piano para preservar su higiene vocal. Por ello, uno de los aspectos más importantes dentro de la formación de los/las pianistas acompañantes para Canto es el transporte o transposición de partituras.

Hay mucha bibliografía escrita por pianistas acompañantes experimentados en el acompañamiento para Canto que otorgan prioridad al desarrollo del transporte musical (Lindo, 1916; Adler, 1965; Rose, 1981). Un ejemplo de ello, es el caso de Sandstrom (2016), quien afirma que el pianista Donald Nold atribuye la necesidad de formación para el transporte de partituras en exclusiva a los/las pianistas acompañantes para Canto y no para Instrumentos. Según Nold, los/las cantantes, al trabajar con su voz, en múltiples ocasiones solicitan al/a la pianista probar una pieza musical en varias tonalidades distintas, puesto que no siempre se encuentran en las mismas condiciones vocales para poder interpretar el repertorio. Por este motivo, el/la acompañante debe ser capaz de transportar con rapidez una obra musical a todas las tonalidades que se le requiera (Sandstrom, 2016, p. 23).

La segunda destreza a la que me quiero referir y que considero necesario incluir en la formación de los/las pianistas acompañantes para Canto, es el conocimiento de los idiomas.

En relación a esta destreza, Lee (2009) destaca que en Estados Unidos todos los currículos de formación para pianistas acompañantes para Canto incluyen una asignatura destinada al aprendizaje de la dicción en francés, italiano, alemán e inglés (pp. 18-19). Además, esta investigadora señala que todos/as los/las pianistas acompañantes de renombre a los/las que ella entrevista mencionan la necesidad de formación para los/las acompañantes de Canto en esta destreza (Lee, 2009, pp. 21-22). En la misma línea, Luciana Mittelsted (2014) destaca la importancia que el pianista Martin Katz (2009) atribuye al significado del texto y cómo éste influye en la interpretación musical, no sólo por el hecho de que saber lo que se está interpretando condiciona el carácter y la expresividad de la obra, sino porque además, el/la pianista debe imitar la articulación de las palabras con el instrumento de modo que el empaste del conjunto sea completo. Katz (2009) va incluso más

allá al insistir en que el/la pianista acompañante debe poder corregir la pronunciación al/a la cantante si ésta no es la adecuada (Mittelstedt, 2014, p. 37).

Así mismo, Sundstrom (2016), en su investigación, afirma que el pianista Donald Nold tenía un gran conocimiento de muchos idiomas y que él considera esto una herramienta de trabajo indispensable para los/las pianista acompañantes para Canto (Sundstrom, 2016, p. 23). Adler (1965) o Lindo (1916) también destacan la necesidad de tener un amplio conocimiento de los idiomas para acompañar a cantantes. Por último, Caroline Ann Rich (2002), aporta en su trabajo de investigación algunas estrategias metodológicas y pedagógicas para que los/las pianistas acompañantes de Canto puedan trabajar con sus alumnos/as el texto musical, la fonética, la pronunciación y todo lo relacionado con los idiomas de un modo más eficaz (Rich, 2002, pp. 12-41).

He de destacar que todo el alumnado y el profesorado de Canto con el que yo he trabajado ha insistido en la importancia de que el/la pianista entienda el significado del texto de las piezas musicales y controle la fonética y pronunciación del mismo, puesto que éste determina *el tempo*, el carácter, la expresividad, las respiraciones, las agógicas y hasta las articulaciones a la hora de interpretar la música que lo acompaña. Los/las estudiantes de Canto deben aprender -aunque sólo sea de un modo superficial- los idiomas cuyo uso es frecuente en las obras musicales escritas para voz, entre los que se encuentran principalmente el italiano, el francés, el alemán y, por supuesto, el castellano. Esto no es sólo por el hecho de que los/las alumnos/as de Canto, al comprender los textos, puedan imbuir mayor expresividad a la música, sino también por la necesidad de realizar una buena pronunciación del idioma a la hora de interpretar el repertorio. Es un hecho probado que la labor que los/las pianistas acompañantes deben realizar con los/las cantantes en lo que a la dicción y las cuestiones fonéticas respecta es fundamental, ya que en los testimonios que he recabado a través de la realización de entrevistas, todo el alumnado y el profesorado de Canto ha mencionado la importancia de trabajar estos aspectos con el/la pianista acompañante. Una alumna en concreto expresaba lo siguiente:



“La gran mayoría de pianistas acompañantes realizan la mayor parte de su trabajo en ámbitos docentes, y no disponen de formación vocal, sólo pianística. Por el contrario, son imprescindibles en aspectos como la dicción y fonética, la respiración expresiva (no la técnica), la poética en el caso de lied”.

Sin embargo y a pesar de que, como ya he mencionado en párrafos anteriores, la transposición de partituras es otra de las destrezas reseñables para los/las pianistas acompañantes de Canto, en las entrevistas que he realizado a alumnos/as, a pianistas acompañantes y a profesores/as de Canto, ninguno/a ha mencionado el hecho de que para acompañar a esta especialidad sea importante poseer cierta destreza en el transporte de partituras. En la mayoría de los casos, los/las pianistas acompañantes que ocupan estos puestos de trabajo en nuestro país no tienen mucha experiencia, por lo que si ya les resulta difícil leer el repertorio musical que está escrito, no digamos tener que transportar estas piezas musicales. Los/las alumnos/as de Canto, como tienen conocimiento de la situación en la que se encuentran estos/as docentes españoles, tampoco ven como una opción pedir a los/las acompañantes que interpreten las piezas en distintos tonos, sino que se adaptan a las condiciones de trabajo que nuestro sistema educativo les brinda, aunque no sean las adecuadas.

Dentro de las asignaturas que oferta actualmente la Juilliard para el estudio de idiomas y el transporte de partituras dentro del currículo de formación específico para pianistas acompañantes, se encuentra la materia ‘*Lyric Diction*’, centrada en trabajar estrategias para mejorar la dicción y la fonética de los idiomas más utilizados en las distintas obras incluidas dentro del repertorio vocal y que se cursa durante los dos años de Máster sólo en la especialidad de pianistas acompañantes para Canto. Así mismo, también se imparte la asignatura ‘*Skills of Vocal Accompanying*’, que sólo se cursa durante el 1º año de especialización del Máster y en la que también se trabajan aspectos relacionados con el conocimiento de los idiomas (en concreto: fonética, traducción, dicción, etc). Quizás su característica más interesante es que no se imparte de manera teórica sino a través de la práctica con cantantes. Esta última materia la cursan tanto los/las pianistas acompañantes para Instrumentos como los/la pianistas acompañantes para Canto.

Vallés (2015) incluye una materia denominada 'Repentización y transposición' en la que sí se trabaja la transposición de partituras aunque, bajo mi punto de vista y viendo sus características, no puede dar lugar a un trabajo en profundidad de ninguna de las dos destrezas que anuncia: la lectura a primera vista y el transporte de partituras musicales. Además, según he señalado anteriormente, en España ya existe la materia 'Improvisación y Acompañamiento', en la que se trabaja el transporte de partituras del mismo modo que propone Vallés (2015) y sin obtener -según mi experiencia- buenos resultados en la práctica.

Por el contrario, en este prestigioso centro americano no se oferta ninguna asignatura destinada a realizar un trabajo específico de transporte de partituras, quizás por el hecho de que, al igual que sucede con las reducciones orquestales -y como ya se señaló páginas atrás- hay muchas editoriales musicales que publican las obras del repertorio vocal en varias tonalidades.

6.3. Sobre las carencias formativas de los/las pianistas acompañantes para Danza

6.3.1. Sobre el conocimiento de las distintas especialidades de las enseñanzas de Danza

Dentro de las distintas especialidades artísticas en las que los/las pianistas acompañantes realizan su trabajo, la más ajena en el contexto español a las enseñanzas de Música -y en consecuencia al conocimiento de estos/as docentes- es la especialidad de Danza. Esto se debe a que los/las pianistas se forman en los Conservatorios de Música y, en nuestro país, las enseñanzas musicales y la Danza se imparten en centros distintos. Este



hecho no contribuye a que los/las estudiantes de Música y Danza puedan aprender la idiosincrasia propia de ambas ramas artísticas, sino que, por el contrario, en España los/las músicos y los/las bailarines desconocen en gran medida el trabajo que realizan unos/as y otros/as. Cabe destacar aquí que no es así en otros países como Estados Unidos, donde todas las enseñanzas artísticas performativas (Música, Daza y Arte Dramático) se cursan en el mismo edificio, lo que propicia que los/las estudiantes de estas especialidades puedan conocer con mayor facilidad el trabajo que realizan unos/as y otros/as artistas.

En el caso de España, este motivo es, en parte, el causante de que el primer obstáculo con el que se encuentran los/las pianistas acompañantes que comienzan a ejercer su trabajo en Conservatorios de Danza sea el de desconocer las distintas especialidades que existen dentro de estas enseñanzas y la manera de trabajar de cada una de ellas; me refiero en concreto a la organización de la clase o a los distintos ejercicios, técnicas, y pasos de baile. Esto último es muy importante, ya que las tres especialidades de Danza que se acompañan con piano (Clásica, Española y Contemporánea) no persiguen los mismos objetivos ni trabajan con los mismos métodos. En mi caso, fue durante mi experiencia como pianista acompañante para Danza cuando aprendí que no se desarrolla igual una clase de la asignatura 'Danza Estilizada', incluida dentro de la especialidad Danza Española -en la que el/la maestro/a incide más en trabajar la precisión del zapateado con el tacón, la correcta colocación y movimiento de los brazos y los distintos toques de castañuelas-, que una clase de 'Danza Clásica' -en la que los/las alumnos/as utilizan zapatillas de ballet o zapatillas de puntas y se centran en otros aspectos, como el desarrollo de la flexibilidad, el trabajo del equilibrio, o la correcta colocación del cuerpo y la pelvis-, por ejemplo.

En el mismo sentido, se expresa el pianista y compositor español Isaac Tello (2012):

Cuando un funcionario de carrera, en prácticas, o un aspirante a desempeñar puestos docentes en régimen de interinidad, es llamado para desempeñar dicha función, tendrá que ocupar el puesto. Así comenzó la actividad profesional de quien realiza el presente estudio, entre cuyos primeros recuerdos, dentro del mundo de la danza, se encuentra su pregunta, *¿cuál es la diferencia entre escuela bolera, estilización y folklore?*, así como la respuesta subsiguiente por parte de la persona que ocupaba la

Jefatura de Estudios en aquel conservatorio profesional de danza: *lo averiguarás cuando empiecen las clases* (p. 463).

Aunque los/las pianistas -por regla general- desconozcan la idiosincrasia propia de las enseñanzas de Danza, para los/las bailarines y bailarinas la música siempre ha sido imprescindible en sus clases, ya que la Danza no puede existir sin esta última. Por esta razón, el acompañamiento al piano es de vital importancia dentro de las aulas de Danza, puesto que cada uno de los ejercicios de baile necesita un tipo de música específica, cuyas características métricas y estéticas se adapten al movimiento y contribuyan a convertir un ejercicio físico en una actividad artística. Pese a lo fácil que esto pueda parecer, debo decir por experiencia propia que no lo es, ya que una persona que nunca haya recibido formación en este sentido no es consciente de la dificultad que puede entrañar un ejercicio de danza. Por ejemplo, el *tempo* que un/a pianista acompañante escoge a la hora de interpretar una pieza musical para un determinado movimiento, determina en gran medida que el bailarín o bailarina pueda o no ejecutar dicho ejercicio, así como el grado de calidad y precisión en la realización del mismo. Todo esto es señalado por Tello (2012):

Siendo la música el acompañamiento natural de la danza, su influencia es considerable en la clase de danza. Un pianista acompañante habilidoso puede apoyar el esfuerzo físico del bailarín, puede introducir estilos que complementen su formación y puede además provocar imágenes o inspirar sentimientos que le inciten al baile. [...] Si la música no responde claramente a la idea que el profesor de danza tiene sobre el trabajo a realizar, éste no será completo, quedándose únicamente en algo aproximado. Por tanto, el uso de la música en la clase de danza siempre responde a una intencionalidad (p. 467).

Actualmente, hay algunos/as pianistas -tanto españoles como extranjeros- que han investigado el trabajo que realizan los/las pianistas acompañantes para Danza con el fin de aportar recursos y herramientas que puedan servir de utilidad para la formación de los/las futuros/as pianistas acompañantes para esta especialidad (Cavalli, 2001; López, 2008; Bernal, 2009; Sik, 2011; Tello, 2012, 2016).



Uno de estos estudios es el de Harriet Cavalli (2001), quien destaca la importancia que la música tiene para la Danza (pp. 89-91) y señala las características generales que los/las pianistas acompañantes deben tener en cuenta a la hora de interpretar al piano una pieza musical para acompañar el baile, en especial: ritmo, pulso, melodía, *tempo*, armonía, tonalidad, dinámica, línea musical y fraseo (Cavalli, 2001, pp.3-14). Esta pianista también insiste en que el/la acompañante debe conocer la organización de las clases de Danza (pp. 96-100) y define las características específicas de cada uno de los ejercicios que más se realizan en las aulas (Cavalli, 2001, pp. 100-121). Finalmente, Cavalli describe los tipos de piezas musicales -como por ejemplo *Waltzes*, polonesas, habaneras, etc- más comunes a la hora de acompañar los distintos pasos de baile (Cavalli, 2001, pp. 100-121).

También con el mismo objetivo, Yee Sik (2011) realiza una tesis para abastecer a los/las pianistas acompañantes para Danza de una serie de recursos con el fin de que puedan desempeñar su trabajo con mayor calidad. Para ello, Sik (2011) estudia en profundidad todos los aspectos a tener en cuenta por el/la pianista acompañante para Danza. En dicho trabajo de investigación, Sik comienza explicando la estructura de una clase de 'Danza Clásica' y ofrece algunas nociones básicas a tener en cuenta antes de enfrentarse al hecho de tener que acompañarla; así la realización de una introducción musical a cada ejercicio de danza y aspectos relacionados con el *tempo*, el fraseo o la melodía (Sik, 2011, pp. 16-31). Además, esta pianista realiza una descripción de los ejercicios que usualmente realizan los/las estudiantes de Danza y de las características musicales que requiere el acompañamiento para cada uno de ellos (Sik, 2011, pp. 33-78). También aporta algunas sugerencias en cuanto a la realización de patrones rítmicos y tonalidades a emplear en algunos ejercicios de baile, dónde se deben acentuar las melodías en favor del movimiento del bailarín/bailarina, etc (Sik, 2011, pp. 80-98).

Como se puede observar en los párrafos anteriores, estas dos pianistas acompañantes señalan de manera evidente la importancia de que los/las pianistas acompañantes para Danza conozcan las distintas especialidades existentes dentro de las enseñanzas de Danza, así como el desarrollo y organización de sus clases. Prueba de ello es el hecho de que tanto Cavalli (2001) como Sik (2011) ofrecen una gran cantidad de recursos

para confeccionar un currículo específico para los/las pianistas acompañantes de esta especialidad.

Todos estos aspectos fueron preguntados a profesionales y alumnos/as de esta disciplina artística y, a la cuestión de si los/las pianistas acompañantes para esta especialidad deben recibir formación específica sobre de los distintos itinerarios de Danza que actualmente se imparten en España, debo señalar que la totalidad de los/las encuestados/as (tanto docentes como alumnado) señalaron la importancia de obtener estos conocimientos. Una profesora de Danza resumió perfectamente el sentimiento generalizado a este respecto:

“Cada vez que un pianista acompañante nuevo llega a trabajar a nuestro centro tenemos que explicarle el funcionamiento de las clases, la manera en la que se realizan los ejercicios, etc. Sería muy recomendable que los pianistas acompañantes recibieran algunas nociones básicas sobre danza, porque con ello ahorrarían mucho tiempo y esfuerzo a los bailarines y se podría conseguir un trabajo de mayor calidad con los alumnos”.

Por último, es importante destacar que Vallés (2015) en la propuesta curricular para pianistas acompañantes de Danza que realiza, sí que tiene en cuenta la necesidad de que estos/as docentes cursen una asignatura destinada a la adquisición de conocimientos relacionados con los distintos itinerarios de estas enseñanzas, por ello, él incluye en dicha propuesta curricular la materia ‘Acompañamiento a la Danza’, aunque en la descripción que realiza de la misma este investigador no da muchos detalles en cuanto a su contenido (Vallés, 2015, pp. 225-227).

