

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



IDENTIDAD PROFESIONAL DE PIANISTAS ACOMPAÑANTES EN EL NORESTE DE
MÉXICO

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN FILOSOFÍA
CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA
AURORA CRUZ GARCÍA

DIRECTORA: **DRA. LUZ VERÓNICA GALLEGOS CANTÚ**
CO-DIRECTOR: **DR. JOSÉ MARÍA LÓPEZ PRADO**

JULIO 2024



ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS DE DOCTORADO

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80,104, 115, 116, 121,122, 126, 131, 136, 139)

IDENTIDAD PROFESIONAL DE PIANISTAS ACOMPAÑANTES EN EL NORESTE DE MÉXICO

Comité de evaluación

Dra. Luz Verónica Gallegos Cantú
Directora

Dr. José María López Prado
Co-director

Dra. Angélica Vences Esparza
Lectora

Dra. Beatriz Liliana De Ita Rubio
Lectora

Dra. Beania Salcedo Moncada
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., julio de 2024
Alere Flammam Veritatis

DR. FELIPE ABUNDIS DE LEÓN
SECRETARIO DEL ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Agradecimientos

A mi núcleo familiar C. y R. que representó la mayor fortaleza, motivación y acompañamiento con el que pude contar para seguir adelante durante todo el proceso, y a quienes dedico este trabajo.

A mi directora de tesis, Dra. Luz Verónica Gallegos Cantú por su invaluable papel en el camino doctoral, por su acompañamiento, sus enseñanzas, su guía, por creer en mis capacidades y en el tema de investigación. Mi admiración profesional y personal siempre.

Al Dr. José María López Prado por su valiosa coasesoría y retroalimentación que enriquecieron el trabajo de investigación, contribuyendo con precisas observaciones y cuestionamientos.

A las y los pianistas acompañantes que aportaron con su valiosa experiencia profesional, así como su tiempo y emociones al respecto del camino recorrido en su actividad. Cada persona representó un elemento fundamental e indispensable sin el cual no sería posible haber realizado este trabajo de investigación.

Al personal administrativo de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras y su planta de profesoras y profesores que contribuyeron en el recorrido del doctorado.

A la Dra. Karla María Reynoso Vargas por su asesoría, las gestiones y el recibimiento en la estancia académica en la Escuela de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango, así como la promoción del trabajo de investigación y el contacto con colegas que aportaron.

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología por el apoyo financiero otorgado durante los estudios del doctorado.

A colegas, amistades y familiares que de una u otra manera incentivaron el trabajo en esta tesis mostrando que creían en el tema de investigación, mis capacidades y experiencia.

Identidad profesional de pianistas acompañantes en el noreste de México

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como intención conocer la situación actual de la práctica profesional y formación académica de los pianistas acompañantes en el noreste de México tomando como referencia a las instituciones de educación superior (IES) públicas de esta región. El estudio se dirige a las bases empíricas y metodológicas que inciden en la construcción de la identidad profesional de los pianistas acompañantes, reconociendo en su actividad una disciplina que se suma a la pedagogía de la formación del instrumentista en piano.

Para ello, se presentan como antecedentes los resultados de la indagación de incertidumbres, expectativas y configuración de la formación profesional del músico instrumentista en el ámbito de la educación superior pública en México. A partir de la revisión de estudios que se han realizado al respecto de la identidad profesional del pianista acompañante, capacidades y habilidades desarrolladas, así como las áreas en las que impacta y se desempeña esta actividad, se establecieron las preguntas y los objetivos del trabajo de investigación para justificar la pertinencia de su abordaje en un contexto específico dentro del ámbito de la educación superior y profesional.

El objetivo general de la investigación fue describir las condiciones que contribuyeron al desarrollo de la identidad profesional del pianista acompañante en el contexto del noreste de México. Los objetivos específicos se enfocaron en distinguir cuáles fueron las dinámicas sociales en que derivaron en la identidad profesional de los pianista acompañante en la región noreste de México, describir las capacidades que han desarrollado los pianistas egresados de licenciatura para adaptarse al mercado laboral como acompañantes, comprender de qué manera sucede la formación, el ejercicio y trayectoria del pianista acompañante como una conformación dinámica de su identidad profesional, conocer las cualidades del perfil de egreso del licenciado en música con acentuación en piano que forman las instituciones públicas de educación superior en el noreste de México, para finalmente reseñar las características curriculares que contendría un plan de estudios de licenciatura que responda a la necesidad de formación de pianistas acompañantes.

Con el propósito de analizar las experiencias que han permitido el desarrollo como pianistas acompañantes e identificar cómo se respondió a las necesidades sociales que les posibilitaron la continuidad en su formación, se conformó el marco teórico enfocado en el estudio de las identidades colectivas establecido por el sociólogo italiano Alberto Melucci.

La teoría estudiada pone en el foco la experiencia y cooperación fundamentadas en los cambios sociales y el currículum, haciendo posible observar al pianista acompañante como resultado de un proceso colectivo que le conforma como un transformador social frente a imperativos sistémicos que demandan espacios garantizados por reglas y derechos en los que nombrar equivale a hacer existir.

A través de un censo de las carreras en música y sus acentuaciones existentes en el país, se revisaron las mallas curriculares y perfiles de egreso del licenciado en música con especialidad en ejecución de piano, poniendo especial atención en los contenidos que incluyeron prácticas y metodologías del acompañamiento pianístico. Teorizando al respecto de las cuestiones recurrentes en su actuar y en sus interacciones, así como la modificación o reforzamiento de sus puntos de vista a partir del debate colectivo pasando por los procesos de individualización.

Por medio del proceso metodológico, se estableció el constructivismo desde las conversaciones con pianistas acompañantes del noreste de México con el propósito de encontrar los significados de las experiencias socialmente reconocidas.

El reconocimiento del contexto en el que los acompañantes se desempeñaron profesionalmente se construyó a través de la recopilación de testimonios para conocer los logros que se han alcanzado en la formación de competencias en su actividad, con lo que se identificaron aspectos derivados de lo dicho en palabras y significados, para conformar la naturaleza y reconocimiento de su actividad a través de las consistencias, patrones y exclusiones de las respuestas.

Obteniendo que hay elementos de diferenciación en la conformación de la identidad profesional de pianistas acompañantes desde lo individual y lo colectivo por medio de procesos de construcción de redes y de valor hacia su actividad, así como metodologías que han sido

desarrolladas a partir de la experiencia. Cuestionando de esta manera las herramientas en el espacio educativo como forma de desarrollo.