Actualmente no existe un itinerario de formación específico para los/la pianistas acompañantes de Danza en la Juilliard School, aunque estos/as profesionales sí ejercen su trabajo en cada una de las clases prácticas de Danza en esta Escuela estadounidense. Sin embargo, el hecho de que -como ya he mencionado anteriormente- en este centro educativo convergen las enseñanzas de Música y Danza, y que esta institución académica ofrece a sus estudiantes la oportunidad de cursar asignaturas de otras disciplinas artísticas



-tal y como he podido saber mediante las afirmaciones de algunos/as de los/las estudiantes de la propia Juilliard School- la mayoría de los/la pianistas que acaban ejerciendo allí como acompañantes para Danza se han formado -aunque no mediante un itinerario creado específicamente para ello- con relativa profundidad previamente al desempeño de su trabajo. Dicho aprendizaje incluye tanto asignaturas de la propia especialidad Danza, como destrezas relacionadas con la realización de este oficio, como son la improvisación, la lectura a primera vista, etc.

6.3.2. Sobre la improvisación musical y la capacidad creativa

Como ya he mencionado con anterioridad, las características musicales de la pieza que el/la pianista acompañante ejecuta mientras los/las bailarines trabajan han de ser las adecuadas para ayudar a los/las alumnos/as a realizar los movimientos con la mayor naturalidad. La mayoría de las veces, los/las músicos han de improvisar las piezas musicales que interpretan para acompañar los distintos ejercicios que los/las bailarines/as realizan durante las clases (Tello, 2012, pp. 467). Así, la improvisación es una herramienta de trabajo importante para los/las pianistas acompañantes que ejercen su oficio en los Conservatorios de Danza.

En España, algunos/as estudiosos/as han decidido analizar la situación y el trabajo de los/las pianistas acompañantes para Danza con el fin de sugerir algunas soluciones para mitigar la problemática existente derivada de la falta de formación específica de la que adolecen los/las pianistas acompañantes en la actualidad. En la mayoría de los casos, estos/as investigadores han centrado su trabajo en destacar la importancia que tiene el desarrollo de las destrezas para la improvisación en los/las futuros/as pianistas acompañantes para Danza. Este es el caso de Ana López (2008), quien analiza la situación que sufren los/las bailarines/as en el Conservatorio Mariemma de Madrid a causa de la falta de especialización docente de los/las pianistas acompañantes para Danza. A este respecto,

López (2008) señala que el problema principal que causa que estos/as profesionales no sean lo suficientemente efectivos en la realización de su oficio viene dado por las carencias de formación para la improvisación existentes en la actualidad en el currículo de Piano (López, 2008, pp. 171-176).

Cabe destacar en este apartado la tesis de Isaac Tello (2016), quien se centra en el estudio de los/las pianistas acompañantes para Danza. En ella, Tello (2016) realiza una revisión sobre el estado de la cuestión acerca de los/las investigadores/as que han incidido en esta falta de formación específica de los/las pianistas acompañantes de Danza y recoge una propuesta para una asignatura destinada a la formación de los/las estudiantes de Piano como futuros/as pianistas acompañantes para Danza. En ella, al igual que los estudios de Cavalli (2001) y Sik (2011) -citados anteriormente-, este investigador señala las características musicales (*tempo*, carácter, ritmo) a tener en cuenta tanto por los/las futuros/as pianistas acompañantes como para los/las profesionales que quieran ampliar sus conocimientos de improvisación enfocada al acompañamiento de la Danza, puesto que él defiende la capacidad improvisadora como recurso indispensable para los/las pianistas acompañantes de esta especialidad. Para ello, Tello (2016) analiza algunas piezas musicales destinadas al acompañamiento de la Danza y extrae las características comunes que suele presentar el conjunto de obras utilizadas para un mismo movimiento de baile, entre otras actividades. Esta tesis, en mi opinión, aporta recursos que pueden resultar de gran utilidad a los/las pianistas acompañantes para Danza, sin embargo, cabe destacar que según las opiniones de otros/as investigadores/as extranjeros, aunque la improvisación es una herramienta muy valiosa para acompañar Danza, no se debe considerar como el único recurso válido a la hora de realizar el acompañamiento en una clase de Danza. En este sentido, Harriet Cavalli (2001) señala que los/las pianistas acompañantes de esta especialidad pueden hacer uso tanto de repertorio musical escrito para danza como de la improvisación, y destaca que la utilización de ambas herramientas conlleva aspectos positivos y negativos. Entre estos últimos, y según esta pianista, los/las acompañantes que suelen improvisar corren el riesgo de crear músicas repetitivas, puesto que cada persona suele tener sus estrategias y recursos a la hora de crear melodías musicales. Sin embargo, por otro lado, las piezas del repertorio musical escritas para el acompañamiento de danza



no siempre dan una respuesta adecuada a todas las exigencias del/de la maestro/a de esta especialidad. Por todo ello, Cavalli (2001) recomienda a los/las pianistas acompañantes que utilicen ambos recursos (pp. 122-123).

En las entrevistas que he realizado a pianistas acompañantes para Danza españoles/as, la mayoría de estos/as profesionales han destacado que la improvisación es un recurso necesario a la hora de acompañar cualquier clase de Danza. Éste es el método que ellos/as emplean principalmente a la hora de desempeñar su oficio, aunque algunos/as de los/las entrevistados/as han defendido que se sienten más cómodos utilizando música que ya ha sido compuesta.

A este respecto, cabe destacar que es conocido el caso de pianistas de renombre que, aunque también valoran la improvisación como un recurso muy útil en el acompañamiento de la Danza, en su mayoría lo emplean para realizar variaciones sobre un repertorio de música clásica escrita (es decir, ya existente) o utilizan secciones de la misma adaptándolas para acompañar Danza, en lugar de crear melodías totalmente nuevas. Este es el caso, por ejemplo, del renombrado pianista acompañante Josu Gallastegui, quien ha trabajado con muchas de las grandes compañías de Danza y Escuelas estadounidenses en las que se cursa esta disciplina como pianista acompañante; entre ellas, algunas tan prestigiosas como el American Ballet Theater y la School of American Ballet, además de con grandes bailarines/as y coreógrafos/as, como son Mikhail Baryshnikov, Alexandra Danilova, Sylvie Guillem, Rudolf Nureyev, David Parsons, Anna Sokolow, Ross Stretton y Twyla Tharp (De Pedro, 2011).

En el mismo sentido que Tello (2016) se expresa el pianista español Luis Vallés (2015), quien incluye una asignatura destinada al trabajo de la improvisación en su propuesta de currículo de formación para pianistas acompañantes. Aunque este último no considera que esta materia deba ser exclusiva para los/las pianistas acompañantes para Danza, sino que debe estar presente en la formación de los/las acompañantes de todas las especialidades. Dicha asignatura es 'Improvisación' y en su propuesta se incluye en los

cursos 3º y 4º de su propuesta para un Grado Superior específico para pianistas acompañantes.

6.3.3. Sobre la comunicación entre el/la pianista acompañante y el/la maestro/a de Danza

Uno de los aspectos más importantes que me gustaría destacar dentro de las necesidades de formación -no para los/las pianistas acompañantes, sino para los/las futuros/as docentes de Danza- es el hecho de que los/las bailarines/as, actualmente no reciben ninguna formación específica acerca de cómo han de dirigirse a los/las pianistas durante el desarrollo de una clase de Danza. Me refiero, por ejemplo, a la hora de indicarles las características musicales que quieren para el acompañamiento de cada uno de los ejercicios, cuándo empieza y acaba una variación de Danza, o simplemente cómo pedir un cambio de *tempo* o de compás en la música.

A pesar de que el currículo de la especialidad Danza incluye la asignatura denominada 'Música', que está destinada a que los/las alumnos/as adquieran unas nociones básicas sobre esta especialidad, los/las bailarines/as suelen confundir los compases binarios y ternarios, y algunos términos como "tiempo" y "compás", lo que dificulta en gran medida la comunicación entre el/la pianista acompañante y el/la maestro/a de Danza y a veces ocasiona problemas en el desarrollo de la clase (Sik, 2011, pp. 23-24). Esta cuestión también es señalada en la tesis de Tello (2016), quien en un artículo afirma que: "En muchos casos, los maestros de danza no tienen conocimientos suficientes para comunicarse fluidamente con el pianista, lo que nuevamente conduce a la reflexión de que tampoco obtuvieron una educación completa" (Tello, 2012, p.464).

En el mismo sentido, Cavalli (2001) describe una experiencia que ella vivió con uno de los profesores de danza más prestigiosos de Estados Unidos:



Antes de acompañar mi primera clase con Bobby Blankshine en la ciudad de Nueva York, me dijo que sólo era capaz de contar en compases ternarios. Yo lo había conocido como un bailarín muy musical con el Ballet de Joffrey, por lo que me dije, “¡imposible!”- pero era cierto. Habiendo sabido esto antes de la clase, me previno para que tocase todo el rato en compases ternarios (la lógica y el aburrimiento me habrían impedido hacer esto con el tiempo), pero es un poco difícil pensar en 2/4 cuando un profesor está contando en 3/4- y esto, tampoco hace que los alumnos entiendan la música del modo correcto. Hablamos sobre ello después, y él llegó a darse cuenta de que podía contar también en compases binarios, pero cambiar un mal hábito es mucho más difícil que establecer uno bueno desde el principio [Traducción de la autora] (p.48-49)

Esta pianista dedica un capítulo de su libro a insistir en la necesidad de que los/las profesores/as de Danza aprendan a explicar a los/las pianistas qué tipo de música quieren para cada ejercicio de danza mediante la utilización de términos musicales. Cavalli (2001, pp. 61-62) también incide en la importancia de que los/las bailarines aprendan a diferenciar entre tiempos musicales (cada una de las partes que componen un compás) y compases completos, ya que estos/as docentes suelen confundir estos dos términos musicales (Cavalli, 2001, pp. 63-67). Por último, esta pianista dedica unas páginas a explicar a los/las profesores/as de Danza cómo deben comunicarse durante la clase de baile con los/las pianistas acompañantes, dónde realizar indicaciones o cómo marcar los finales y los *tempos* para cada ejercicio (pp. 68-86).

Actualmente, no existe ninguna asignatura destinada a que los/las futuros/as docentes de Danza aprendan estrategias que les permitan saber cómo deben trabajar y comunicarse con el/la pianista acompañante. Desde mi punto de vista -y según lo que he podido aprender de mi experiencia como pianista acompañante para Danza-, estos conocimientos serían muy beneficiosos para el alumnado.

Cabe destacar aquí que en la Juilliard School, y como he mencionado en párrafos anteriores, los/las estudiantes de Danza -y de Música y de Teatro Musical- tienen la opción de cursar asignaturas de otras disciplinas artísticas. De este modo, en mi opinión, este hecho resulta de gran utilidad, puesto que así los/las bailarines/as pueden conocer con mayor

profundidad y precisión el lenguaje de las especialidades musicales y viceversa, lo que seguramente contribuye en gran medida a agilizar la comunicación entre profesionales de ambas disciplinas artísticas.

6.4. Sobre las carencias formativas de los/las pianistas acompañantes para Teatro Musical

El hecho de que Teatro Musical sea una especialidad muy reciente en nuestro país contribuye al hecho de que estos/as pianistas acompañantes -aún más si cabe que el resto- tengan que formarse a través de la experiencia. Si hay poca información del trabajo de los/las pianistas acompañantes en las demás vertientes, de todo lo relativo a esta especialidad novedosa, el desconocimiento es aún mayor. Sin embargo, las capacidades que han de desarrollar para el desempeño de su trabajo, según testimonios de algunos/as compañeros/as con experiencia en esta especialidad, coinciden en gran medida con las que han de potenciar los/las pianistas para Canto. Por todo ello, destrezas como la lectura a primera vista, el transporte de partituras, el conocimiento de los idiomas y un mayor desarrollo de las habilidades pedagógicas y psicológicas, así como el conocimiento del repertorio de musicales, son extremadamente necesarias.

Uno de los/las pianistas acompañantes para esta especialidad entrevistados ha destacado que la lectura a primera vista es incluso más importante en esta especialidad, puesto que las obras a interpretar son más contemporáneas y los cambios de tonalidad se suceden constantemente, además de la enorme dificultad de los patrones rítmicos de las piezas a interpretar.

A diferencia de lo que ocurre en nuestro país, en Estados Unidos el Teatro Musical ya conoció años atrás una etapa de auge y su enseñanza está presente en todas las Escuelas de



Música y Conservatorios importantes del país (Manhattan School of Music, Juilliard, The New School Of Performing Arts, etc). Los/las pianistas acompañantes que ejercen este trabajo en Estados Unidos, a pesar de que -al igual que en el caso de los/las pianistas acompañantes para Danza- no existe en la actualidad un itinerario de formación oficial pensado exclusivamente para este tipo de pianistas acompañantes, están muy especializados en la materia, puesto que tienen un contacto continuo y directo con esta disciplina artística, y conocen muy bien el repertorio y el funcionamiento de sus clases. Esto repercute enormemente en la calidad educativa que reciben los/las alumnos/as y en el hecho de que los/as profesionales que se dedican a ello puedan disfrutar del trabajo que realizan.

Es esta circunstancia la que ha posibilitado que existan trabajos de investigación tan interesantes como el de Jaime Namminga (2016). Este pianista afirma que la mayoría de partituras de Teatro Musical escritas para piano suelen ser poco adecuadas para trabajar con actores/actrices con mucha experiencia en este campo artístico, por la propensión que tienen éstas a hacer demasiado hincapié en la melodía y por carecer de un soporte armónico consistente. Por ello, Namminga (2016) diseña doce técnicas para que los/las pianistas acompañantes para Teatro Musical puedan modificar partituras ya editadas de modo que los/las actores o actrices experimentados se sientan con mayor libertad para desarrollar su potencial artístico y, al mismo tiempo, los/las pianistas potencien también su creatividad. Estas estrategias son las siguientes:

1) Crear *ostinatos* en la melodía del bajo con patrones sacados del jazz para aportar originalidad a la interpretación clásica.

2) Alternar una nota en *ostinato* en la melodía del bajo con acordes en la melodía superior. Este pianista advierte de que esta técnica, aunque es muy espectacular cuando se emplea bien, no se puede realizar en todos los estilos de musicales.

3) Modificar el patrón rítmico de un grupo de notas, por ejemplo, convertir un tresillo en un seisillo para dar más intensidad a un momento concreto de la interpretación.

4) Crear melodías paralelas a la que está cantando el/la actor/actriz para enriquecer los planos sonoros.

5) Improvisar una melodía con el mismo esquema armónico que la principal para doblar al/a la cantante y así enriquecer el sonido en conjunto de la interpretación musical.

6) Adornar la melodía principal entonada por el/la actor/actriz para no realizarla siempre igual y evitar de este modo que llegue a resultar repetitiva.

7) Crear una variación de un motivo o frase que ya ha sido empleado de la manera original durante la interpretación, para crear efectos que mantengan al público atento y le recuerden los motivos melódicos principales del musical.

8) Modificar la tesitura de una melodía o realizar efectos sonoros con el piano (*Glissandos, clusters*, etc) para ilustrar con música el texto que se esté interpretando, por ejemplo, si éste hace mención a pájaros que cantan, el/la pianista debe utilizar una tesitura aguda para evocar esta imagen en el público.

9) Transportar la melodía principal que interpreta el/la actor/actriz y doblarla en intervalos consonantes de terceras, sextas, etc. Este recurso se utiliza mucho, ya que es sencillo y no requiere mucho control del instrumento por parte del/de la pianista, además, tampoco distrae al/a la cantante y lo respalda armónicamente. El efecto sonoro es muy espectacular ya que da la sensación de que dos personas cantan al mismo tiempo.

10) Arpeggiar los acordes del acompañamiento, sobre todo para momentos líricos de la obra musical.

11) Enriquecer la textura musical mediante la realización de una armonía más densa en el acompañamiento del piano.

12) Crear un acompañamiento al piano que comience siendo muy sencillo para ir poco a poco volviéndose más denso. Este recurso es muy bueno para intensificar el proceso



de situaciones dramáticas en el musical, ya que el dramatismo de la escena se ilustra con el acompañamiento musical (Namminga, 2016, pp.4-6).

Por último, Namminga (2016) ilustra con ejemplos musicales cada una de estas técnicas sugeridas por él y que son, en mi opinión, muy interesantes y además muy útiles para los/las profesionales dedicados a esta labor.

6.5. Sobre las consecuencias a nivel físico y psicológico del trabajo de los/las pianistas acompañantes

Muchos/as de los/las pianistas acompañantes adolecen de estrés y ansiedad debido a la sensación de inseguridad que sienten al tener que desempeñar un oficio para el que no han sido formados previamente y a la mala organización que existe para el desempeño del mismo (ratios desbordadas, falta de establecimiento de un horario de clase semanal por estudiante, etc). En el caso de los/las pianistas acompañantes que ejercen en Conservatorios Profesionales de Música, el volumen de alumnado que tienen que atender es enorme, lo que contribuye también a aumentar los niveles de estrés en el trabajo y repercute en el hecho de que el oficio, en ocasiones, se realice con menor calidad. Además, todo esto tiene consecuencias muy nocivas para la salud de estos/as trabajadores/as.

Sobre las consecuencias que puede llegar a tener el desempeño de este trabajo en profesionales que acceden a los puestos de pianistas acompañantes para Danza sin experiencia previa y sin la formación adecuada, Aguilar (2013), realiza una investigación mediante la que concluye que es común que se manifiesten sensaciones como el estrés, la ansiedad, la inseguridad y la frustración en estos/as pianistas acompañantes. Según el estudio de Aguilar (2013), dichos sentimientos se tornan en otros de seguridad, auto-

afirmación, optimismo y atribución de importancia al rol del/de la pianista acompañante conforme estos/as profesionales adquieren más conocimientos sobre el desempeño de su trabajo mediante la experiencia en estos puestos (Aguilar, 2013, p.22).

Las entrevistas que he realizado para complementar con testimonios reales este trabajo de investigación, me han permitido constatar que es un hecho común que los/las pianistas acompañantes noveles carecen de control y conocimiento acerca del ejercicio de su oficio. La mayoría de los/las pianistas acompañantes entrevistados/as afirman haber sufrido estas sensaciones. Además, la totalidad de los/las entrevistados/as pertinentes al colectivo de profesores/as de Instrumentos, Canto o Danza aseguran que las consecuencias de esta falta de formación son nefastas para los/las estudiantes. Yo en primera persona he podido ver cómo, en algunos casos, estos/as profesionales terminan dándose de baja por el estrés y la ansiedad que les causa esa inseguridad y falta de autoestima a la hora de desempeñar su oficio. Además, los niveles de estrés, ansiedad, inseguridad, agotamiento, etc. que estos/as docentes soportan no sólo perjudican al desempeño de su trabajo, sino que también contribuyen a un detrimento de la productividad en las enseñanzas de los/las demás compañeros/as y deterioran la calidad educativa en el aprendizaje de sus estudiantes.

Son muchos/as los/las investigadores/as que han mostrado interés por estudiar las consecuencias de estas sensaciones de estrés y ansiedad que desembocan en una gran falta de autoestima en los/las docentes. Al respecto, Cristina Marrau (2004, pp. 54-55) habla de cómo el hecho de que los docentes no posean herramientas suficientes para desempeñar su oficio de manera satisfactoria les afecta en el desarrollo de su vida personal y de su trabajo. Marrau (2004, p. 56) hace referencia a consecuencias de distintos tipos: 1) Psicosomáticas: Trastornos del sueño, úlceras, jaquecas, etc; 2) Conductuales: como por ejemplo el desarrollo de conductas nerviosas y adictivas como el distanciamiento con compañeros/as y familiares, adicción al café, etc; 3) Emocionales: como la falta de concentración y la irritabilidad; 4) Laborales: Como la falta de eficiencia en el trabajo, el abandono del mismo, conflictos derivados de los sentimientos de incapacidad laboral, etc; 5) Mentales: Baja autoestima, sentimiento de fracaso y vacío personal, impotencia, etc.



Además, Marrau (2004, pp. 57-58) destaca las terribles consecuencias que tiene en los/las profesionales de la enseñanza un uso excesivo del tiempo destinado a su vida privada para atender cuestiones relacionadas con el trabajo. La mente y el cuerpo necesitan descansar y uno de los problemas más comunes y que desembocan en grandes dolencias físicas (como dolores de espalda, afonías, jaquecas, etc) y psicológicas (como depresiones, ansiedad, enfermedades nerviosas, etc) en los/las docentes es el hecho de que trabajen demasiadas horas extras en casa. Esta es la situación que la totalidad de los/las entrevistados/as han relatado sufrir durante los primeros años como acompañantes.

Como se puede observar en párrafos anteriores, muchos/as pianistas acompañantes sufren todos estos problemas con las consecuencias tan nocivas que de ello se desprenden.

6.6. Conclusiones acerca de la problemática estudiada

Tras analizar toda la información expuesta en este capítulo se puede concluir que, por un lado, a pesar de que existen muchas investigaciones en el extranjero destinadas al estudio de estrategias para desarrollar las destrezas que los/las pianistas acompañantes necesitan adquirir para desempeñar su oficio, en España no se tiene conocimiento de ellas, puesto que las únicas propuestas curriculares para la formación de estos/as profesionales escritas en nuestro país, no hacen mención a la mayoría de estas estrategias ni tampoco recogen todas las capacidades que estos/as profesionales han de cultivar. Sin embargo, no es este el caso de otros países, donde ya existen -no sólo en la teoría sino en la práctica- programas de formación tan completos como el de la Juilliard School de Nueva York.

Por otra parte, aunque la organización del trabajo de los/las pianistas acompañantes en España es pésima, en la actualidad apenas hay investigadores/as españoles que hayan

dedicado sus estudios al análisis y la propuestas de soluciones para enmendar esta situación, a pesar de que no existe un currículo estandarizado a nivel nacional para la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante'.

En las entrevistas que he realizado a profesores/as, a alumnos/as y a pianistas acompañantes de Instrumentos y Canto he podido constatar que no todos/as los/las entrevistados/as tienen claros los objetivos de la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante', puesto que éstos varían según unos/as y otros/as testimonios, y que incluso estas discrepancias surgen entre los/las docentes de la asignatura. Este es el caso de una estudiante de Canto que menciona como objetivos de la asignatura los siguientes: *"Habituar al alumno a la interpretación con un abordaje estilístico, fonético y musical correcto"*.

Objetivos muy diferentes a los señalados por un pianista acompañante:

"Que el cantante sea capaz de hacer su parte y escuchar la parte del piano con conocimiento. Que pianista y cantante seamos un solo "músico" haciendo en cada momento el volumen, fraseo, dinámica, expresión requerida en la partitura. Que el cantante adquiera los conocimientos globales: armónicos, formales, fraseológicos, históricos, que complementen su faceta técnico-expresiva como cantante"

En el caso de los/las profesores de Instrumentos, uno de ellos afirma lo siguiente con respecto a esos objetivos de la materia:

"Por un lado el alumno debe aprender que cuando toca con un pianista debe 1º escucharse a sí mismo (esto es evidente), 2º escuchar al pianista y, 3º ESCUCHAR EL RESULTANTE DE PIANISTA + INSTRUMENTO, tener conciencia del resultado global. Esto es crucial".

Quizás sean las palabras que recojo a continuación, y que proceden de otra pianista acompañante, las que mejor resuman la sensación que en ocasiones -y como me ha demostrado mi experiencia docente- invade a este colectivo: *"El colapso de especialidades y alumnos hacen imposible marcar objetivos altos. Me limito a que aprendan a dar bien las*



entradas, a escuchar los tuttis y saber entrar Y eso sería ya un milagro en las actuales circunstancias”.

Creo relevante destacar que ninguno/a de los/las entrevistados/as menciona algún objetivo relacionado con la capacidad para potenciar la autonomía en los/las estudiantes, desarrollar su propio criterio musical o aprender a llevar la dirección del conjunto, comunicarse mediante el lenguaje no verbal con el/la pianista acompañante, llevar el control de la interpretación musical, etc. Sin embargo, en páginas anteriores se ha demostrado que la mayoría de los/las pianistas de renombre han destacado la importancia de abordar estos objetivos con los/las estudiantes mediante la práctica con el/la pianista acompañante.

Por otra parte, una vez analizada esta situación, cabe preguntar si estos/as profesores/as de Instrumentos o Canto, estudiantes y pianistas acompañantes, tienen clara la metodología empleada en esta asignatura. En este caso, las respuestas han corroborado que no existe unificación de metodologías entre unos/as pianistas acompañantes y otros/as, puesto que cada uno/a organiza la clase de un modo distinto. Por otra parte, los/las estudiantes afirman que esta diversidad de metodologías no ayuda a que se cumplan los objetivos de la asignatura y que, aunque en algunos casos han valorado de manera muy positiva las estrategias metodológicas utilizadas por algunos/as pianistas, en la mayoría de los casos los/las alumnos/as aseguran que éstas han sido desastrosas y que han deteriorado en gran medida la calidad del aprendizaje de estos/as estudiantes. Al respecto, una alumna de Canto afirma lo siguiente:

*“Ha habido de todo. De los tres con los que he estudiado más tiempo, trabajaban así:
1- Anotaba en un cuaderno lo que trabajábamos cada día para poder hacer un seguimiento ella misma. Conocía el repertorio que debía preparar para la próxima clase y realizábamos de manera programada un repaso de la fonética y contexto de la obra antes de trabajarla. Me parecía genial! 2- Era una gran pianista, con una sensibilidad enorme y un conocimiento de la obra asombroso. Trabajábamos aspectos de fraseo y expresión. Por el contrario no daba consejos de fonética. 3- Realizábamos un paseo de pájaro sobre las obras, para leer*

muchas cosas, pero sin un trabajo en profundidad. No me parecía trabajar, era más como un karaoke”

Una pianista acompañante señala que la metodología que ella emplea en clase es la siguiente:

“Primer ensayo: Lectura conjunta de la obra, ensayamos solo las entradas complicadas. Segundo ensayo: Volvemos a tocar la obra completa y si es necesario volvemos a ver las entradas conflictivas.”

Por otra parte, un profesor de instrumento menciona lo siguiente al referirse a la metodología que empleaban los/las pianistas acompañantes con los/las que él había trabajado durante su formación:

“Durante los cuatro cursos de superior había una asignatura (creo recordar que era a partir de Segundo) en la que semanalmente teníamos una clase (creo que de una hora) con el pianista acompañante. Esto fue un cachondeo, porque en todo el primer trimestre apenas dimos clase (el pianista alegaba que se tenía que estudiar el repertorio), y durante los dos trimestres siguientes las clases eran en plan muy relajadas. El único año que sí cundió el trabajo fue el último, porque como teníamos la Actividad Académica Dirigida (el examen/concierto final de curso), pues te interesaba que aquello saliera bien y la mentalidad era diferente”.

Finalmente, tras analizar estos testimonios y comprobar que los/las pianistas acompañantes no tienen clara la metodología que han de utilizar para impartir la asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’, en las siguientes páginas realizaré una propuesta curricular. Se trata de una asignatura destinada a la formación de estos/as profesionales en éste y otros aspectos, como la pedagogía y la investigación enfocada a la docencia, también muy necesarios para que los/las pianistas acompañantes -y todos los/las docentes en general- realicen un trabajo de calidad. En esta propuesta, la investigación performativa juega un papel principal y es por ello por lo que en las siguientes páginas destacaré la relevancia que este tipo de investigación tiene en el desarrollo de las artes y cómo ésta ha



llegado a convertirse en la actualidad en la principal fuente de información para investigar aspectos relacionados con las enseñanzas artísticas vinculadas a la *performance*.



BLOQUE



**EL FUTURO DE LAS ENSEÑANZAS
MUSICALES Y UNA APUESTA POR LA
EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI**



CAPITULO 7.

Una propuesta metodológica para la
formación de los/las pianistas
acompañantes



Para la mayoría de los/las artistas, la práctica interpretativa persigue el fin máximo de superarse en calidad. En la mayoría de los casos, los/las músicos, los/las bailarines/as o los/las actores/actrices estudian y practican sus disciplinas con el objetivo de “llegar a ser los/las mejores en su campo” o de “destacar sobre los/las demás”. Sin embargo, Ben Spatz (2015) realiza una aproximación muy distinta a la práctica artística, en cuanto a que, para él, ésta no debe concebirse como un fin para lograr el éxito sino como el medio para lograr un fin (Spatz, 2015, p. 10).

Este investigador postula que toda acción tiene lugar por un motivo y que los seres humanos, de un modo inconsciente, realizamos las acciones que mejor atienden a nuestras necesidades. Según Spatz (2015), a veces manipulamos objetos o tarareamos ciertas canciones porque necesitamos liberar estrés, o asistimos a determinadas actividades porque ello nos produce sensación de felicidad. Pero, según sus observaciones, éste no es el caso de la mayoría de los/las artistas, puesto que en ellos/as la necesidad de aprobación y de éxito nubla el disfrute de la propia práctica (Spatz, 2015, pp. 3-4). En su libro *What a body can do?*, Ben Spatz (2015) estudia las posibilidades que la observación, el análisis y la reflexión sobre la propia práctica artística pueden ofrecer a los/las intérpretes si conciben esta actividad como un medio a través del cual conseguir ampliar su conocimiento técnico, expresivo y estético de su disciplina, y que puede hacer que lleguen a considerarla como un proceso de crecimiento artístico y no como un fin en sí mismo para obtener el éxito o el fracaso profesional.

Siguiendo la línea de este investigador, en las siguientes páginas presento una propuesta para una asignatura destinada a la formación de los/las pianistas acompañantes, en la que los/las estudiantes son los/las encargados/as de desarrollar su propia metodología y de generar conocimientos mediante el análisis de su propia práctica interpretativa. Para ello, deberán utilizar como herramienta metodológica la investigación performativa, que les ofrece una gran cantidad de recursos que los/las ayuden a conseguir este crecimiento personal y profesional del que habla Spatz (2015).

Sin embargo, antes de mostrar esta propuesta considero necesario explicar en qué punto nos encontramos actualmente en lo que a investigación musical respecta en España, para así ver hasta dónde llega el alcance de esta propuesta que considero novedosa, especialmente porque, como se ha podido observar en páginas anteriores, las enseñanzas musicales suelen estar ancladas en modelos educativos arcaicos.

7.1. De los orígenes de la investigación en artes a la actual importancia de la investigación performativa en las enseñanzas artísticas

La música, al ser una actividad que se desarrolla en el tiempo hace que estas características -sumadas a su naturaleza artística- hayan creado cierta controversia a la hora de definir qué es y cómo se debe realizar un tipo de investigación que esté centrado en ella. Aunque muchos/as estudiosos/as han reflexionado sobre qué es la investigación artística, las respuestas a esta pregunta siguen siendo vagas, provocando que no se pueda establecer una “definición universal” (López-Cano y San Cristóbal, 2014a, p. 1).

En España, las enseñanzas Superiores de Música, de Danza, de Arte Dramático y de Diseño y Restauración de Bienes Culturales, han sufrido una clara separación de las demás enseñanzas desde su origen y en todos los aspectos. Ya con la ley de Moyano (1857) y hasta la incorporación de las instituciones educativas españolas dentro del Plan Bolonia europeo, las enseñanzas artísticas y todo lo relacionado con sus planes de estudios, profesorado y alumnado se han mantenido aisladas y claramente distanciadas de las demás instituciones académicas. Sobre esto y acerca de la problemática derivada de la aún vigente separación existente entre los centros superiores no universitarios encargados de impartir enseñanzas artísticas y la Universidad, trata Álvaro Zaldívar en diferentes estudios (2005, 2008). Sin embargo, a diferencia de estas últimas, las enseñanzas de Bellas Artes sí que han estado incluidas dentro del rango de estudios universitarios desde la década de los 70 (Zaldívar,



2005, p. 103). Esta situación se ha traducido en que las titulaciones expedidas por ambas instituciones (universitarias y no universitarias) no siempre han tenido el mismo valor académico. Tampoco han sido las mismas las opciones de formación o la relevancia que se le ha otorgado a la investigación (Zaldívar, 2008).