Como uno de los hallazgos más relevantes se pudo postular la necesidad de la organización formativa y profesional de la acción de pianistas acompañantes con base en una propuesta metodológica como línea de investigación a seguir.

Con lo anterior, se ha hecho un reconocimiento de la situación actual respecto a la formación del pianista acompañante, haciendo posible el planteamiento de una propuesta pertinente a las necesidades de formación en el área del pianista acompañante en el nivel educativo superior.

Índice

Resumen	V
Capítulo 1. Antecedentes: la formación profesional del pianista acompañante.....	1
1.1. La música como actividad profesional	3
1.1.1. (In)Certidumbres en el proceso de formación musical.....	6
1.1.2. La música en el ámbito de la educación superior	10
1.1.3. Currículum y formación musical profesional	11
1.2. La formación como pianista acompañante	21
1.3. La identidad profesional del pianista acompañante.....	30
1.3.1. El término acompañante y sus áreas	35
1.3.2. Elementos que conforman la identidad del pianista acompañante	40
1.4. Planteamiento del problema	47
1.5. Objetivos de investigación	48
1.5.1. Objetivo general	48
1.5.2. Objetivos específicos	48
1.6. Supuesto de investigación.....	48
1.7. Justificación del estudio	49
Capítulo 2. Marco teórico: identidad profesional y su acción en la transformación social..	51
2.1. El pianista acompañante como agente de modernización	55
2.2. El pianista acompañante frente a imperativos sistémicos	57
2.3. Espacios garantizados por reglas y derechos para pianistas acompañantes	61
2.4. El pianista acompañante como resultado de un proceso colectivo	61
2.5. Nombrar equivale a hacer existir	66
2.6. Análisis desde la acción colectiva	69
2.7. La profesión: vínculo de la acción colectiva con la educación	72
Capítulo 3. Metodología: conocimiento y significado a través de la experiencia vivida ...	75
3.1. Diseño del estudio	81

3.2. Panorama de las prácticas profesionales en el noreste de México	87
3.3. El constructivismo desde las conversaciones	89
3.3.1. Selección de actores	91
3.3.2. Procesos aplicados	94
3.3.3. Información a partir de la conversación	97
3.3.4. Transformando en datos lo investigado	105
3.3.5. Construcción del análisis de contenido	107
 Capítulo 4. Análisis: significados de las experiencias socialmente reconocidas	 113
4.1. Elementos de diferenciación en la conformación de la identidad del pianista acompañante	 115
4.1.1. Elementos de diferenciación en las capacidades de acción individuales	116
4.1.2. Elementos de diferenciación en las capacidades de acción colectiva	124
4.1.3. Elementos de diferenciación en las acciones que conforman su identidad profesional	132
4.1.4. El reconocimiento en la diferenciación	136
4.2. Procesos de construcción de redes	136
4.2.1. Mecanismos de contacto en la construcción de redes	137
4.2.2. Acción colectiva en las redes generadas	140
4.2.3. Representación sostenible en las redes generadas	142
4.2.4. Conocimiento y reconocimiento en el otro	144
4.3. Acción formativa y profesional de pianistas acompañantes	145
4.3.1. Relación de conocimientos formales con la acción de pianistas acompañantes	146
4.3.2. Proceso formativo de la acción de pianistas acompañantes	149
4.3.3. Valor personal, laboral e institucional en la acción de pianistas acompañantes	157
4.3.4. La construcción de una acción común	160
4.4. Conformación de la identidad profesional	161
4.4.1. Búsqueda de enfoques diversos de la especialidad de pianistas en los estudios superiores	162
4.4.2. Expectativas no cumplidas que llevaron a la generación del propio perfil	163

4.4.3. Intereses y posibilidades en la identidad de pianistas acompañantes	168
4.5. Responder a la necesidad formativa de pianistas acompañantes	168
4.5.1. Construcción del perfil profesional de pianistas acompañantes	169
4.5.2. Formas de estudio y trabajo modificadas para la acción de pianistas acompañantes	176
4.5.3. La transformación de las instituciones	183
4.6. La identidad profesional de pianistas acompañantes: reconocimientos individuales, colectivos, institucionales y formativos	183
4.6.1. Componentes de la identidad profesional de pianistas acompañantes	184
4.6.2. Aprendizaje a través de procesos de adaptación	185
4.6.3. Definición de la identidad profesional por la acción común	187
4.6.4. Asumirse como pianista acompañante	188
Capítulo 5. Discusión de datos: prepararse para la vida	190
5.1. Visión colectiva en la acción de pianistas acompañantes	190
5.2. Elementos colectivos en la acción de pianistas acompañantes	193
5.3. Cuestionar el término acompañante	194
5.4. La construcción de un perfil	195
5.5. Educación como forma de desarrollo	197
Capítulo 6. Conclusiones: valorar y organizar la acción de pianistas acompañantes	200
6.1. Ejercicio, conocimientos y prácticas profesionales	200
6.2. Planteamiento de una propuesta formativa para la acción de pianistas acompañantes	203
Referencias bibliográficas	205

Índice de tablas

	Página
Tabla N°1 De la identidad colectiva de Melucci a la profesión del pianista acompañante	71
Tabla N°2 Dimensiones de estudio y temas de preguntas de guía de entrevista	101
Tabla N°3 Conformación de categorías de análisis	108
Tabla N°4 Cruce de la teoría con las categorías emergentes	109
Tabla N°5 Elementos de análisis	110
Tabla N°6 Proceso de análisis	111
Tabla N°7 Experiencia profesional de participantes	113
Tabla N°8 Componentes de los elementos de diferenciación	115
Tabla N°9 Elementos de diferenciación individuales como pianistas acompañantes	117
Tabla N°10 Elementos de diferenciación del pianista acompañante en acciones colectivas	124
Tabla N°11 Elementos de diferenciación en la identidad del pianista acompañante	132
Tabla N°12 Componentes de los procesos de construcción de redes	136
Tabla N°13 Mecanismos de contacto en la construcción de redes	137
Tabla N°14 Acción colectiva en las redes generadas	140

Tabla N°15 Representación sostenible en las redes generadas	142
Tabla N°16 Componentes de la acción formativa y profesional de pianistas acompañantes	145
Tabla N°17 Relación de conocimientos formales con la acción de pianistas acompañantes	146
Tabla N°18 Proceso formativo de la acción de pianistas acompañantes	149
Tabla N°19 Valor personal, laboral e institucional en la acción de pianistas acompañantes	157
Tabla N°20 Componentes de la conformación de la identidad profesional	161
Tabla N°21 Búsqueda de enfoques diversos en la especialidad de pianistas en los estudios superiores	162
Tabla N°22 Expectativas no cumplidas que llevaron a la generación del propio perfil	164
Tabla N°23 Componentes de la respuesta a la necesidad formativa de pianistas acompañantes	168
Tabla N°24 Construcción del perfil profesional de pianistas acompañantes	169
Tabla N°25 Formas de estudio y trabajo modificadas para la acción de pianistas acompañantes	176

Capítulo 1. Antecedentes: la formación profesional del pianista acompañante

La música es una profesión reconocida en nuestro país. Existen diversas instituciones públicas y privadas en todo el territorio con oferta educativa en distintas especialidades en el campo. El estudio de la carrera de la ejecución de algún instrumento musical se encuentra como una de las opciones más ofrecidas y estudiadas.