Zaldívar (2008) señala el atraso que ha supuesto para la investigación artística en España el hecho de que la enseñanza de la mayoría de las disciplinas relacionadas con el arte no se haya impartido en las Universidades. Según él, ni los centros no universitarios han otorgado el valor necesario a la investigación, ni el profesorado ha estado lo suficientemente preparado como para abordar esta disciplina. Acerca de esto y comparando esta situación del profesorado con la de los/las docentes encargados/as de impartir las enseñanzas de Bellas Artes -integradas dentro de la Universidad-, Zaldívar (2005) afirma lo siguiente:

Digamos también, por otro lado, que la falta de estímulo a la investigación (entendida en un sentido académicamente muy restringido, dejando fuera la investigación creativa y performativa) y la no obligatoriedad del doctorado para el acceso a los cuerpos correspondientes, ha hecho que una buena parte del actual profesorado de estas enseñanzas superiores no esté todavía preparado para una integración inmediata en la universidad —si bien está en muchas mejores condiciones que la presentada por sus colegas de Bellas Artes cuando, con generosos plazos y condiciones ventajosas, pudieron ser eficazmente integrados (p.116).

La ley tampoco ha sido efectiva al no considerar la importancia de que los/las estudiantes no universitarios se formen en investigación. Prueba de ello, es el hecho de que hasta hace no mucho tiempo no se contemplaba la posibilidad de que los/las estudiantes de enseñanzas de Música, de Danza, de Arte Dramático y de Diseño y Restauración de Bienes Culturales pudieran acceder a estudios oficiales de Máster o Doctorado. Sin embargo y a pesar de esto, en los últimos años el número de estudiantes que realizan trabajos de investigación artística ha crecido notablemente. Según Jorge Luis Moltó (2016, p. 45), la investigación -que hasta hace unos años estaba reservada a las instituciones universitarias-

en la actualidad ha llegado con fuerza hasta los centros no universitarios que se encargan de impartir las enseñanzas artísticas.

En este sentido, desde que se permitió el acceso de estos/as alumnos/as a estudios de Doctorado, las estrategias y metodologías de investigación artística también han experimentado una gran evolución. De todos estos progresos y de las entidades y sociedades que han contribuido a esta causa habla también Moltó (2016, pp. 36-44), quien además comparte la opinión de Zaldívar (2005; Moltó (2016, pp. 141-142)) sobre los grandes avances en lo que a la investigación en enseñanzas artísticas en instituciones no universitarias trajo consigo el Plan Bolonia. Además, ambos autores hablan de la deseabilidad de que en el futuro puedan existir programas de Doctorado específicos para alumnos/as de Conservatorios (Zaldívar, 2005, pp. 118-119; Moltó, 2016, pp. 141-142). Zaldívar (2005) explica también los pros y contras que tendría la inclusión de las restantes enseñanzas artísticas en la Universidad y va más allá contemplando la opción de que en el futuro se cree un nuevo modelo de “Universidad de las artes” específico para estas disciplinas. El autor sostiene esta reflexión basándose en la evidente naturaleza distinta de las artes ante las demás disciplinas del saber (Zaldívar, 2005, pp. 116-118).

Y de esta cualidad propia de las artes que las diferencia del resto de ramas del conocimiento, nace también la idea de que la investigación teórica y convencional para el resto de las disciplinas no puede atender a todos los aspectos que se han de contemplar a la hora de investigar en artes. Sobre este tema, Henk Borgdorff (2011) opina lo siguiente:

La investigación en la educación superior profesional difiere de la universitaria en el sentido de que la primera está más orientada a la aplicación práctica, al diseño y al desarrollo. Por regla general, la investigación académica o científica “pura” o fundamental (si es que esto existe) sigue siendo competencia de las universidades. La investigación en las escuelas de danza y teatro, conservatorios, academias de arte y otras escuelas profesionales de las artes es, por lo tanto, de diferente naturaleza a la que generalmente tiene lugar en el mundo académico, dentro de las universidades y los institutos de investigación [Traducción de la autora] (p. 2)



Paulo De Assis (2015) realiza un interesante estudio en el que destaca la importancia que tiene esta experimentación en artes a la que se refiere Borgdorff y cómo, afortunadamente, instituciones como The International Orpheus Academy for Music and Theory están apoyando estas nuevas corrientes investigadoras que buscan la obtención de conocimientos a través de la experimentación mediante la práctica artística. Este autor expone y analiza las aportaciones de otros/as investigadores/as acerca del valor que tienen estas nuevas corrientes de investigación ante las más ortodoxas (De Assis, 2015).

Hasta hace unos años, la musicología era la única disciplina artística junto con las Bellas Artes que contemplaba en sus enseñanzas la investigación en España. Por ello, esta actividad se ha venido desarrollando bajo una perspectiva completamente teórica, más propia de las distintas especialidades ajenas al arte en nuestro país. Sin embargo, desde la inclusión e incrementación de la actividad investigadora dentro de las distintas disciplinas artísticas, la investigación performativa, que se realiza de un modo interactivo y a través de la propia práctica artística en sí, ha tomado gran fuerza (Moltó, 2016, pp. 46-48). Según destaca Moltó (2016, p. 147), la separación entre la Musicología -que se decanta por métodos de investigación tradicionales y teóricos- y las nuevas tendencias de investigación artísticas -que abogan por métodos cuyo eje conductor en la investigación es la propia práctica interpretativa- se ha hecho más evidente en las últimas décadas, desde que el investigador Joseph Kerman (1985) hiciera pública su opinión crítica acerca de las limitaciones de los métodos de la Musicología tradicional para investigar cuestiones relacionadas con la práctica musical. Este cambio de paradigma en investigación artística ha evolucionado hasta llegar a lo que en la actualidad es la investigación performativa, que concibe el proceso de investigación desde y a través de la propia práctica artística, lo que permite estudiar cuestiones docentes, técnicas, estilísticas, etc, a través del sonido, el gesto, los pensamientos y demás aspectos que tienen lugar durante la interpretación. En el debate que se originó acerca de la pertinencia (o no) de esta novedosa práctica investigadora, también jugaron un papel principal Henk Borgdorff y Michiel Schuijjer (2010, pp. 14-19).

En España, también ha habido opiniones contradictorias entre investigadores/as más partícipes de posturas tradicionales y otros/as que abogan por estas tendencias más

novedosas que consideran necesaria la integración de una parte teórica y otra práctica dentro de la misma investigación en artes (Moltó, 2016, p. 71), Instituciones de renombre en el ámbito de la investigación en Música, como es el caso de la Escuela Superior de Música de Cataluña, y de figuras como Rubén López-Cano y Úrsula San Cristóbal (2014b) entre otros/as, han anunciado su apoyo a estas nuevas corrientes investigadoras. Este último factor ha contribuido de manera concluyente a que la balanza se incline en la actualidad hacia estas tendencias más progresistas, lo que a su vez ha traído consigo una mayor expansión de las mismas (Moltó, 2016, p. 61).

Sin embargo, también ha generado cierta controversia el modo en que se deben llevar a cabo estas investigaciones performativas. Por un lado, se encuentran los “discursos homologadores”, que consideran que la propia práctica artística en sí ya se debe considerar como una investigación. Por otro lado, se sitúan los “discursos institucionales hegemónicos”, que aseguran que para que se considere legítima la investigación performativa ha de realizarse siguiendo unas pautas académicas (Bordgorff, 2011, P. 54; López-Cano, 2015, pp. 2-3).

La tarea de investigar en artes de forma académica se torna realmente ardua puesto que, a diferencia de investigaciones artísticas realizadas dentro del ámbito de las ciencias sociales o desde una perspectiva histórica -donde la práctica interpretativa es tan sólo el objeto de estudio-, en la investigación artística performativa (y en concreto, musical), la práctica es a su vez el objeto de estudio, el método mediante el que éste se estudia, el contexto en el que la pesquisa se realiza, y el resultado de la misma (Bordgorff, 2011, pp. 45-47). Además, según la afirmación que López-Cano y San Cristóbal realizan:

Estas propuestas han de convertirse en impulsos, ayudas, provocaciones, y no en nuevos moldes, fronteras y limitaciones. El objetivo es que nuestros estudiantes comiencen a generar sus propias preguntas, a proponer nuevos retos metodológicos y nuevos problemas [...] (2014a, p. 7)

Esto exige al/a la investigador/a, y como me voy a referir a continuación al/a la futuro/a pianista acompañante y docente, plasmar los resultados de un modo académico, pero a su vez distinto al del resto de las pesquisas que no están dentro del marco de la



investigación performativa (Irwin y Springgay, 2005; Irwin et al., 2006; Bordgorff, 2011; Kozel, 2011; López-Cano y San Cristóbal, 2014b; Moltó, 2016).

Hasta hace un par de años, nadie había mostrado interés por ofrecer estrategias para llevar a cabo este tipo de pesquisas. Por ello, el establecimiento de unas pautas que indiquen -aunque sea en líneas generales- cómo realizar este tipo de investigación se ha convertido en una de las prioridades del momento (Moltó, 2016, pp. 49-51). En este sentido y de manera novedosa, Rubén López-Cano y Úrsula San Cristóbal (2014b) realizan una interesante guía acerca de cómo llevar a cabo una investigación artística de estas características y exponen trabajos de investigación de alumnos/as de la ya mencionada Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC) basados en propuestas performativas.

Como ya he señalado, es precisamente en esta línea de trabajo en la que se enmarca la propuesta metodológica que presento y que está destinada a la formación de los/las futuros/as pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto. Considero prioritario que los/las estudiantes de Música cultiven en mayor medida su faceta investigadora, y que ésta esté especialmente enfocada a la naturaleza performativa de estas enseñanzas artísticas y al que posiblemente será el futuro profesional de los/las egresados/as: la docencia.

7.2. Una propuesta metodológica desde la investigación performativa

La propuesta planteada en esta tesis surge como una posible solución a la problemática que supone el que en la actualidad no existan estrategias metodológicas adecuadas para la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto en España, según han revelado los testimonios del colectivo profesional y el alumnado relacionados con esta materia.

Siguiendo a Moltó, en la actualidad los/las músicos deben formarse como intérpretes, como investigadores/as y como docentes (Moltó, 2016, p. 143). Este autor insiste en que, dentro de las enseñanzas artísticas performativas, los aspectos relacionados con la docencia y la práctica interpretativa deben estudiarse, sin ninguna duda, mediante la investigación performativa, especialmente en los casos cuyo fin sea el de: “aportar impresiones y teorías originales sobre estrategias educativas para aplicar en el aula” (Moltó, 2016, p. 145).

En la propuesta que presento, los/las futuros/as pianistas acompañantes son el principal eje de la materia y sobre éstos/as recae la responsabilidad de diseñar sus propias estrategias metodológicas, ya que serán quienes tengan que realizar un proceso de investigación performativa tomando como núcleo de la misma la práctica interpretativa. Además, deberán elaborar una propuesta docente en conjunto con otros/as instrumentistas o cantantes. A la hora de ser evaluados/as, los/las futuros/as pianistas acompañantes no sólo podrán demostrar sus dotes pedagógicas al impartir una clase de ‘Repertorio con pianista acompañante’ a los/las instrumentistas o cantantes con los/las que hayan trabajado, sino que también tendrán la oportunidad de explicar, en una entrevista con el/la tutor/a y sirviéndose de los datos recabados (entrevistas, diarios de clase, vídeos, etc), el proceso de investigación que los/las ha llevado a diseñar la interpretación por la que se han decantado de entre todas las posibles y las estrategias metodológicas que han desarrollado. Toda esta información referente a la investigación realizada, a las decisiones que tomen como intérpretes, o a las estrategias por las que se decanten en su rol de (futuros/as) docentes, será recogida en el cuaderno de campo y en un informe final. De esta forma, se aunará en ellos/as la triple faceta de intérpretes, de investigadores/as y de (futuros/as) docentes, en lo que se podría denominar una “aproximación” a un enfoque a/r/tográfico (Irwin y Springgay, 2005; Irwin et al., 2006). La razón por la que lo considero tan sólo una aproximación a la a/r/tografía se debe a que, como se ha señalado, esta propuesta está dirigida a estudiantes y no a docentes que estén ejerciendo en ese preciso momento. La consideración de a/r/tografía en este proyecto de asignatura procede del hecho, como se ha señalado, de que estos/as estudiantes deberán actuar con el rol de docentes, ya que



siguiendo a Silvia Carabetta (2008, 2014), éste será el futuro profesional de buena parte de ellos/as.

7.2.1. Una propuesta metodológica desde la investigación performativa y con un cierto enfoque a/r/tográfico

Estos tres roles (*artist, researcher, teacher*) que se aúnan y complementan en el enfoque a/r/tográfico que propongo para esta asignatura están estrechamente conectados en todo momento, puesto que este enfoque a/r/tográfico contempla una construcción del conocimiento de manera rizomática, es decir, no lineal. El/la investigador/a pasa de una momento a otro a ser docente y artista, y viceversa (Irwin y Springgay, 2005, p. 901). En esta concepción rizomática del proceso a/r/tográfico es donde reside el valor metodológico de este enfoque, puesto que ello afecta el modo en que vemos teoría y práctica, producto y proceso. Así se generan resultados metodológicos emergentes, generativos, reflexivos y sensibles (Irwin, 2006 et al., p. 71).

En el enfoque a/r/tográfico, los conocimientos y experiencias -no las meras transcripciones- obtenidos mediante la práctica artística, investigadora y docente, convergen con la misma en forma de texto escrito. Todo ello está influenciado por la herencia cultural, política y personal del/de la propio/a artista/investigador/a/docente, con toda la riqueza que esta información aporta al proceso de crecimiento personal del/de la propio/a involucrado/a en la investigación y del/de la lector/a o el público (Irwin y Springgay, 2005, p. 902-903). La experiencia personal del/de la artista/investigador/a/docente se torna una pesquisa en sí, y el proceso de investigación nunca cesa, ya que el/la a/r/tógrafo/a no concibe una conclusión como final o suprema ni cierra la puerta a nuevas preguntas o a otros resultados (Irwin y Springgay, 2005, pp. 901-902).

Este es el enfoque desde el que el/la futuro/a pianista acompañante deberá realizar la investigación performativa que lo/la conducirá a desarrollar las estrategias metodológicas propias para la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y Canto. Aunque el alumnado (futuro/a pianista acompañante) pudiera no dedicarse a la docencia en su faceta profesional, en esta propuesta se considera que su actuación puede ser similar a la de aquél al actuar como conductor de la obra a interpretar.

Esta propuesta de corte a/r/tográfico abarcaría, en líneas generales, los aspectos que señalo a continuación que, en muchos casos, se superpondrán dentro del proceso. Teniendo en cuenta el mencionado carácter rizomático del enfoque a/r/tográfico que propongo, estos tres roles (como intérprete, como investigador/a y como docente) estarán estrechamente vinculados en muchas de las actuaciones de los/las pianistas acompañantes a las que haré referencia a continuación:

El/la pianista acompañante como investigador/a (y aplicando, cuando proceda, los resultados de su práctica interpretativa):

- La realización de un análisis en profundidad de las obras del repertorio musical que se interpreten. Para preparar este análisis en profundidad de las obras, estos/as estudiantes deberán escuchar y estudiar las distintas versiones sobre una misma pieza musical a través de la discografía disponible, revisar ediciones diferentes de la partitura, observar clases impartidas por otros/as pianistas acompañantes, conciertos, etc. Aquí se genera lo que Rubén López-Cano denomina "conocimiento dirigido a la práctica", dentro del "conocimiento formal". Este investigador se refiere a la información que se obtiene de manera teórica y que más tarde se aplicará para mejorar aspectos relacionados con la práctica interpretativa musical (López-Cano, 2015, p. 13). Por ejemplo, en el caso en que un/una pianista hubiera escuchado varias versiones de la *Rapsodia para clarinete y piano* de Debussy para recoger y analizar información acerca de dónde y cómo ha de utilizar el pedal, esta información la aplicaría más tarde durante la interpretación de dicha pieza musical (conocimiento dirigido a la práctica musical).



- El estudio de las características -tanto organológicas como técnicas- del instrumento o voz con el que se trabaje en conjunto. En este caso, además de estudiar la bibliografía relativa a la organología de cada instrumento o voz, los/las alumnos/as también podrán asistir como oyentes a clases de Instrumento o Canto que impartan los/las profesores/as titulares de estas especialidades, además de servirse de material audiovisual para estudiar las necesidades técnicas propias del instrumento o voz, incluso en pasajes concretos del repertorio que se esté trabajando en conjunto.