En el mismo contexto, se presenta la necesidad de solicitar servicios de pianistas acompañantes con diversos objetivos, entre los cuales está la preparación de repertorios para el trabajo colaborativo en los distintos exámenes regulares o de titulación de instrumento que se programan en las instituciones educativas, así como concursos de instrumentos como lo son las cuerdas, alientos o canto, entre otras actividades académicas que requieren acompañamiento. Es decir, la ejecución de un instrumento musical (en este caso el piano) es una carrera profesional que ofrece el acompañamiento entre otros servicios de competencia.

En este punto surge el interés para observar qué es lo que hasta el momento se ha hecho formalmente a través de la malla curricular, con el propósito de preparar a los pianistas en su función como acompañantes. Así mismo, interesa conocer cuál es el perfil de egreso que

presentan las instituciones que ofrecen estudios superiores en tal área de conocimiento. Y, finalmente, es relevante analizar cuáles son las habilidades que ponen en práctica quienes se profesionalizan en dicho campo.

Por lo anterior, y con la intención de presentar una investigación más puntual y precisa, en este trabajo se puso especial atención a las Instituciones de Educación Superior (IES) del país. La delimitación ha constado de una búsqueda enfocada en las instituciones que son públicas y que se encuentran en la región noreste de México.

La intención fue conocer la formación como intérprete profesional en el nivel superior del país (particularmente de pianistas), para observar su reconocimiento y definición como nivel educativo, así como el impacto social que representa y que requiere constantemente su desarrollo profesional con la finalidad de resolver problemas sociales e integrarse en una realidad.

Con este panorama de fondo se pudo partir con conocimiento del contexto al respecto del tema de investigación que da forma a esta tesis doctoral: la identidad profesional del pianista acompañante en el Noreste de México.

Después de lo antes descrito, se llevaron a cabo búsquedas de investigaciones previas hechas en el país y fuera de él, que dieran cuenta sobre la formación profesional del pianista acompañante, tales como su orientación personal y aptitudes, su configuración identitaria a través del currículum y, particularmente, el conocimiento en torno a la identidad del pianista acompañante.

Así pues, en este capítulo se encontrarán los hallazgos de esas búsquedas, así como la definición de conceptos fundamentales para el abordaje del tema a tratar, y que fueron básicos para la formulación de las preguntas de investigación, los objetivos perseguidos a través del proceso metodológico y el supuesto de investigación.

También, en este capítulo se expone la justificación del estudio, la cual toma forma a partir del conocimiento adquirido a través de la búsqueda, lectura y análisis de los documentos recuperados para ese fin.

1.1. La música como actividad profesional

Las profesiones en el mercado de trabajo son diversas para el músico, a pesar de ello, en México se presenta homogeneidad en las condiciones laborales, Guadarrama y otros (2012) lo plantean como una oportunidad para pensar en las exigencias intelectuales y la mejoría de los empleos para evitar que terminen convirtiéndose en inestables.

Al respecto, para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos por sus siglas OCDE (2019) resultan eficaces las alianzas entre las instituciones de educación superior y los empleadores como beneficio para la estabilidad laboral y motivación de profesionistas, debido a que la falta de experiencia en el campo ofertado ha sido una de las razones para no contratar a jóvenes egresados de educación superior.

Partiendo del antecedente de lo común que era que los músicos compusieran y ejecutaran sus propias piezas, con el tiempo se dio paso al surgimiento de intérpretes, acompañantes, profesores y directores como carreras especializadas. Al respecto Gainza (1995) nos dice que posteriormente a partir del establecimiento institucional del conservatorio se tenía como

objetivo la especialización instrumental en el área de solistas, músicos de orquesta o de cámara, acompañantes o profesores, los primeros centros fueron fundados en Italia durante el siglo XVI.

La pedagoga argentina continúa hablando de que el origen de estas escuelas consistió en ser centros de refugio, asilos y orfanatos de enseñanza de música a quienes demostraban habilidades y cualquier otro oficio con el fin de ofrecer condiciones para subsistir. Una de esas casas, dirigida por los padres jesuitas, proveía a toda la región de músicos ambulantes y mendicantes, se le llamaba el conservatorio de los escolares pobres. A partir de entonces se ha contado con pautas en el desarrollo de la educación musical.

En el camino a formarse como músico es necesario el desarrollo de habilidades complejas. El intérprete, contrario a lo que se piensa y como expone Barrenechea (2007), en vez de pensar que el progreso en su profesión es exitoso solamente si se nace con dones específicos, resulta relevante observar que este se encuentra ante nuevas demandas de la sociedad las cuales son desarrollar nuevos repertorios, practicar la investigación y el acercamiento a la música de su país.

A esto se suma la industria musical en el campo de la medicina, la informática, la administración, y la educación; lo que favorece la producción, comercialización, comunicación y difusión de la música representando uno de los más prometedores y rentables recursos para el crecimiento y sostenimiento económicos. Por lo tanto, ha de considerarse encontrar salidas profesionales pertinentes para los estudiantes de educación superior en música.

La crítica de Mills (1961) a las grandes economías de compañías o empresas afectando a la sociedad, demanda la cualidad mental para usar la información de lo que ocurre en el mundo y en el individuo. Esa conciencia de sí mismo otorgará las bases para hacer reflexión en lo que

ofrece la educación al músico quien quiere desarrollarse para vivir de ello. Por lo cual podemos ver que existen contextos que generan discursos en los que se desenvuelven de igual manera los músicos con y sin estudios formales.