Por ejemplo, el clarinete no se puede tocar en un matiz muy fuerte cuando hay que interpretar pasajes que se encuentran en tesituras muy agudas. Por ello, los/las futuros/as pianistas acompañantes deberán analizar este tipo de cuestiones para saber que, en determinados momentos, ellos/as tendrán que tocar en un matiz *piano* con su instrumento para no forzar a los/las clarinetistas a emplear una dinámica demasiado *forte* que acabe distorsionado la calidad del sonido. Con las cuerdas ocurre algo similar con ciertos ataques, como por ejemplo, con los *pizzicatos*. También hay pasajes concretos del repertorio de cada instrumento y voz que requieren de conocimientos específicos por parte de los/las pianistas acompañantes para saber qué *tempo*, dinámica o fraseo deben utilizar en favor de la calidad del conjunto instrumental y teniendo en cuenta las características propias de los otros componentes del conjunto.

El/la pianista acompañante como intérprete (y aplicando los resultados de la investigación):

- La profundización y adquisición de estrategias propias de comunicación gestual que contribuyan a la mejora del empaste del *ensamble* musical. Aquí serán los/las propios/as estudiantes los/las que tendrán que auto-observar el resultado que obtienen de la utilización del lenguaje que hayan desarrollado para la comunicación no verbal en conjunto. Aunque los/las futuros/as pianistas acompañantes también pueden observar lo que otros/as especialistas hagan respecto a esta cuestión, puesto que cada persona tiene un modo distinto de expresar con gestos sus pensamientos o la información que quiere transmitir, en

este caso, el trabajo de investigación está más vinculado, si cabe, a la propia práctica instrumental del/de la investigador/a, que actuaría aquí en su faceta de intérprete. Me refiero, por tanto, al “conocimiento basado en la práctica”; es decir, los saberes que se generan durante y mediante la propia práctica artística (López-Cano, 2015, pp. 13-14).

En el caso de un/a futuro/a pianista acompañante que quisiera analizar qué gesto es más adecuado a la hora de realizar una entrada musical, para transmitir el carácter y el *tempo* de la obra en concreto, debería probar varios gestos distintos con el objetivo de observar cuál de ellos ha sido más efectivo para transmitir la información que él/ella quería.

- La interpretación de la obra partiendo de una reflexión que procede de las características analizadas en la partitura (ya sea de carácter armónico, fraseológico, técnico, etc) o de las grabaciones más destacadas de las que la obra haya sido objeto, y que también atiende a las características organológicas de los instrumentos o voces (en lo referente a la afinación, el timbre, etc).

Es decir, los/las futuros/as pianistas acompañantes interpretarían las obras teniendo en cuenta los resultados que hayan obtenido de la investigación previa. Por ejemplo, en el caso en el que se hayan revisado varias versiones para saber cómo se han de realizar las digitaciones o los arreglos musicales en un pasaje concreto de una obra que resultase muy difícil técnicamente para el piano, la puesta en práctica de dicho conocimiento en la interpretación estaría influyendo claramente en la faceta como intérprete.

- La adquisición de un conocimiento expresivo que abarque aspectos interpretativos más complejos, y que esté centrado en cuestiones sensoriales que ahonden en la estética personal del/de la intérprete como artista. Este punto se alcanzará cuando un/a estudiante haya desarrollado ampliamente sus estrategias metodológicas para la asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’. Entonces, podrá centrarse en un análisis más profundo del repertorio musical del instrumento o voz en el que se quiera especializar, y estará capacitado para realizar un tipo de investigación destinada a generar lo que López-Cano denomina “conocimiento vinculado a lo sensible e intuitivo” (López-Cano, 2015, pp. 15-16).



Estaríamos hablando de futuros/as pianistas acompañantes muy especializados en un repertorio concreto, que pudieran detenerse en explorar en profundidad aspectos estéticos y expresivos de un repertorio específico en cuestión. Aunque los/las pianistas acompañantes son intérpretes de una disciplina artística y se da por hecho que, por tanto, han de desarrollar al máximo su sensibilidad musical, la exigencia es aún mayor en el caso de un *ensamble*, ya que la calidad musical del conjunto disminuye enormemente cuando uno de los dos componentes no posee este nivel de conocimientos musicales. Llegar a este tipo de profundización sería lo ideal y lo que sucede con los/las pianistas acompañantes tan especializados como los/las de la Juilliard School.

El/la pianista acompañante como futuro/a docente (aplicando los resultados de su investigación y de su práctica interpretativa):

- El establecimiento de unas pautas a la hora de estructurar las clases de ‘Repertorio con pianista acompañante’ para Instrumentos y Canto. Puesto que no es lo mismo trabajar el repertorio musical con un instrumento de viento que con otro de cuerda o con cantantes, los/las futuros/as pianistas acompañantes deberán investigar a fondo el procedimiento a seguir durante el desarrollo de una clase de ‘Repertorio con pianista acompañante’ con los/las estudiantes de las distintas especialidades instrumentales y de Canto. Para ello deberán conocer la bibliografía existente, asistir a clases de otros/as compañeros/as, y aprender de los resultados que obtengan de su propia práctica interpretativa y docente.

Por ejemplo, los/las cantantes necesitan realizar un trabajo previo de calentamiento de la voz mucho más específico y duradero que los/las instrumentistas, y los/las instrumentos de viento no pueden trabajar al mismo ritmo y con la misma intensidad que los/las de cuerda. Todo ello condiciona en gran medida la manera en la que el/la pianista acompañante ha de organizar la clase de ‘Repertorio con pianista acompañante’ para Instrumentos y Canto.

- El desarrollo de estrategias docentes que les permitan transmitir con seguridad y eficiencia los conocimientos acerca de las obras del repertorio estudiado, las características de cada instrumento o voz que deben ser tenidas en cuenta al trabajar con el piano aspectos como la afinación, las articulaciones o el fraseo musical, y otros aprendizajes como la comunicación no verbal o el liderazgo en el *ensamble* musical. La auto-observación de los resultados aplicados en la práctica es, en este caso, una herramienta muy útil y de la que los/las futuros/as pianistas acompañantes deberán servirse para desarrollar este tipo de estrategias docentes. También podrán observar el procedimiento de otros/as compañeros y profesionales en la materia mediante el análisis del material audio-visual existente o la asistencia a otras clases o conciertos, aunque, en última instancia, será el/la propio estudiante el/la que tendrá que auto-desarrollar sus propias estrategias metodológicas. Hay que tener en cuenta que cada obra musical contiene pasajes que pueden crear conflictos relacionados con el ritmo, con el *tempo* o con los matices, entre otras cuestiones. Será tarea del/de la pianista acompañante encontrar dichos problemas así como las soluciones propias para poder solventarlos en su faceta como docente.

- El desarrollo de la capacidad para resolver las dificultades sobrevenidas que puedan surgir, tanto durante la práctica en conjunto como en la enseñanza del repertorio musical camerístico.

Pongamos por ejemplo el caso de un/a alumno/a que ha comenzado con un acercamiento de la partitura y ha escuchando numerosas versiones del principio del segundo movimiento de la segunda *Sonata para Clarinete y piano* de Johannes Brahms. Tras analizar y reflexionar sobre dichas interpretaciones (en su faceta de investigador/a), debería decidir sobre el *tempo*, la dinámica y los acentos que él/ella considera más apropiados para ejecutar dicho pasaje. Después de haber estudiado previamente y de manera individual la música (en su faceta de intérprete), y cuando ya se encuentre en clase con el/la instrumentista o cantante (y en la faceta de docente), este/a futuro/a pianista acompañante comenzaría a impartir sus enseñanzas de la obra siguiendo las anotaciones realizadas en la investigación previa y sus propias referencias. Se daría entonces cuenta de que el resultado no es siempre (y no suele ser) el esperado, puesto que el/la instrumentista puede alterar el



resultado del conjunto. Entonces, el/la futuro/a pianista acompañante deberá cambiar el objetivo de su investigación que ahora será la creación de recursos que le permitan adaptarse con rapidez y eficacia a las nuevas versiones del principio de este segundo movimiento de la segunda *Sonata para Clarinete y Piano* de Brahms que surjan en consenso con las sugerencias del/de la clarinetista.

Es decir, además de poseer la capacidad de analizar previamente el repertorio y crear una versión personal de la obra, este/a futuro/a pianista acompañante también deberá potenciar la versatilidad a la hora de realizar cualquier cambio sobrevenido sobre la interpretación musical que tuviera predispuesta. Según Rubén López-Cano, el conocimiento que se genera en este tipo de prácticas investigadoras se denomina “conocimiento embebido de la práctica”, puesto que no puede surgir sin la misma (López-Cano, 2015, pp. 14-15).

- El análisis de técnicas para el trabajo de fonética, de pronunciación y de dicción en los idiomas será un elemento fundamental a tener en cuenta por los/las pianistas acompañantes de Canto. El desarrollo de esta destreza requiere de un importante estudio teórico y práctico previo de los idiomas, además de la necesidad de asistir a lecciones impartidas por pianistas acompañantes con experiencia y cantantes. Aunque se tenga cierto dominio de las lenguas extranjeras sobre las que se quiera aleccionar a los/las cantantes, el uso del idioma en este caso está muy vinculado a la interpretación musical, por lo que debe estudiarse específicamente en el caso de los/las pianistas acompañantes para Canto.

Si un pianista acompañante no sabe cómo se debe pronunciar un texto vocal, jamás podrá corregir al/a la cantante al respecto, y si no posee las herramientas necesarias para ello, aunque conozca perfectamente el idioma, tampoco podrá realizar con éxito esta tarea que se torna tan importante cuando hablamos de la especialidad Canto.

El carácter rizomático inherente a este enfoque a/r/tográfico y que, como ya advertí está presente en las actuaciones de los/las futuros/as pianistas acompañantes a las que acabo de hacer referencia, se muestra de manera especial en las que menciono a continuación:

- En el conocimiento de técnicas de respiración y su vinculación con el resultado expresivo de la interpretación, muy importante en el caso de los/las pianistas acompañantes para Canto. Este aspecto requiere de un proceso de investigación muy similar al mencionado en el punto anterior, pero en este caso en concreto, además es necesario conectarlo con el trabajo del análisis de la partitura musical a nivel armónico, estilístico, fraseológico y expresivo. Y es que la respiración en los/las cantantes es una cuestión de suma importancia, puesto que todo el fraseo de la obra, las dinámicas, y el *tempo*, dependen de ello. Por este motivo, un/a buen/a pianista acompañante deberá analizar bien cada obra del repertorio que trabaje y desarrollar las estrategias para poder impartir una clase de 'Repertorio con pianista acompañante' para Canto con calidad, puesto que con estos pequeños recursos se puede ayudar o perjudicar en gran medida a los/las cantantes.

- En el trabajo de técnicas para controlar el estrés, tanto el del/de la propio/a pianista acompañante como el del/de la instrumentista o cantante. En este caso, el/la futuro/a pianista acompañante podrá revisar la bibliografía que recoge técnicas de gestión del estrés y crear estrategias de auto-control (propias o para enseñar a los/las instrumentistas o cantantes) mediante la aplicación de dichas técnicas y la auto-observación de los resultados obtenidos ante la interpretación en público. Este punto se torna realmente imprescindible, puesto que un/a pianista que no sepa gestionar su nivel de estrés antes las actuaciones públicas nunca podrá llegar a ser pianista acompañante. Además, es de vital importancia que estos/as futuros/as docentes aprendan a ayudar a los/las instrumentistas y cantantes en esta tarea.

7.2.2. Pasos a seguir en la investigación performativa

La investigación performativa que llevará a los/las futuros/as pianistas acompañantes a desarrollar sus propias estrategias metodológicas para impartir esta nueva



asignatura ‘Repertorio con pianista acompañante’ para Instrumentos y Canto, debe llevarse a cabo siguiendo una serie de pasos. Sigo de esta forma las indicaciones de Bordgorff y López-Cano (entre otros/as) cuando señalan que, de no ser así, este tipo de investigación corre el riesgo de ser devaluada (Bordgorff, 2011; López-Cano y San Cristóbal, 2014a, 2014b; López-Cano, 2015). Además, si el/la investigador/a no realiza el proceso de investigación según un esquema organizado, corre el riesgo de perder información que pueda resultar muy valiosa o de obtener resultados que no sean del todo fiables (López-Cano y San Cristóbal, 2014b).

Por todo estos motivos, en la propuesta metodológica que aquí se plantea para la formación de los/las futuros/as pianistas acompañantes y que incluye la investigación performativa, estos/as estudiantes tendrán que recoger por escrito, en un cuaderno de campo, una explicación del proceso de investigación que han realizado, y, en consecuencia, de los pasos y actividades que han llevado a cabo, cómo lo han hecho, y qué resultado han obtenido de cada uno de ellos. En este cuaderno de campo se deben recoger los datos, los testimonios, las reflexiones, las decisiones, la bibliografía, y las demás herramientas, técnicas y estrategias de las que se han servido durante el proceso de investigación performativa que los/las ha llevado a desarrollar sus estrategias docentes. Finalmente, estos/as estudiantes deberán elaborar un informe en el que plasmen las conclusiones obtenidas de la investigación, es decir, por qué se han decantado por una interpretación u otra de las piezas musicales o el motivo de la elección de determinadas estrategias metodológicas.

Cada uno de los pasos que se pueden seguir durante el estudio de la práctica artística/docente (y durante la investigación performativa que deben llevar a cabo los/las futuros/as pianistas acompañantes según esta propuesta) ha de realizarse atendiendo a una serie de pautas, aunque éstas pueden llevarse a cabo de distintas maneras, ya que el/la investigador/a no siempre ha de tomar la misma perspectiva ni tampoco ha de recoger la información de igual modo. Por ello, los/las investigadores/as han de conocer las herramientas de las que pueden hacer uso durante su pesquisa, puesto que cada una de ellas enriquece con un alcance distinto el resultado del proceso de investigación.

Algunos de estos pasos que, en líneas generales, podrán seguir los/las futuros/as pianistas acompañantes para llevar a cabo la investigación performativa, son los siguientes:

1) En primer lugar, se debería partir de un acercamiento teórico a la obra a interpretar que consistiría en un análisis armónico, formal, estilístico, fraseológico e interpretativo de dicha pieza, y que daría lugar a una reflexión sobre las cuestiones interpretativas a adoptar. En este punto, desempeña un papel muy importante el bagaje instrumental de los músicos que intervienen en la obra. También sería recomendable estudiar las características organológicas, físicas y técnicas de los instrumentos o voces con los que se vaya a interpretar en conjunto las obras musicales, para así poder reflexionar sobre cómo influyen éstas en aspectos tales como la afinación en conjunto con el piano, el equilibrio dinámico de los planos sonoros del *ensamble* o la organización de la clase de 'Repertorio con pianista acompañante'.

2) En segundo lugar y tras la mencionada aproximación teórica, se pasaría a interpretar la obra en conjunto con el/la instrumentista o cantante y se realizaría un proceso de observación atenta y objetiva de la práctica del *ensamble* musical. Los datos obtenidos mediante esta observación se recogerían por escrito y/o en soporte audiovisual en el cuaderno de campo. Este proceso de registro de la información debería llevarse a cabo de un modo exhaustivo, ordenado, y utilizando una serie de herramientas a las que haré referencia más adelante.

3) En tercer lugar, se reflexionaría sobre el grado de éxito o de fracaso que muestran los resultados -reflejados en la información recogida- de la aplicación práctica de las versiones interpretativas y de las estrategias metodológicas planteadas por el/la futuro/a pianista acompañante y testadas en conjunto con el/la instrumentista o cantante.

4) A continuación y dependiendo de las conclusiones que de dicho proceso se desprendieran, podrían suceder dos situaciones distintas. Por una parte, en el caso en que el/la estudiante determinase que los/las resultados en relación a la problemática estudiada hubieran sido positivos, debería recogerlos por escrito y aplicarlos en futuras clases con el



fin de certificar su eficacia para solventar los problemas a los que atendiesen. Por otra parte, si el/la futuro/a pianista acompañante concluyera en la ineficacia de las medidas adoptadas para solucionar las cuestiones planteadas, tendría que diseñar nuevas estrategias metodológicas para solventar los problemas persistentes, aunque esta vez partirá con mayor ventaja, ya que el registro del proceso permitiría al/a la investigador/a conocer las soluciones que hubieran resultado ineficaces y, de este modo, no correría el riesgo de caer en los mismos errores.