En este sentido, Plaza (2013) confirma que en estos escenarios suceden reglas para una interacción y se perfilan percepciones personales del mundo, es decir percepciones que no son sino una interpretación. Lo que nos lleva al entendimiento de identidades como conjuntos de relatos sobre las personas, que, según el mismo autor mencionado, en el ámbito del músico esto se refiere al proceso de una reconstrucción de interpretaciones hechas una narración que parte de la propia identidad generando un proceso significativo.

Siguiendo a Asprilla (2003), podemos decir que el músico es un ser cultural, social y comunicativo que, antes de ser validado desde el ámbito académico, ha de comprender la música en el contexto del arte y el arte en función de la cultura y la sociedad. Esto lo complementa Arbeláez (2011) al decir que la identidad del músico da cuenta de la expresión musical como un elemento que representa lo que el ser humano es en ese momento, permitiéndole un espacio fecundo de diálogo entre repertorios y formas de aprender para partir de contextos diferentes al momento de enseñar música para poder relacionarse con el mundo.

Con lo anterior, es posible hablar de que la música es apreciada por las instituciones como buena música siempre que se haya establecido una educación para los instrumentistas. De ese modo lo expresa Begines (2008), al decir que esa validación está basada en la adquisición de competencias centradas en leer y reproducir fielmente las indicaciones del discurso musical, así como en el conocimiento teórico del propio instrumento.

Por su parte, en sus investigaciones Lago y Ponce (2012) dejan ver un amplio panorama de las profesiones existentes en la música para tener acceso al mundo profesional, las cuales son: construcción y reparación de instrumentos musicales, interpretación, dirección, composición, emprendimiento, docencia, investigación, musicoterapeuta, periodismo musical, música y tecnología, gestión musical. Guadarrama (2014) continúa este análisis al revelar que los trabajos permanentes más comunes y estables a los que puede aspirar el músico en México resultan ser en orquestas y centros de educación superior.

1.1.1. (In)Certidumbres en el proceso de formación musical

Como se ha podido observar, el campo de trabajo actual es amplio y distinto al de siglos pasados, con lo que la demanda de músicos profesionales se ha incrementado al presentarse un entorno diverso al cual incorporarse, sin embargo, estas oportunidades vienen caracterizadas por inestabilidad e inseguridad. Guadarrama y otros (2012) se refieren a ello como precariedad, y declaran que sucede más en los países en desarrollo porque es en donde estos empleos se dan de formas temporales, de tiempo parcial, a domicilio, turno nocturno, autoempleo entre otras formas de empleos disfrazados.

Existen dificultades para la incorporación del músico con estudios profesionales, quien, como dice Bellver (2017), se ha formado en el desconocimiento de dicho campo laboral y termina considerando como opciones para trabajar más comunes la interpretación y/o la docencia. Este autor avala lo dicho al presentar un estudio de caso en el que se consultó a profesores de música si los alumnos con los que han tenido contacto disponen o no de información suficiente de las salidas profesionales en el mundo de la música, concluyendo que los alumnos presentan dudas al respecto.

Valenzuela (2013) reafirma la idea anterior diciendo que los jóvenes, al considerar las opciones de su inserción en el mundo laboral por el camino de la música, encuentran incertidumbre.

Un aspecto relevante al punto anterior es la dificultad en el equilibrio entre la realización económica y la profesional. Al hablar sobre la diferencia significativa en el trabajo por vocación y trabajo por subsistencia, Guadarrama (2014) explica que este es un escenario que fomenta la acumulación de empleos con la finalidad de sobrevivir, le llama el fenómeno de la multiactividad determinando en su estudio que en pocos casos esto sea sinónimo de versatilidad o emprendimiento. Es decir que, se presenta una realidad de músicos con empleos simultáneos, algunos considerados como principal ingreso y otros como secundarios, encontrando un entorno de diferentes formas de contrato por periodos desiguales de tiempo. Guadarrama (2014) finaliza confirmando lo dicho con una muestra de músicos profesionales en donde menos de la mitad expresan tener un trabajo principal.

Ahora bien, en la continuidad del análisis de los distintos factores que influyen en las incertidumbres para la inserción al mundo laboral en caminos presentes y previos en la trayectoria del músico, es importante mencionar la visión de la OCDE (2019) que apuesta por el fortalecimiento de la calidad de los niveles educativos previos al grado superior para garantizar que los estudiantes cuenten con facilidades para adquirir las competencias necesarias durante su educación superior.

Al pensar en la diversidad de aptitudes y necesidades en cada estudiante, partimos de la orientación vocacional como impulso que proporcione al estudiante las herramientas para construir su identidad profesional. Desde empleadores de los que habla la OCDE (2019) hasta

lo educativo, detrás de cada personalidad hay distintos tipos de facilidades y gustos, por lo que resulta de interés profundizar en el papel que juega el ambiente educativo para descubrir junto con el estudiante la elección de áreas de especialización a la luz de las aptitudes que pudiera tener cada persona.

Bellver (2017) y Lago y Ponce (2012) coinciden al estudiar la importancia de esta orientación para detectar aspectos significativos en cada estudiante, como por ejemplo, en la elección del instrumento musical que se va a estudiar se observa que en la mayoría de los casos se toma una decisión sin poner atención en la conexión de las acciones y saberes propios de los que a la par expresa Plaza (2013), al mostrar la relevancia de saber quién se es para así poder crecer profesionalmente siendo protagonista del propio proceso de aprendizaje encontrando con qué se puede ser uno mismo y no la reproducción de los profesores.

El resultado de lo anterior es planteado por Olmos (2013) como una orientación profesional que asegurará aprendizajes significativos en la música que motiven a cada persona a finalizar sus estudios y ejercer satisfactoriamente. La influencia positiva que genera en estudiantes una visión más integral de las posibilidades con las que puede contar es referida en el análisis sobre el campo del lenguaje del que hablan Palou y Treserras (2014), ya que se hace conocimiento de los alumnos sobre la variedad de lenguas que pueden compartir con sus compañeros, incluyendo aquellas externas a las planteadas en los contenidos escolares homogéneos, motivándoles a ampliar sus posibilidades.

Ahora bien, en relación con el tema que nos compete, es necesario aludir a la existencia de entornos donde se presentan espacios formativos con necesidad de desarrollo de criterios de formación integral y dirigidos a un mercado laboral que no cuenta con las regulaciones óptimas

para el músico. Al respecto, Guadarrama (2014) analiza que debido a esto no son predominantes los empleos permanentes, además los puestos que más sobresalen son la interpretación y la docencia. De esta manera, Lago y Ponce (2012) determinan que suelen desconocerse las demás profesiones vinculadas a la especialidad del músico.