5) Por último, y una vez que el/la futuro/a pianista acompañante hubiera desarrollado nuevas alternativas con el fin de solucionar la problemática estudiada, el proceso de investigación comenzaría de nuevo, y éste no concluiría hasta que no se encontrasen estrategias metodológicas satisfactorias ante las necesidades de la pesquisa. Así, este procedimiento se convierte en un: “bucle de interacción y retroalimentación entre práctica creativa y reflexión” (López-Cano y San Cristóbal, 2014b, p. 168).

7.2.3. Herramientas a utilizar en la investigación performativa

7.2.3.1. La auto-observación de la práctica

Una herramienta fundamental para recabar datos relacionados con la práctica en conjunto del/de la futuro/a pianistas acompañante con los/las instrumentistas o cantantes en el proceso de investigación trazado -en líneas generales- en los párrafos anteriores, es la auto-observación de la práctica interpretativa del *ensamble* musical. Siguiendo a López-Cano y San Cristóbal (2014b), esta herramienta es similar a la observación participante, con la particularidad de que en este caso es el propio sujeto quien realiza la observación de su propia acción (p. 150). La concentración en este tipo de auto-observación ha de ser máxima,

puesto que realizar una práctica en conjunto con otro/a instrumentista o cantante alberga gran dificultad y hay muchos factores que analizar. Debido a ello, considero que lo más adecuado será que el/la pianista acompañante seleccione en cada sesión un aspecto concreto de la práctica interpretativa y ponga en funcionamiento las estrategias docentes que considere necesarias para trabajar dicha cuestión. De esta forma enfocaría plenamente su atención en el objetivo de su pesquisa y podría resolverlo con más garantías, sin correr tanto el riesgo de acabar distrayéndose con otros aspectos transversales (López-Cano y San Cristóbal, 2014b, pp. 150-151).

En el caso de la propuesta que presento, si el/la futuro/a pianista acompañante quiere comprobar qué articulaciones musicales -de todas las que previamente ha seleccionado como idóneas para la obra trabajada- ayudan al/a la cantante en la pronunciación del texto, este/a futuro/a profesional deberá centrarse en observar los resultados sonoros que obtenga de la utilización de las distintas articulaciones que emplee, seleccionando de entre éstas las que repercutan positivamente en la calidad interpretativa del conjunto musical. Lo mismo sucede si el/la docente quiere estudiar aspectos relacionados con la afinación, con la capacidad de anticiparse a posibles contratiempos sobre-venidos durante la práctica, o con cualquier otro aspecto concreto.

Esta auto-observación de la práctica se puede realizar de distintas maneras:

a) Puede llevarse a cabo de un modo directo, aunque esta forma resulta la más compleja por la dificultad que entraña realizar una tarea y a la vez auto-observarla. Por ello, Susan Kozel (2011) desarrolla algunos métodos para facilitar este tipo de práctica, como por ejemplo, apuntar datos en cuanto se perciben o detenerse en medio de una acción de manera inmediata si se necesita recoger alguna información.

b) También es posible que el/la investigador/a realice una auto-observación indirecta, es decir, mediante una grabación de vídeo o audio en la que se recoja su propia práctica interpretativa y docente con el objetivo de poder realizar una observación más enfocada exclusivamente en el objeto de estudio, sin las distracciones propias que conlleva la interpretación artística.



7.2.3.2. El registro de datos por intervalos, por acción y/o por ocurrencia.

Con los resultados obtenidos de esta auto-observación, el/la pianista acompañante deberá realizar un proceso de organización de la información recabada y de reflexión para ver si los resultados que ha obtenido en la práctica son satisfactorios o no. Para ello, tendrá que registrar la información que ha recopilado, lo que también puede llevarse a cabo de distintas maneras;

a) Mediante el registro por intervalo -cronológico o de inventario-. Cuando en una investigación se registra la información por intervalos, quiere decir que se organizan los datos utilizando como pauta para la separación un espacio de tiempo, que puede ser una semana, un mes, etc. A su vez, dentro del registro por intervalo, se puede utilizar como método para organizar la información el orden cronológico, por ejemplo, de la que se obtuvo antes a la más actual o viceversa, y/o anotando el orden exacto en el que realizamos las distintas tareas durante una clase, para ver si éste altera el resultado de la práctica interpretativa (López-Cano y San Cristóbal, 2014b, pp. 154-156).

Volviendo al anterior ejemplo de las articulaciones, el/la pianista acompañante deberá registrar cómo se han empleado éstas en cada sesión durante un tiempo determinado y por orden cronológico, con el fin de determinar en qué sesiones el/la cantante se encontró más cómodo/a, lo que revelaría la efectividad de las articulaciones empleadas en esas sesiones.

a.1) También -dentro del registro por intervalos de tiempo- se puede archivar la información por tareas. En este caso concreto, este/a futuro/a pianista acompañante deberá hacer una carpeta de información relacionada con la articulación del texto escrito, otra con aspectos referentes al análisis de la partitura, otra de cuestiones relativas a las respiraciones, otras en las que clasifique las articulaciones empleadas por distintos/as

pianistas acompañantes, etc. De este modo, el/la futuro/a pianista tiene las opciones de, por un lado, descartar rápidamente los métodos que de manera evidente estén resultando ineficaces para conseguir los resultados perseguidos; por otro lado, puede desarrollar estrategias metodológicas que contribuyan positivamente a aumentar la calidad de su trabajo (López-Cano y San Cristóbal, 2014b, pp. 154-155).

b) El registro por acción permite ordenar la información de un modo más específico, puesto que se centra en la acción en concreto que se quiere estudiar, descartando todas las demás. Se trata de un estudio muy específico, que puede realizarse en las ocasiones como la que se menciona en líneas anteriores o en casos en los que se tenga muy claro el objeto de estudio de la práctica interpretativa y éste sea muy concreto y no abarque varios aspectos (López-Cano y San Cristóbal, 2014b, p. 156).

Este último tipo de registro se podría utilizar para analizar en profundidad un pasaje muy concreto de un obra específica que presentase problemas a la hora de empastar bien la línea vocal del/de la cantante con la del piano. Aquí, debería hacerse un estudio de caso particular de dicho pasaje, en el que se determinase que problema concreto de la articulación empleada por el/la pianista está causando problemas que repercuten negativamente en la calidad del *ensamble* musical.

c) Como último recurso destacable para recoger la información, quiero mencionar el registro por ocurrencia, el cual se basa en anotar algún tipo de información relevante para la investigación que surja en el pensamiento del/de la investigador/a, en el mismo instante en el que aparece. Aunque los procesos de investigación han de realizarse de manera organizada y siguiendo unas estrategias de acción planificadas, a veces surgen ideas espontáneas durante la pesquisa que pueden haber derivado de la información que se descubre durante el proceso. No se deben descartar estos pensamientos, ya que también pueden aportar otras perspectivas al proceso de investigación que contribuyan de manera positiva al alcance de los resultados esperados (López-Cano y San Cristóbal, 2014b, pp. 157-158).



En la propuesta que presento, este tipo de recogida de información por parte del/de la futuro/a pianista acompañante en su rol de docente, se produciría en el momento en el que observara alguna característica reseñable. Por ejemplo, en el texto vocal o algún punto de inflexión en la respiración del/de la cantante que ofreciera una respuesta a un problema relacionado con la articulación del pasaje musical que se estuviese trabajando. De este modo, aunque dicha articulación no se hubiera propuesto de manera consciente previamente, podría surgir como solución a la problemática estudiada de un modo azaroso.

Para recoger toda la información obtenida durante el proceso de investigación según los tipos de registros mencionados, son necesarias una serie de herramientas. Entre otras: 1) Las notas, en las que se reflejan todos los apuntes realizados en el campo de investigación; 2) El diario, que a diferencia de las notas representa las percepciones personales acerca de la acción que se estudia; 3) Diferentes soportes documentales (imágenes, vídeos, audios, etc) recogidos en el campo de investigación; y 4) las reflexiones sobre la práctica artística, que han de realizarse una vez que el/la investigador/a se encuentre fuera del campo donde tiene lugar la práctica a investigar. Todas estas herramientas de trabajo se recopilan dentro del cuaderno de campo, que, como su propio nombre indica, es un soporte en el cual se recogen los datos, los pasos, las herramientas, y los demás aspectos del proceso de investigación de manera tangible, y que, en el caso de la propuesta que presento, los/las futuros/as pianistas acompañantes deberán elaborar en cada una de las obras que interpreten (López-Cano y San Cristóbal, 2014b, pp. 110-111).

7.2.3.3. Las estrategias de auto-reflexión auto-etnográfica y otros métodos auto-etnográficos

Para llevar a cabo el proceso de reflexión sobre la problemática analizada, una vez que la práctica interpretativa ha sido previamente observada y los datos se han registrado de un modo riguroso, es muy útil que el/la futuro/a pianista acompañante utilice estrategias de auto-reflexión auto-etnográfica, es decir, que escriba un diario de clase, que realice entrevistas auto-etnográficas (auto-entrevistas y entrevistas reflexivas), o que se sirva de

otros métodos auto-etnográficos (reconstrucción de la memoria personal, la cronología, el auto-inventario o la auto-visualización) que le permitan auto-reflexionar. Así, y poniendo un caso en concreto, que el/la futuro/a pianista acompañante reflexione acerca de cómo ha realizado las articulaciones en distintos tipos de obras, estilos, pasajes, o con diferentes cantantes, para así poder extraer conclusiones y pautas generales acerca de la problemática estudiada y no dejar nada al margen (López-Cano y San Cristóbal, 2014b, p. 169).

7.2.4. El resultado de la investigación performativa

En la propuesta que aquí se plantea para una asignatura destinada a la formación de los/las futuros/as pianistas acompañantes, la investigación performativa que los/las estudiantes tendrán que realizar tiene como objetivo, como ya se ha señalado, la adquisición y el desarrollo de estrategias metodológicas para impartir la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' a instrumentistas y/o cantantes. Así pues, tras haber llevado a cabo las distintas investigaciones centradas en los aspectos que, como intérpretes, como investigadores/as y como docentes, estos músicos hayan considerado necesarios para desarrollar sus propias estrategias metodológicas, los/las futuros/as pianistas acompañantes tendrán que presentar los resultados obtenidos del proceso de investigación. Dicha exposición de resultados consistirá en una entrevista con el/la tutor/a en la que interpretarán, en conjunto con el/la instrumentista o cantante con el/la que hayan trabajado durante el proceso de investigación performativa, algunas de las piezas musicales del repertorio camerístico estudiado. Además, como conductores/as del *ensamble* y/o futuros/as profesores/as pianistas acompañantes, tendrán que explicar al/a la tutor/a el proceso de investigación que los ha llevado a dicha interpretación, para lo que deberán servirse de todo el material recogido -tanto en soporte escrito como en soporte audiovisual (entrevistas, diario de clase, bibliografía, prácticas interpretativas en conjunto video-grabadas, etc)- en el cuaderno de campo y en el informe que debieron elaborar durante el proceso de investigación.



Para finalizar, y como creo que resulta evidente con el diseño de esta propuesta, quiero destacar que considero muy importante en la formación de estos/as estudiantes y futuros/as docentes adoptar el rol de investigadores/as y de docentes, y no sólo el de intérpretes, que, como es sabido, resulta el más habitual en los Conservatorios de Música. En mi opinión, y siguiendo a investigadores/as como Gloria Edelstein y Adela Coria, 1995, Stella Pasquariello, 2008, o Valeria Bedacarratx, 2009, no existe la necesidad de inclinar la balanza hacia el lado de la formación o el de la experiencia, puesto que ambas facetas son igual de valiosas.

CONCLUSIONES

Conclusiones



Actualmente, en las enseñanzas musicales impartidas en los Conservatorios españoles no se ha producido la renovación que ya se advierte desde hace tiempo en otros ámbitos de la educación. El currículo de casi todas las especialidades que se cursan en estos centros educativos está enfocado a la formación del alumnado en su faceta de intérpretes, a pesar de que la mayoría de los/las egresados/as acabarán dedicándose a la docencia. Estos/as estudiantes no reciben ningún tipo de formación didáctica y/o pedagógica, ni se les enseñan estrategias metodológicas que les ayuden a afrontar con éxito su tarea como docentes. En consecuencia, las enseñanzas musicales no se están desarrollando como lo están haciendo el resto de las disciplinas educativas.

Esta tesis estudia la situación en la que se encuentra uno de los colectivos que integran las Enseñanzas de Régimen Especial, el de los/las pianistas acompañantes. A pesar de que este oficio lleva existiendo desde casi la creación del primer Conservatorio de Música (1830), en la actualidad no existe una especialización formativa para los/las docentes que lo ejercen, sino que son los/las estudiantes de la especialidad Piano los/las encargados de ocupar estos puestos de trabajo para los que no han sido instruidos/as previamente durante sus estudios superiores.

Como se ha señalado a lo largo de la tesis que aquí se presenta, esta ausencia formativa causa muchos problemas al colectivo profesional de los/las pianistas acompañantes, puesto que cada una de sus especialidades (Instrumentos, Canto, Danza y Teatro Musical) conlleva unas dificultades distintas a la hora de realizar el oficio. Así, los/las pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto deben interpretar correctamente al piano un repertorio muy amplio (que puede llegar a las 50 obras) y en la mayoría de las

ocasiones desconocido para ellos/as, en un breve período de tiempo. Estos/as docentes tienen que conocer previamente dichas piezas musicales para poder afrontar con éxito las dificultades que entrañan ciertos pasajes de las obras del repertorio camerístico. Además, a esto hay que añadir el hecho de que cada instrumento y voz posea unas particularidades concretas, principalmente en cuanto a timbre o afinación, que estos/as futuros/as profesionales deben tener en cuenta para organizar las clases de 'Repertorio con pianista acompañante'.

Esta situación se complica aún más en Danza, ya que, en este caso, estos/as docentes han estar familiarizados con las características de cada una de las especialidades dancísticas, a pesar de que esta disciplina es ajena a los músicos. La mayoría de estos/as profesionales, previamente al desempeño de su trabajo como pianistas acompañantes, no saben qué diferencias existen entre la Danza Estilizada y la Bolera, o cómo se deben estructurar las clases de cada una de las especialidades de esta disciplina artística. El desarrollo de las cualidades para la improvisación también se torna importante para los/las pianistas acompañantes de Danza, puesto que estos/as profesionales deben interpretar una pieza musical distinta y apropiada para cada uno de los ejercicios que los/las bailarines/as realicen.

Tampoco existe legislación a nivel estatal que regule los tiempos de clase o ratios para la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' en el Grado Profesional de Música, lo que crea grandes diferencias en el modo en que se organiza el trabajo de estos/as profesionales en las distintas comunidades autónomas. Mientras que en algunas han optado por implantar una asignatura de una hora de clase semanal para que cada estudiante de Instrumento o Canto pueda trabajar de manera individual y con regularidad con los/las pianistas acompañantes, en otras autonomías se ha tomado la determinación de que la ratio pianista acompañante sea de 1/120. Esto último implica la imposibilidad de que cada alumno/a -ya sea de Instrumento o de Canto- reciba una clase semanal destinada a la práctica con pianistas acompañantes.

El hecho de que yo haya ejercido como profesora pianista acompañante durante cuatro cursos me ha permitido no sólo dar cuenta de toda esta problemática en primera persona -utilizando un enfoque auto-etnográfico- sino también analizarla, para lo que me he valido de referencias de importantes pedagogos/as y de trabajos seminales en educación (Piaget, 1967, 1971, 1978a, 1978b, 1983a, 1983b; Marland, 1977; Clark y Peterson, 1986; Gudmundsdóttir y Schulman, 1987; Bourdieu y Passeron, 1996; Pasquariello, 2008; Morin, 2009; Bedacarratx, 2009; Carabetta, 2008, 2014). La investigación auto-etnográfica, que ha sido avalada por numerosos/as investigadores/as (Bolívar, 2002; López, 2007; Aznárez, 2009; López-Cano y San Cristóbal, 2014b) por su adecuación para realizar estudios relacionados con las ciencias sociales y, en concreto, con la educación, me ha permitido ofrecer una aproximación a la realidad desde mi propia experiencia, ofreciendo así una perspectiva única de la problemática estudiada y desde el núcleo de la misma.

Para realizar este estudio de la figura del/de la pianista acompañante he revisado las asignaturas que han contribuido a la formación de los/las estudiantes de la especialidad Piano como pianistas acompañantes, y las materias que este colectivo docente ha impartido a lo largo de los distintos planes educativos en España, desde el origen de los Conservatorios españoles (1830) hasta la actualidad. Gracias a ello, he podido constatar que la formación que han recibido los/las alumnos de Piano en los distintos planes educativos españoles, tanto los más antiguos como los más actuales, no los/las capacita para ejercer como pianistas acompañantes.