Un aspecto importante a considerar como oportunidad para propiciar una integración al mundo laboral satisfactoria, es plantear sobre el hecho del que habla Pérez (2018) en la formación de individuos que han sido especializados en un área específica del conocimiento perdiendo lo multifacético, a lo cual se suman García y Aguilar (2016) estudiando la validez de los procesos teóricos en las artes y cómo estas se han centrado al desarrollo de habilidades de expresión omitiendo procesos teóricos, cognitivos y reflexivos.

Establecer estas prácticas de orientación alientan a desarrollar aspectos clave como la creatividad o la curiosidad constante por conocer el entorno profesional, punto que desarrollan Lago y Ponce (2012) y la OCDE (2019) al coincidir en el aprendizaje basado en el trabajo y el uso de tecnologías que permitan tener contacto con las distintas modalidades de la música sin necesidad de desplazarse y con esto generándole un valor motivacional, ya que como Bellver (2017) y Olmos (2013) demuestran, hay una necesidad de contextualizar sistemas educativos con la sociedad a causa de que el contexto es diverso.

Tales herramientas pueden ayudar a los estudiantes a tener una perspectiva más amplia de sus capacidades y a lograr mejores resultados laborales. La consecuencia de esto será facilidad para encontrar qué tipo de músico se quiere ser.

1.1.2. La música en el ámbito de la educación superior

Como un breve precedente para hablar de la educación superior, encontramos que en la antigüedad clásica el alumno tomaba cursos, mientras que, durante la Edad Media, las escuelas eran instituciones dirigidas al aprendizaje bajo la fe cristiana. Con el desarrollo de las ciudades y fábricas, se dio lugar a desacuerdos de hegemonía. Posteriormente, en los siglos XV y XVI, la escuela tuvo lugar en otros espacios en ciudades y pueblos, sin embargo, el mando de la iglesia todavía estaba presente.

Finalmente, a partir de mediados del siglo XIX, la educación de masas se estableció como una importante demanda social. Por lo que los procesos significativos derivados de la demanda social e histórica son relacionados con el espacio escolar, encargado de tornar una práctica profesional que trascienda. Hablando del nivel de educación superior como campo formador de especialidades, encontramos vínculo con la identidad profesional del pianista acompañante de la cual hemos venido hablando.

Plata (2003) explica que se ha relacionado la pertinencia de la educación superior con la adecuación a lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Esto quiere decir que se refuerza la movilidad y la responsabilidad con el objetivo de alentar la cooperación y creación de redes entre universidades que refuercen las capacidades institucionales mediante el intercambio de conocimientos y trabajo en conjunto. De igual forma y continuando con el concepto de educación superior, en México se le ha dado a la educación superior un lugar importante para su establecimiento como eje importante que contribuye al desarrollo de la sociedad individual y colectiva como se expondrá.

Con lo que, la educación formal ha representado una adecuación a lo que se espera socialmente de los espacios educativos como componentes relevantes que suman al desarrollo de la sociedad a través de campos formadores de especialidades por medio del currículum.

1.1.3. Currículum y formación musical profesional

Para que el desempeño exitoso de la educación sea posible mediante los atributos y su papel social mencionados, participa el currículum como componente fundamental, el cual es estudiado por el sociólogo francés J. C. Kaufman como una relación entre la sociedad y el individuo a través de la experiencia vivencial conformando al individuo y la forma de modificar su hacer en una actualidad.

A partir de este postulado encontramos tal teoría como referencia que escribe la historia del concepto de identidad y conforma el análisis de datos que permiten apreciar las condiciones de la época y las necesidades para concretar la fuente sociocultural del currículum educativo y presentar más detalles al respecto. Para fundamentar y teorizar al respecto de nuestra investigación, planteamos el currículum como componente relevante en la formación de una identidad profesional, ya que interviene la sintonía entre el trabajo y la educación.

Lo que nos lleva al tema del currículum reconocido como el curso o el camino medular que toda escuela implementa. Lossada y otros (2012) explican que el currículum se conforma de elementos que dan respuesta al qué, cómo, cuándo, quién, por qué y para qué en el proceso de enseñanza. Elementos que encuentran su construcción en lo social, cultural e histórico, que a su vez desembocan en las fuentes que lo conforman y son: las sociológicas, psicológicas, pedagógicas y epistemológicas.

Para analizar qué pasa con dichas fuentes del currículum, conviene tener en cuenta la gran variedad de realidades contextuales socialmente construidas, ya que esto se presenta en varios significados válidos por igual. A lo que Lossada y otros (2012) agregan que dichas realidades desarrollan un perfil profesional integral mediante la interacción dinámica entre ellas, teniendo presente que las escuelas se tornan en demandas de prácticas de producción y reproducción, empatándose con el contenido academicista.

Mientras que esto se estudia por ese camino, de la Fuente (2011) menciona que, sin embargo, se suma la intervención de los intereses globales institucionales, así como el papel político del estado, quien se enfoca en preservar elementos que en muchas situaciones no cuentan con la relevancia necesaria en la práctica del hombre en el mundo.

Tomando en cuenta la diversidad de las realidades y los intereses que influyen en la conformación y aplicación del currículum, Rubilar (2005) refuerza la importancia de recordar que en el proceso curricular se encuentra la interacción del hombre con determinado conocimiento que pueda obtener de un contexto dado, para de esta forma identificar las carencias e intereses que se demanden en el entorno y poder dar respuestas que sean desarrolladas en las mallas curriculares.

Es decir, como Goodson y Pons (2003) lo presentan como los desafíos de la sociedad actual que se responden mediante la generación de aprendizajes significativos y relevantes, logrando que la escuela no se convierta en el espacio en el que se va a confirmar lo que se sabe, sino que, se rectifique o se refute.

Por lo que, la forma de trabajar mediante lo significativo se logra mediante experiencias en un proceso educativo que produce socialmente saberes aplicables en el mundo, de la Fuente

(2011) lo expresa como el empate de existir entre el origen de la educación y el del hombre mismo.

Estudiando la educación, la interacción humana y la transformación del mundo como elementos que se conforman entre sí, nos lleva a observar lo que sucede en la institución como uno de los espacios que lo avala mediante la socialización de saberes y criterios sistematizado. Este hecho, Lossada y otros (2012), lo fundamentan como una gran responsabilidad social que se tiene a través de la construcción curricular aplicada a soluciones efectivas a problemas de la misma índole social.

Por lo tanto, se estima que el perfil del egresado sea de acuerdo con las exigencias sociales y de mercado, para Rubilar (2005) es responder a necesidades de formación integral involucrando contenidos que en su pasado se omitían. Viendo esto a la luz de la formación del pianista, obtenemos uno de los principales fundamentos al hablar de cómo la instrucción puede promover y desarrollar en el estudiante capacidades y criterios diversos para su actuar como profesionista.

Para lograr tal formación integral, en Rubilar (2005) se destaca la ruptura epistemológica ya que, se refiere a una reformulación y organización de los campos disciplinarios reflejados en la escuela como generadora de nuevos conocimientos mediante una contextualización, a la que Goodson y Pons (2003) la reconocen como la relación de docentes y alumnos en el currículum haciendo posible con esto tal aspiración.

De lo anterior, se puede destacar que el currículum del pianista es observado en el presente trabajo de investigación, como algo que responde a su camino como acompañante y otras

actividades que le sean significativas, permitiendo superar el deterioro de las interacciones sociales entre la institución y sus alumnos.

Hasta este punto, observamos la identidad como un proceso en constante movimiento que tiene como objetivo dar sentido a un determinado momento de la vida a través de las biografías de introspección y extrospección presentadas por Palou y Treserras (2014), ya que habilitan el análisis de experiencias personales y ofrecen una visión más interior de las personas participantes y su individualidad, esto de frente a los temas extraídos de entrevistas y relatos de vida en cuestiones de carácter social.

De tal forma, mediante los autores se puede tener la mirada en la mediatización sobre uno mismo, haciendo posible de esta forma el estudio de la identidad profesional con la intervención de teorías sociológicas al respecto que ofrecerán elementos como fundamento para el análisis del currículum y sus fuentes.

Tal propósito complementa los fundamentos sobre el currículum como fuente para la didáctica, casos, métodos, formación del pensamiento social, gestión curricular y su vinculación con la universidad.

Dicho lo anterior, se reconoce en la educación superior aspectos de importancia en su papel e impacto en la sociedad en donde obedece a una realidad como vínculo entre aspirantes a las distintas profesiones y su entorno. A su vez, la educación reconoce la influencia del contexto del cual se parte ante un panorama donde los alumnos aprenden de maneras y a ritmos distintos reaccionando a su realidad a partir de sus capacidades individuales, es por lo que dentro del conductismo se asume que el alumno se desarrolla en la medida que reacciona a su entorno.

Al respecto Barrios y otros (2012) concluyen diciendo que el postulado conductista logra una competencia inteligente en la educación. Por lo que, la educación y su razón de ser son observadas a través de las instituciones universitarias encargadas de preservarla.

En Latinoamérica hay diversos modelos de universidades, por un lado, el grupo elitista, tradicional y autónomo que se encuentra muy desligado de los procesos sociales, mientras que los modelos de universidades modernas y heterónomas se integran a las dinámicas sociales con mayor facilidad, como lo ha especificado Plata (2003).

En el presente, a la universidad se le demanda convertirse en una institución de servicios como consecuencia de lo ocurrido durante la década de los ochenta en la que dichas instituciones no estaban respondiendo a los intereses sociales de acuerdo con el mundo empresarial.

Con lo cual el modelo clásico de educación superior hizo crisis por la asimetría entre el mundo real y los conocimientos que proporcionaba, encontrándose ante un entorno de masificación que ponía en riesgo la calidad de la formación y provocando reducciones de financiamiento estatal. Los sistemas pedagógicos convencionales mostraron incapacidad para responder a las necesidades actuales que ahora cuentan con nuevas tecnologías de información.

Barrios y otros (2012) complementan lo anterior al señalar que será necesario precisar las funciones de profesor y alumno que intervienen en los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información planificada favoreciendo el cambio producido por la experiencia enseñando el cómo y no el qué. Se habla desde la visión conductual en la enseñanza refiriendo que la enseñanza está basada en consecuencias positivas que educan al alumno para que adquiera los hábitos que socialmente se piden dentro de su entorno mientras que al profesor se le concibe como un modelo.

A través del cambio estable en la concepción del aprendizaje se logra una integración a la sociedad, a lo que Barrios y otros (2012) expresan oportunamente que la educación superior tiene como objetivo principal la formación de profesionales competentes en la resolución creativa y eficaz de los problemas sociales.

De esta manera se puede hablar de la necesidad de la sintonía de las IES con el mundo actual y su sector productivo como institución de servicios mediante la producción del conocimiento. Por lo que, tanto la universidad como el sector productivo han de manejar un lenguaje común en cuanto a flexibilidad, calidad, competitividad, resultados y productividad. A su vez los roles de profesores y estudiantes han pasado de lo jerárquico y dependiente a lo colaborativo e interactuante.

Los diversos autores consultados coinciden en que se presentan diferencias entre lo que ofrece la institución de estudios superiores frente a un mercado laboral, es de esta forma que se genera la necesidad de renovación y actualización para erradicar el proceso de crisis y tener como resultado una transformación. Ya que, como Guadarrama y otros (2012) expresan, se genera una desarticulación entre los elementos que participan y repercuten entre sí, los cuales son: la escuela, el mercado de trabajo y las políticas públicas.

La búsqueda de regular adecuadamente la cooperación entre estos tres elementos podría ser posible mediante metodologías cuantitativas a través del conocimiento de las dimensiones estadísticas, así como de las metodologías cualitativas, es decir perspectivas de la individualidad por parte del sujeto y el contexto social en el que se desenvuelva.

Por lo que, el idóneo desempeño del músico profesional en el campo laboral requiere sólidas bases formativas que le ofrezcan la preparación competente que necesita. Al respecto partiremos

del tema de su profesionalización teniendo como antecedente el estudio formal de la música, el cual se encuentra dividido en tres etapas que son la elemental, media y superior.

En los últimos años se han generado diversos estudios que hablan de la educación musical, principalmente en la formación general o etapas tempranas y no en la especializada, con lo que Gainza (1995) encuentra que la educación superior en música ha estado centrada en la formación de intérpretes virtuosos, compositores y educadores.

Con esto en Lago y Ponce (2012) encontramos que se ha pasado por alto el hecho de que el educando busca prepararse para la vida mediante un trabajo para el cual estará capacitado gracias a los centros educativos de su elección y que, como la OCDE (2019) expresa, resulta conveniente tener la vista en la mejora de la relevancia y los resultados de la educación superior en el mercado laboral.