También he destacado el hecho de que, a diferencia de lo que ocurre en España, en otros países extranjeros sí existe una especialización para los/las pianistas acompañantes. Este es el caso de la Juilliard School, que, a juicio de la mayoría de los/las especialistas, es la Escuela de Música más prestigiosa del mundo, y que he podido conocer de primera mano gracias a una estancia de investigación en la ciudad de Nueva York. A través de testimonios del profesorado y del alumnado de la Juilliard, y de la realización de un curso para pianistas acompañantes con la profesora Margo Garrett, he podido ver cómo trabajan los/las pianistas acompañantes en esta prestigiosa Escuela. De igual forma, el Máster de formación

específica para pianistas acompañantes de Instrumentos y de Canto (*Collaborative Piano*) que se oferta en la Juilliard, me ha servido no sólo para conocer un programa formativo específico e innovador, sino también para analizar más críticamente la situación en la que se encuentra el colectivo en España.

La importancia que se le concede a los/las pianistas acompañantes en la Juilliard se corresponde con el prestigio del que gozan en Estados Unidos. Esto lo he podido apreciar no sólo gracias a las conversaciones que he mantenido con estudiantes del ya citado Máster de esta Escuela, sino también mediante el volumen de estudios dedicados a esta especialidad y que he recogido en esta tesis (Lindo, 1916; Adler, 1965; Rose, 1981; Blaine, 1992; Rich, 2002; Pei-Shang, 2009; Katz, 2009; Cavalli, 2011; Sik, 2011; karmel, 2012; Namminga, 2016). En su mayoría, se tratan de trabajos escritos por autores/as extranjeros/as que contribuyeron a la creación de los currícula de formación específica para pianistas acompañantes como los que actualmente existen en Estados Unidos, donde, según he podido comprobar, actualmente todas las Escuelas de Música más prestigiosas (Manhattan School of Music, Mannes School of Music, Juilliard School) ofertan Post-Grados (tanto estudios de Máster como de Doctorado) para pianistas acompañantes. Esta excepcional preparación es la razón principal, en mi opinión, para que este colectivo docente realice un trabajo de gran calidad.

A pesar de lo importante que resulta el oficio de los/las pianistas acompañantes y de la falta de interés que han mostrado los/las distintos responsables de la educación musical en España en relación a la implantación de un itinerario de formación específico para estos/as profesionales, en nuestro país no se han realizado trabajos de investigación que ahonden en esta problemática, sino que tan sólo se pueden encontrar aproximaciones muy superficiales. Como excepción, debo señalar la tesis de Luis Vallés (2015), quien presenta una propuesta curricular específica para la formación de los/las pianistas acompañantes y enumera los distintos programas de Grado o Post-Grado específicos para este colectivo profesional en el extranjero, aunque -debo decir- que sin detenerse en el estudio de ninguno de ellos. A pesar de que esta aportación llena un vacío existente hasta el momento,

su propuesta curricular, en mi opinión, carece del suficiente soporte bibliográfico, puesto que en ella el autor sólo se basa en su criterio personal. Además, esta propuesta no recoge de manera pormenorizada todas las cualidades que los/las futuros/as pianistas acompañantes deben cultivar para desempeñar su trabajo con calidad, ni tampoco ofrece herramientas que ayuden a potenciarlas.

Mientras escribo estas líneas, también he tenido conocimiento de la tesis de Isaac Tello (2016), *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*. En su estudio, el autor se centra en la importancia de desarrollar la capacidad de improvisación en los/las estudiantes de la especialidad Piano, y de manera especial en aquellos/as que se quieran dedicar en el futuro a acompañar a bailarines/as. Este investigador también ofrece unas pautas generales sobre las características musicales que han de tener en cuenta los/las futuros/as pianistas acompañantes para esta disciplina artística según el movimiento de baile que deban acompañar al piano.

La tesis de Tello (2016) es una prueba fehaciente de la importancia de realizar en España este tipo de trabajos centrados en los/las pianistas acompañantes que reivindiquen la especialización de este colectivo docente y la necesidad urgente que existe de una renovación en las metodologías de enseñanza en torno a esta figura, a la vez que es una muestra del vacío bibliográfico que existía hasta el momento en este tema.

Finalmente, tras analizar la situación en la que se encuentran los pianistas acompañantes en España, la lectura de la bibliografía especializada (muy escasa en España y más relevante en el extranjero), y gracias a los conocimientos adquiridos en la Juilliard, presento una propuesta de una asignatura destinada a la formación de los/las pianistas acompañantes para Instrumentos y Canto. Como planteo en esta asignatura, los/las pianistas acompañantes (futuros/as docentes) de las especialidades citadas (Instrumentos y Canto) aprenderán a crear y a desarrollar sus propias estrategias metodológicas para impartir una clase de 'Repertorio con pianista acompañante' para Instrumentos y/o Canto. Para ello propongo la realización de una investigación performativa por parte del alumnado,

investigación ésta que ha sido avalada como herramienta de creación para el conocimiento dentro del campo de las enseñanzas artísticas por importantes músicos e investigadores/as (Zaldívar, 2005, 2008; Bordgorff, 2011; Kozel, 2011; López-Cano y San Cristóbal, 2014b; De Assis, 2015; Spatz, 2015; Moltó, 2016).

En mi propuesta, los/las futuros/as pianistas acompañantes tendrán que investigar desde y a través de su propia práctica para encontrar soluciones a los problemas que se encuentren relacionados con cuestiones interpretativas y docentes. Para ello, estos/as alumnos/as deberán servirse de algunas herramientas que les permitirán llevar a cabo la investigación. Además, tendrán que registrar el proceso y los resultados de su trabajo en el cuaderno de campo y en un informe, en el que detallarán por qué se han decantado por una interpretación u otra de entre todas las posibles para las obras del repertorio camerístico que hayan trabajado en conjunto con un/a instrumentista o cantante, y por las estrategias metodológicas que hayan desarrollado durante el proceso de investigación performativa. Para poder mostrar los resultados obtenidos, estos/as futuros/as pianistas acompañantes impartirán una clase de 'Repertorio con pianista acompañante' al/a la instrumentista o cantante con el/la que hayan realizado la investigación, ante su tutor/a. También tendrán la oportunidad de explicar al/a la mismo/a tutor/a, mediante una entrevista, la metodología que hayan empleado para llegar a esa interpretación musical del *ensemble*.

De este modo, la propuesta metodológica que planteo pretende que estos/as futuros/as docentes desarrollen su capacidad de auto-evaluación, de liderazgo, de autonomía y de responsabilidad profesional, además de ofrecer alternativas a las carencias de formación pedagógica y específica de los/las futuros/as pianistas acompañantes. Al adoptar esta perspectiva al diseñar esta asignatura persigo el objetivo de que los/las estudiantes se formen no sólo como pianistas acompañantes, sino también como intérpretes, como investigadores/as y como docentes, a través de la investigación performativa. Así, el enfoque con el que los/las futuros/as pianistas acompañantes deberán abordar esta pesquisa será de corte a/r/tográfico (*artist/researcher/teacher*), puesto que su trabajo aunarà la faceta de pianistas acompañantes (intérpretes), la de investigadores/as y

la de docentes (Springgay y Irwing, 2005; Irwing et al., 2006). Como investigadores/as, estos/as futuros/as profesionales deberán realizar un estudio previo de las obras a interpretar del repertorio camerístico en el que se realice un análisis armónico y formal de la obra y se tengan en cuenta las características organológicas de los distintos instrumentos que intervengan en ella, así como señalar las posibles dificultades que prevean tanto a nivel técnico-interpretativo del piano como a nivel docente; En su faceta como intérpretes, tendrán que poner en práctica los conocimientos que hayan adquirido fruto de la pesquisa previa que realizaron como investigadores/as, y podrán atisbar nuevas dificultades que surjan durante la ejecución de las piezas musicales con los/las instrumentistas a los/las que deban acompañar; Como futuros/as docentes, estos/as alumnos/as también pondrán en práctica los conocimientos adquiridos durante su faceta de investigadores/as al acompañar a los/las instrumentistas y/o a los/las cantantes, y permanecerán alerta ante los nuevos escollos que puedan surgir durante su papel como profesores/as-conductores/as, para volver a estudiar -como investigadores/as- nuevas alternativas a los problemas atisbados. De este modo, mediante el empleo de esta metodología de investigación se podrá originar, en mi opinión, un ciclo que los/las futuros/as egresados/as no abandonarán en su futuro profesional, puesto que las cuestiones a resolver en materia docente y musical nunca cesan, y por tanto, la necesidad de nuevas pesquisas siempre estará presente en su papel como profesores/as pianistas acompañantes.

Creo que las nuevas propuestas curriculares que se implanten en nuestro sistema de enseñanza -y sobre todo en el ámbito de la educación musical- deben estar más en la línea de la propuesta metodológica de corte *a/r/tográfico* que aquí se recoge y que aboga por el cultivo de estas tres facetas en los/las estudiantes (*artist/researcher/teacher*) que resultan fundamentales en cualquier docente de Conservatorio. Con ello se empezaría a cuestionar las líneas tradicionales de enseñanza que llevan instauradas en los Conservatorios de Música españoles desde sus comienzos. Esta propuesta significa apostar por metodologías más afines a las corrientes educativas del siglo XXI, y a la educación que se imparte en la actualidad en Escuelas de Música tan competitivas como la Juilliard School. En mi opinión,

todo ello incrementaría considerablemente la calidad formativa de los/las futuros/as músicos/docentes españoles/as y, de manera especial, la del colectivo profesional que se estudia en esta tesis, el de los/las pianistas acompañantes.

Conclusions



At present, in the musical teachings given at the Spanish Conservatories there has not been a renewal that has already been noticed in other areas of education. The curriculum of almost all the specialties that are taken in these educational centers is focused on the formation of the students in their facet of interpreters, in spite of the fact that the majority of the graduates will end up dedicating themselves to teaching. These students do not receive any type of didactic and/or pedagogical training, nor are they taught methodological strategies that help them to successfully face their task as teachers. Consequently, the musical teachings are not developing as the rest of the educational disciplines are doing.

This thesis examines the situation in which one of the groups that make up the Special Regime Teachings, the accompanying pianists, is located. Although this job has existed since almost the creation of the first Conservatory of Music (1830), there is currently no training specialization for the teachers who practice it, but are the students of the Piano specialty, those in charge of occupying these jobs for those who have not been previously taught during their higher studies.

As has been pointed out throughout the thesis presented here, this absence of formation causes many problems to the professional group of the accompanying pianists, since each of their specialties (Instruments, Song, Dance and Musical Theater) entails different difficulties when performing the work. Thus, accompanying pianists for Instruments and Canto must correctly interpret with the piano a very broad repertoire (which can reach 50 works) and in most cases unknown to them, in a short period of time. These teachers have to know beforehand these musical pieces in order to be able to face with success the difficulties that certain passages of the works of the camerístico repertoire imply. In addition to this, we must add the fact that each instrument and voice has

particularities, mainly in timbre or tuning, that these future professionals must take into account to organize the classes of 'Repertoire with accompanying pianist'.

This situation is even more complicated in Dance, since in this case, these teachers have to be familiar with the characteristics of each of the dance specialties, even though this discipline is foreign to musicians. Most of these professionals, prior to performing their work as accompanying pianists, do not know what differences exist between Stylized Dance (Danza Estilizada) and Bolera School (Escuela Bolera), or how to structure the classes of each of the specialties of this artistic discipline. The development of the qualities for improvisation also becomes important for accompanying pianists of Dance, since these professionals must interpret a different and appropriate musical piece for each of the exercises that the dancers perform.

Nor is there legislation at the state level that regulates class times or ratios for the subject 'Repertoire with accompanying pianist' in the Professional Degree of Music, which creates great differences in the way in which the work of these professionals is organized in the different autonomous communities. While some have opted to implement a one-hour weekly class so that each Instrument or Singing student can work individually and regularly with accompanying pianists, in other autonomies the determination has been made that accompanying pianist ratio is 1/120. The latter implies the impossibility that each student -whether of Instrument or of Singing- receives a weekly class destined to practice with accompanying pianists.

The fact that I have worked as a pianist accompanying teacher during four courses has allowed me not only to give an account of all this problem in the first person -using a self-ethnographic approach- but also to analyze it, for which I have used references of important pedagogues and seminal works in education (Piaget, 1967, 1971, 1978a, 1978b, 1983a, 1983b, Marland, 1977, Clark and Peterson, 1986, Gudmundsdóttir and Schulman, 1987, Bourdieu and Passeron, 1996, Pasquariello, 2008; Morin, 2009, and Bedacarratx, 2009, Carabetta, 2008, 2014). The self-ethnographic research, which has been endorsed by

many researchers (Bolivar, 2002, López, 2007, Aznárez, 2009, López-Cano and San Cristóbal, 2014b) for their adequacy to carry out studies related to the social sciences and, specifically, education, has allowed me to offer an approximation to reality from my own experience, thus offering a unique perspective of the problem studied and from the core of it.

In order to carry out this study of the figure of the accompanying pianist, I have reviewed the subjects that have contributed to the formation of the students of the Piano specialty as accompanying pianists and the subjects that this teaching group has taught throughout the different educational plans in Spain, from the origin of the Spanish Conservatories (1830) to the present day. Thanks to this, I have been able to confirm that the training received by the students of Piano in the different Spanish educational plans, both the oldest and the most current, does not qualify them to practice as accompanying pianists.

I have also highlighted the fact that, unlike what happens in Spain, in other foreign countries there is a specialization for accompanying pianists. This is the case of the Juilliard School, which, in the opinion of most of the specialists, is the most prestigious School of Music in the world, and that I have been able to know firsthand thanks to a research stay in the city of New York. Through the testimonies of the teachers and the students of Juilliard and the realization of a course for accompanying pianists with the teacher Margo Garrett, I have been able to see how the accompanying pianists work in this prestigious School. In the same way, the specific training course for accompanying pianists of Instruments and Singing (Collaborative Piano) offered at Juilliard has served me not only to know a specific and innovative training program, but also to analyze the situation more critically in which this group is located in Spain.

The importance attached to accompanying pianists in the Juilliard corresponds to the prestige they enjoy in the United States. I have been able to appreciate this not only thanks to the conversations that I have had with students of the already mentioned Master of this School, but also through the volume of studies dedicated to this specialty and that I have

gathered in this thesis (Lindo, 1916; Adler, 1965; Rose, 1981; Blaine, 1992; Rich, 2002; Pei-Shang, 2009; Katz, 2009; Cavalli, 2011; Sik, 2011; karmel, 2012; Namminga, 2016). Most of these are works written by foreign authors who contributed to the creation of specific training curricula for accompanying pianists such as those currently offered in the United States, where, as I have seen, all the Schools (Manhattan School of Music, Mannes School of Music, Juilliard School) offer postgraduates (both master's and doctoral studies) for accompanying pianists. This exceptional preparation is the main reason, in my opinion, for this teaching group to perform a high quality work.

Despite the importance of the role of the accompanying pianists and the lack of interest shown by the various people responsible for music education in Spain in relation to the implementation of a specific training itinerary for these professionals in our country, barely exist any research works that delve into this problem, only very superficial approaches can be found. As an exception, I should point out the thesis of Luis Vallés (2015), who presents a specific curricular proposal for the training of the accompanying pianists and lists the different degree or postgraduate programs specific to this professional group abroad, although, I must say, without stopping in the study of any of them. Although this contribution fills an existing gap so far, his curricular proposal, in my opinion, lacks sufficient bibliographic support, since in it the author is only based on his personal criterion. In addition, this proposal does not capture in detail all the qualities that the accompanying future pianists must cultivate in order to perform their work with quality, nor does it offer tools that help to promote them.

As I write these lines, I have had knowledge about the thesis of Isaac Tello (2016), *The piano accompaniment of dance: improvisation as a creative resource*. In his study, the author focuses on the importance of developing the ability to improvise in the students of the Piano specialty, and especially in those who want to dedicate themselves in the future to accompany dancers. This researcher also offers some general guidelines on the musical characteristics that have to take into account the accompanying pianists for this artistic discipline according to the dance movement that must accompany the piano.

The thesis of Tello (2016) is a convincing proof of the importance of performing in Spain this type of work centered on accompanying pianists who claim the specialization of this teaching group and the urgent need that exists for a renewal in teaching methodologies around this figure, while it is a sample of the bibliographical vacuum that existed so far in this subject.

Finally, after analyzing the situation of accompanying pianists in Spain, the reading of specialized bibliography (very scarce in Spain and more relevant abroad), and thanks to the knowledge acquired in Juilliard, I present a proposal of a subject destined to the formation of accompanying pianists for Instruments and Singing. As I raise in this subject, accompanying pianists (teachers) of the mentioned specialties (Instruments and Singing) will learn how to create and develop their own methodological strategies to give a class of 'Repertoire with accompanying pianist' for Instruments and Singing. In order to do this, I propose the performance of a performative research by the students, a research that has been endorsed as a creation tool for the knowledge within the field of artistic teaching by important musicians and researchers (Zaldívar, 2005, Bordgorff, 2011, Kozel, 2011, López-Cano and San Cristóbal, 2014b, De Assis, 2015, Spatz, 2015, Moltó, 2016).

In my proposal, accompanying future pianists will have to investigate from and through their own practice to find solutions to problems that are related to interpretive and teaching issues. To do this, these students will have to use some tools that will allow them to carry out the research. In addition, they will have to record the process and the results of their work in the field notebook and in a report, in which they will detail why they have opted for one interpretation or another of all possible for the camerístico repertoire that they have worked in concert with an instrumentalist or singer, and for the methodological strategies they have developed during the performative research process. In order to be able to show the results obtained, these future accompanying pianists will give a class of 'Repertoire with accompanying pianist' to the instrumentalist or singer with whom they have done the research, in the presence of their tutor. They will also have the opportunity

to explain to the tutor, through an interview, the methodology that they have used to reach that musical interpretation of the ensemble.

In this way, the methodological proposal that I propose is intended for these future teachers to develop their capacity for self-evaluation, leadership, autonomy and professional responsibility, as well as offering alternatives to the lack of pedagogical and specific training of future accompanying pianists. By adopting this perspective in designing this subject I pursue the goal that students should be trained not only as accompanying pianists, but also as interpreters, as researchers and as teachers, through performative research. Thus, the approach with which the accompanying future pianists will have to approach this research will be an artist / researcher / teacher, since their work will combine the facet of accompanying pianists (interpreters), researchers and teachers (Springgay and Irwing, 2005; Irwing et al., 2006). As researchers, these future professionals must carry out a preliminary study of the works to be interpreted from the camerístico repertoire in which a harmonious and formal analysis of the work is carried out and taking into account the organological characteristics of the different instruments that intervene in it, as well as to indicate the possible difficulties that foresee both at the technical and interpretive level of the piano and at the teaching level; In their role as interpreters, they will have to put into practice the knowledge that they have acquired as a result of the previous research they performed as researchers, and they may see new difficulties that arise during the execution of the musical pieces with the instrumentalists or singers to those that they must accompany; As future teachers, these students will also put into practice the knowledge acquired during their facet of researchers in accompanying the instrumentalists or singers, and will remain alert to the new obstacles that may arise to emerge during their role as teachers-as-drivers, to re-study, as researchers, new alternatives to problems seen. In this way, through the use of this research methodology it will be possible to create, in my opinion, a cycle that the future graduates will not abandon in their professional future, since the questions to be solved in educational and musical matters never cease, and therefore, the need for new researches will always be present in his role as teachers accompanying pianists.

I believe that the new curricular proposals that are implanted in our educational system -and especially in the field of musical education- should be more in line with these new methodological proposals with this a / r /tographic approach that connect and advocated by the nourishment of these three facets in the students (artist / researcher / teacher) that are fundamental in any teacher of Conservatory. This would start to question the traditional lines of teaching that have been established in the Spanish Music Conservatories since its inception. This proposal means betting on methodologies more closely related to the educational trends of the 21st century and to the education that is currently taught in music schools as competitive as the Juilliard School. In my opinion, all this would considerably increase the formative quality of future Spanish musicians / teachers and, in particular, that of the professional group studied in this thesis, that of accompanying pianists.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía



Abid, A. (2009). *Pianista Colaborador: A formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de Flauta Transversal* (Tesis de Maestría). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG).

Adler, K. (1965). *The Art Of Accompanying and Coaching*. Minneapolis, Minnesota: The University of Minnesota Press.

Aguilar, E. (2013). La figura del profesor pianista acompañante en los Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 10, p.13-29. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RECI.2013.v10.44049

Araya, R. (2000). *Inteligencia matemática*. Santiago de Chile: Universitaria.

Aznárez, J.P. (2009). Una Vida de Relatos e Imágenes. Realidad, narrativa y miedo a ser. *Red Visual*, (9-10). Recuperado de http://www.redvisual.net/index.php?option=com_content&task=view&id=152

Bedacarratx, V. (2009). *Futuros Maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional*. Buenos Aires: Biblos.

Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potencial. *Curriculum Theory Network*, 5(2), pp. 151-159.

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teacher from the tyranny of texts*. Nueva York: State University of New York Press.

Bernal, A. (2009). Estrategias del pianista acompañante en una clase de ballet en la barra. *Revista digital innovación y estrategias educativas*, 06(19), p.1-9. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANTONIO_BERNAL_2.pdf

Blaine, D. (1992). *Teaching Sight-Reading At The Piano Methodology and Significance*. (Tesis Doctoral). Southwestern Oklahoma State University, Watherford (Oklahoma)

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>

Bordgorff, H. y Michiel, S. (2010). Research in the conservatoire: Exploring the middle ground. *Dissonance*, (110), pp. 14-19. Recuperado de http://www.dissonance.ch/en/main_articles/1/

Bordgorff, H. (2011). The production of knowledge in artistic research. In Mr Biggs & H. Karlsson (Eds.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (p. 44-63). Oxon: Routledge. Recuperado de <http://www.transart.org/writing/files/2015/02/routledge-companion-to-research-in-the-arts.pdf>

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Méjico D.F., Méjico: Distribuciones Fontamara.

Brophy, J. E. y Rohrkemper, M. M. (1981). The influence of problem ownership on teacher's perceptions of an strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 295-311.

Brown, J. E. (2012). Examining creativity in collaborative music performance: constraint and freedom. *Strengthening learning and leadership in creative arts: create*, 16.
Recuperado de <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue16/Brown.pdf>

Carabetta, S. M. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Argentina: Maipue.

Carabetta, S. M. (2014). *Ruidos en la educación musical*. Itzaingó, Argentina: Maipue.

Cavalli, H. (2011). *Dance and Music: A Guide to Dance Accompaniment for musicians and dance teachers*. Florida, Estados Unidos: University Press of Florida.

Clark, C. M. & Peterson, P. (1986). Teachers Thought Processes. In MC Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching*, 3ª ed. Nueva York; Macmillan

Cruz, M. (Agosto, 2003). Pianista acompanhador: um estudo analítico de suas competências e ações enquanto produtor musical. En *Anais do XIV Congresso da anppom* (p.945-952). Porto Alegre, Brasil.

Da Costa, J. F. (2011). *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa* (Tesis de Doctorado). Instituto de Artes de la Universidad Estatal de Campinas, Campinas.

Daza, S. (2003). Carta abierta sobre la problemática de los pianistas acompañantes. *Revista digital Filomúsica*, 07(41). Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo41/carta.html>

De Assis, P. (2015). Introducción. Paulo de Assis (Ed.). *Experimental Affinities in Music* (pp. 7-14). Leuven University Press. Recuperado de www.oapen.org/download?type=document&docid=587990

De Las Heras, B. (2011). Evolución de la normativa reguladora del profesorado de Danza en España. En *XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica, Vol. II.* (pp.. 189-197). El Burgo de Osma (Soria), España.

De Pedro, C. (2011). Josu Gallastegui, música para ballet. *Danza Ballet, 03*(18). Recuperado de: <https://www.danzaballet.com/josu-gallastegui-musica-para-ballet/>

Del Val, J. (2013). Fallece el pianista Félix Lavilla, uno de los grandes del siglo XX. Recuperado de <http://www.higuerasarte.com/felix-lavilla.htm>

Di Maggio, V. (2002). *The Piano As An Orchestra: The Accompanist And The Twentieth-Century Orchestral Reduction.* (Tesis Doctoral). University Of North Texas, Texas.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.

Farias de Catro, G. (2012). A formação do pianista de conjunto: uma revisão de literatura. En *Anais do II Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música* (pp.412-421). Brasília, Brasil.

Flavell, J. H. (1984). *El desarrollo cognitivo.* Madrid: Aprendizaje Visor.

Gergen, M. y Gergen, K. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In Nk Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1025-1046). London: Sage Publications.

Gómez Amat, C. (1988). *Siglo XIX*. Madrid: Alianza Editorial.

González, R. M. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6).

Granda, J. (2000). *Historia de Una Escuela Centenaria*. RESAD. Madrid: Auto-edición A. Otiñano.

Gudmundsdóttir, S. & Schulman, L.S. (1987). Pedagogical Knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Education Research*, 31(2), pp. 59-70.

Irwing, R.L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. & Bikel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), p. 70-88. Recuperado de http://opensiuc.lib.siu.edu/ad_pubs/?utm_source=opensiuc.lib.siu.edu%2Fad_pubs%2F4&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Janeen, D. & Palmer, C. (2011). Temporal coordination between performing musicians. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. Londres: Psychology Press.

Karmel, J.(2012). *Influence of Aural And Visual Expressivity Of The Accompanist On Audience Perception Of Expressivity in Collaborative Performances Of A Soloist And Pianist* (Tesis de Doctorado). The Florida State University College Of Music, Florida.

Katz, M. (2009). *The complete collaborator*. New York, New York: Oxford University Press.

Kerman, J. (1985). *Musicology*. London: Fontana Press/Collins.

Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method: The use of the Purposeful Act in The Educative Process*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

Kokotsaky, D. (2007). Understanding the ensemble pianist: A theoretical framework. *Psychology of Music*, 35(4), P. 641-668.

Kozel, S. (2011). The virtual and the physical: A phenomenological approach to performance research. In Mr Biggs & H. Karlsson (Eds.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (p. 204-222). Oxon: Routledge. Recuperado de <http://www.transart.org/writing/files/2015/02/routledge-companion-to-research-in-the-arts.pdf>

Lindo, A. H. (1916). *The Art Of Accompanying*. Nueva York: G. Schirmer, Inc.

López, A. (Febrero-Marzo, 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* (p.170-176). Madrid, España.

López, I. (2007). La Investigación Autobiográfica Generadora de Procesos Autoformativos y de Transformación Existencial. *Revista currículum*, (20), pp. 11-37.

López-Cano, R. y San Cristóbal, U. (2014a). Entre “Musicología encubierta” y “mi obra es mi investigación”: mapeando el espacio de la investigación artística en música. A *Contratiempo*, (23). Recuperado de <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-23.html>

López- Cano, R. y San Cristobal, U. (2014b). *Investigación artística en música*. Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México.

López-Cano, R. (2015). Educar para la investigación-creación: áreas de trabajo, tipos de conocimiento y problemas de implementación. *Revista digital A contratiempo*, (25). Recuperado de <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista25.html>

López, D. (2004). Entrevista: Aurelio Viribay. *Revista Digital Filomúsica*, 01(48). Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo48/entrevis.html>

Mann-Polk, S. (1984). *The D.M./D. M. A. Degree In Piano Accompanying And Ensemble Performance*. (Tesis Doctoral). Northwestern University, Evanston (Illinois)

Marland, P. W. (1977). *A study of teachers' interactive thoughts*. (Tesis Doctoral no publicada). The University of Alberta, Canadá.

Marrau, C. (2004). El Síndrome del Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades Universidad de San Luis*, 5(2), pp. 53-68.

Martínez, M., Buxarraís, M. R. y Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), pp. 17-43.

Miranda, J. G. E. (2013). *Música no palco: ansiedade de performance musical em estudantes de música em Belém do Pará*. (Tesis de Maestría). Universidade Federal do Pará, Belém (Brasil).

- Mittelstedt, L. (2014). *Interações entre o pianista colaborador e o cantor erudito: habilidades, competências e aspectos psicológicos* (Tesis de Maestría). Universidade de Brasilia Instituto de Artes, Brasilia.
- Moltó, J.L.(2016). *La investigación artística en las enseñanzas superiores de música*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Moore, G. (1953). *Singer and Accompanist*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Moore, G. (1956). *The Unashamed Accompanist*. New York, New York: The Mac Millan Company.
- Moore, G. (1962). *Am I too loud? Memoirs of an Accompanist*. London: Hamish Hamilton Ltd.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Namminga, J. (2016). *Musical Theatre Collaboration: Finding the Right “Keys” to Unlock the Performance Door*. (Tesis de Doctorado). Arizona State University, Arizona.
- Navio, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Pasquariello, S. (2008). Primeras experiencias de formación. Las marcas de la residencia en el proceso de construcción identitaria. En Chapato, María Elsa y Errobidart, Analía (comps). *Hacerse docente: construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Patrick, J. (2012). *A Methodology of Rewriting Orchestral Reductions for Piano*. (Tesis Doctoral). Arizona State University, Arizona.
- Pei-Shang, L. (2009). *The Collaborative Pianist: Balancing Roles in Partnership*. (Tesis de Doctorado). New England Conservatory of Music: Boston (Massachusetts).
- Piaget, J. (1967). *Tratado de lógica y conocimiento científico, 1: Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1971). Los estadios del desarrollo intelectual del niño y el adolescente. En P. A. Osterrieth (Ed.). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1978a). El punto de vista de Piaget. En Delval, J. *Lecturas de psicología del niño* (pp. 166-185). Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1978b). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1983a). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1983b). Piaget's Theory. In P. H. Mussen (Ed). *Carmichael's manual of child psychology*. Nueva York: John Wiley and sons.
- Rapado, E. (2003). Reflexiones sobre el conjunto de cámara. Cuerda y piano en la literatura y la pedagogía. *Revista Digital Filomúsica*, (42). Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo42/cuarteto.html>
- Rich, C. A. (2002). *A Manual For The Vocal Accompanist*. (Tesis de Doctorado). University of Washington, Washington D. C.

- Rose, E. L. (1981). *Competencies in Piano Accompanying*. (Tesis de Doctorado). North Texas State University, Denton (Texas).
- Sanz, R. (2001). El profesor de instrumento y el profesor pianista acompañante, *Música y Educación*, 46, p.45-62.
- Schulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-23. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sik, Y. (2011). *The Art Of Accompanying Classical Ballet Technique Classes* (Tesis de Doctorado). Graduate College of the University of Iowa, Iowa.
- Sirera, B. (2009). *El piano en la danza*. Madrid: Alpuerto.
- Spatz, B. (2015). *What a body can do? Technique as Knowledge. Practice as Research*. London and New York: Routledge.
- Springgay, S. y Irwing, R. L. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Trough Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), p. 897-912. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800405280696>
- Sundstrom, K. (2016). *Donald Nold And His Contribution To The Emergence of Collaborative Piano*. (Tesis de Maestría). William Paterson University, Wayne (New Jersey).
- Tello, I. (Marzo, 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* (p. 463-470). Madrid, España.

Tello, I. (2016). *El Acompañamiento Pianístico de la Danza: La improvisación como recurso creativo*. (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.

Turina, J.L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, individuo y sociedad*, 6, p. 87-104.

Vallés, L. (2012). El Acompañamiento al Piano II. *Artseduca*, 3, p. 18-29.

Vallés, L. (2013). El Acompañamiento al Piano III. *Artseduca*, 4, p.16-31.

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. (2015). *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español* (Tesis de Doctorado). Universidad Jaume I, Valencia.

Vallés, L. (2016). El Acompañamiento al Piano VII. *Artseduca*, 13, p. 8-38.

Weintraub, M. (2007). La relación alumno-maestro en música. *Sinfonía virtual*, (2).

Recuperado de

http://www.sinfoniavirtual.com/revista/002/la_relacion_alumno_maestro.php

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y “performativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), p. 95-122.

Zaldívar, A. (2008). Investigar desde el Arte. *Anales de la Real Academia de Bellas Artes de San Miguel Arcángel: RACBA*, (1), p. 57-64.

Zanetti, M. (2012). El pianista acompañante. *Melómano Digital*, 03(29). Recuperado de <http://orfeoed.com/melomano/2012/articulos/guia-practica/piano/el-pianista-acompanante/>