A pesar de lo anterior, con Barrenechea (2007) podemos observar que nuestra cultura occidental considera que cuenta con escuelas especiales que forman a los músicos y se consideran como mejores músicos a quienes alcanzan altos niveles de virtuosismo técnico capaces de suscitar emociones en el público, entendiendo de esta manera que el dominio técnico es indispensable, aunque no suficiente.

La necesidad de fortalecer el nexo entre el contexto globalizado con tendencias homogeneizantes de un mundo laboral y la educación musical, transformó el concepto de competencia en la educación del músico, Begines (2008), Orlandini (1999) y García y Aguilar (2016) coinciden al explicarlo como la forma de centrarse desde el formalismo en el desarrollo de competencias con el saber. Es decir, la conducta y acción creativa en una situación real acaba con la deshumanización del músico, quien podrá saber hacer, además de solamente saber.

Ya que sus situaciones problemáticas nunca serán iguales y siempre estarán sujetas al cambio y a la contingencia, es de importancia dar peso académico a los contenidos que hacen referencia al valor funcional y social de la música ya que las obras de arte deben de entenderse como relatos abiertos y los contenidos deben ofrecer coherencia y relación con los usos y funciones sociales.

Tales funciones en la educación musical de jóvenes y adultos a nivel superior se ejercen en un campo laboral diversificado que exige un perfil amplio. Asprilla (2003) determina como herramientas principales para dicha tarea la dirección de la formación musical hacia el desarrollo de la sensibilidad y creatividad, así como el dominio de fundamentos investigativos y pedagógicos para de esta forma ejercer en distintos ámbitos.

Como ejemplo, Vilar (2008) dice que, desempeñarse como intérprete no es actividad exclusiva si no que forma parte del abanico de tareas en las que puede desarrollarse el músico. Por la misma vía Vicente y Aróstegui (2003) analizan hasta qué punto se ofrece la preparación pertinente en la educación superior para desempeñarse en las diversas salidas laborales de la actualidad.

Arrabal (2017) nos ejemplifica lo anterior cuando habla de las metodologías de música y danza en conservatorios, las cuales son basadas en la repetición y no en la experimentación creativa. La autora relaciona esto con la teoría del *habitus* de Bourdieu, cuando dice que quienes poseen menor capital simbólico son los llamados dominados y acaban reproduciendo los ideales y conceptos que les han sido impuestos por los dominantes, de tal manera que llegan a asimilarlos como propios.

Finalmente, Arrabal (2017) propone cambiar el término “Conservatorio” por el de “Renovatorio” debido a que el conservatorio preserva una enseñanza desligada de todo este esquema jerárquico, poco tolerante, y anclado en el pasado.

En relación con las instituciones encargadas de poner lo anterior en práctica y brindar las herramientas profesionales en el campo de la música, comenzaremos hablando del conservatorio, el cual es entendido por Gainza (1995) como un espacio que se ha enfocado en tres aptitudes a desarrollar en sus estudiantes, las cuales son: enseñanza del solfeo, la ejercitación técnica del instrumento y el dominio de amplio repertorio musical, otorgando a la música cualidades de objeto estético ideal propiedad de unos pocos privilegiados.

Su propuesta educativa como máxima institución de formación musical durante los siglos XIX y XX no se ha modificado a lo largo de una época resultando en una acción pedagógica autoritaria, rígida, mecanizada, exterior y desactualizada. Las universidades, tomando este modelo, ofrecen una educación superior en música que no ha experimentado reformas sustantivas.

La música y su empleabilidad propician trabajar en la búsqueda de modelos educativos con ciertas características que se desprendan de los de hace casi doscientos años, en un panorama que Vaca (2020) expresa como un imaginario en el que los profesores de instrumento continúan practicando un modelo de conservatorio alejando el perfil de los estudiantes a cualquier otro interés de formación.

Para Olmos (2013) la universidad se desempeña en estructuras de tradición y que resultan poco flexibles para el alumno, por lo tanto, a pesar de que actualmente se habla de una educación que no puede permanecer al margen de los cambios generalizados que se registran, las nuevas

generaciones y sus personalidades, los nuevos modelos institucionales, la difusión de la llamada música popular, nuevas problemáticas sociales y la necesidad de una pedagogía actualizada vienen a ofrecer una justificación adecuada a la reforma en la educación superior en música.

Así pues, observamos que la educación profesional de la música ya no funciona a través de modelos tradicionales aislados de la realidad, para García y Aguilar (2016) y Bellver (2017) la educación adaptada a la sociedad se ha quedado atrás en esta misión por lo que se han de desplazar modelos tradicionales y adoptar posturas comunicativas e integradas.

Con la mirada puesta en este aspecto, Plaza (2013) continúa desarrollando la situación al proponer que existen determinados contextos unos diferentes de otros, en los cuales pueden o no resultar aplicables unos u otros aprendizajes potenciales.

Ante esto, Vaca (2020) muestra que se presenta la formación de habilidades no declaradas en el currículo formal apuntando con esto hacia la actualización de contenidos y prácticas educativas acordes con músicos del siglo XXI, ya que se trabajan contenidos académicos que comprendan necesidades sociales en diferentes momentos históricos que en algunos casos han pasado más de 10 años desde su elaboración.

Para lograr la conexión entre conocimientos y competencias desarrolladas en los programas de educación de los que habla la OCDE (2019) se pondrá atención en las necesidades laborales.

La música como actividad profesional se encuentra ante un panorama homogéneo de condiciones laborales en el que estudiantes se desempeñan en la música con o sin estudios formales. Durante la conformación profesional en la música ha sido necesario el desarrollo de

determinadas habilidades orientadas de manera autodidacta o por medio de las instituciones para la formación como pianistas acompañantes.

1.2. La formación como pianista acompañante

A través de la revisión de distintos estudios, se ha podido observar que la tarea central de la educación superior se vincula a los ámbitos social y productivo, debiendo apuntar a la conformación de niveles convenientes en lo social, económico y cultural del conocimiento. De la misma manera el músico resulta un reflejo de la sociedad y la realidad en la que vive, en este contexto se encuentra el intérprete profesional, entendido por Barrenechea (2007) como aquel que asume la responsabilidad de recrear y difundir la música como una parte integral de la vida, capaz de llegar al público de manera convincente.

Vilar (2008) apunta que la medida del éxito del intérprete ha radicado en ser ejecutante o compositor más que en cualquiera otra de las profesiones de la música. Lo anterior, a pesar del crecimiento de la industria musical, continúa con la hegemonía de estilos y metodologías aplicados en la educación superior musical.

Vicente y Aróstegui (2003) ofrecen testimonios de profesionistas que expresaron haber recibido una formación insuficiente a lo que hoy requieren para desempeñarse como músicos, por lo tanto, el perfil profesional del músico ha cambiado, enfrentando realidades distintas a las expectativas creadas en su formación.

A partir de lo anterior, podemos decir que se ha generado un uso ineficiente de las competencias de los jóvenes con estudios superiores, a quienes la OCDE (2019), como consecuencia de tal panorama, los ha ubicado en la informalidad por un lado y la sobre cualificación por el otro.

Debido a que la educación superior es clave para el desarrollo de las competencias fundamentales del músico intérprete que se integrará en el mercado laboral, en los siguientes párrafos presentamos los aspectos más relevantes que problematizan la situación al respecto.

Para Pérez (2018) el aprendizaje de tocar un instrumento musical resulta ser una de las clases que ha conservado la propiedad de ser de las más personalizadas que existen. En el camino a formarse como intérprete musical, Olmos (2013) encuentra como hecho predominante la postura del ejecutante de música brillante como medio para asegurar un puesto de trabajo, sin embargo, el autor plantea que ser intérprete comprende un abanico de tareas además de la mencionada.

Salinas (2022) señala que el pianista en su carrera profesional dedica gran parte del tiempo al montaje de repertorio que le permite prepararse como solista, sin embargo, tanto el solista como el acompañante requieren ejercitar habilidades técnicas. Lo que ha sucedido con los pianistas que siguen una preparación tradicional, es expuesto por Herrera y Gómez (2011) como la acción de verse en escenarios en los que se toca música como acompañantes y resulta complicado seguir la dirección de otra persona provocando distracción. Por lo tanto, la interpretación musical en conjunto con otras personas implica una multimodal comunicación no verbal a través de lo gestual, visual y auditivo.

Esto es demostrado por Salinas (2022) al analizar que en el área de piano no se propicia suficiente formación como integrante de un ensamble, a diferencia de otros instrumentos, en los que además de la formación individual, también participan en orquestas sinfónicas, bandas sinfónicas y diversos ensambles en donde se desarrollan herramientas como la lectura a primera vista, prácticas con director, y prácticas colaborativas.

Con lo anterior se busca establecer las conexiones necesarias para desarrollar el discurso musical, al respecto Molleja (2019) habla de las competencias en los pianistas para ejecutar música en grupo, se refiere a esto como el acto deseable de desarrollar el discurso musical estableciendo atributos musicales como tempos, acentos, fraseo, estructura musical, entradas, articulaciones; de no ser así, la repetición de modelos con falta de conciencia en el proceso musical genera complicaciones, como por ejemplo, el miedo escénico para el cual no existe formación suficiente, de manera que cuando sucede se desconoce cómo hacerle frente, de esto hablan Herrera y Rey (2016).

Los autores, al estudiar a los pianistas en formación, explican que tal fenómeno afecta la interpretación generando con ello frustraciones, resignación e incluso deserción de la carrera como pianista. Este hecho se ha derivado de la oferta educativa limitada a la formación técnica, generando carencias importantes.

Es por eso por lo que, Herrera y Rey (2016) sostienen que el temor es una realidad en la mayoría de los alumnos participantes en el estudio que realizaron, en donde encontraron que esto ha sido un obstáculo relevante que ha llegado a bajar el desempeño en la interpretación ante otras personas.

Otro ejemplo de frustraciones generadas es observado por Moreno (2022) quien señala que a pesar de que el pianista de concierto y el acompañante provengan de un origen común en lo que se refiere a estudios y técnica, existe la posibilidad de que un excelente pianista encuentre dificultades en el momento de ejercer la labor de pianista acompañante.

Además de lo anterior, otra carencia de la que hablan los autores trata del desconocimiento de las posibilidades que tiene el piano, al respecto Pérez (2022) plantea que debido a que el

piano cuenta con un registro amplio que le da versatilidad en las áreas de solistas, acompañantes entre otras posibilidades, hay múltiples campos de acción donde pianistas se pueden desarrollar y valen la pena difundir entre los estudiantes de piano.

Continuando con lo anterior, al observar que la universidad ha legitimado ciertos saberes de métodos y modelos europeos, Arbeláez (2011) y Orlandini (1999) concuerdan sobre la importancia de preparar a los músicos con competencias para actuar en un entorno profesional sin perder presencia. Además, los autores expresan que, a pesar de encontrar que somos fruto de la tradición europea, se siguen presentando distintas formas de manifestaciones musicales que no justifican la marginación de los saberes de los grupos minoritarios.

Ante tal panorama, entre las distintas especialidades instrumentistas, el presente trabajo desarrollará lo relacionado con el pianista al ser esta figura el principal eje de nuestro objeto de estudio.

Partiendo de los métodos para su evaluación en las IES, Asprilla (2003) observa que estos consisten en centrarse en la ejecución de repertorio por grados de dificultad excluyendo la sensibilidad sobre la función que ejerce la música entre los seres humanos, otorgándole a su desempeño una preocupación estética implicando durante la especialización la pérdida del músico integral y la búsqueda exhaustiva de la técnica como preocupación fundamental. Concluidos los estudios superiores, el pianista opta por dar conciertos, ser profesor o acompañar instrumentos, voz o danza. Al respecto se ha identificado que la formación superior está diseñada para los dos primeros y que el perfil profesional del título del instrumentista en piano presenta inconsistencias en la preparación del alumno para ejercer como pianista acompañante.

Al respecto, Salinas (2022) destaca la relevancia de la formación de pianistas en formato ensamble debido a que el piano es un instrumento versátil con el que se acompaña todo tipo de música y puede ser incluido en diversas agrupaciones aportando cuerpo, color, sonoridad, etc. Así mismo, es útil como herramienta de apoyo en la enseñanza del solfeo, la armonía, la composición por sus posibilidades polifónicas y tímbricas.

Por su parte, el trabajo colaborativo comprende varios espacios musicales que dan salida a importantes plazas laborales y genera ingresos adicionales para los pianistas en su oficio. Por lo que Vaca (2020) advierte sobre la pertinencia de incluir en los planes de estudio el piano colaborativo puesto que resulta una actividad presente en el ámbito laboral del contexto latinoamericano. Al respecto Grau (2013) apunta que en América existe la inclusión de la asignatura, y por su parte, en Estados Unidos hay inmenso despliegue en el campo del acompañamiento pianístico.

Por tal situación, en apoyo de Plaza (2013) encontramos que los aprendizajes que resultan empleables en determinado contexto social son aquellos que resultan significativos, ya que la identidad musical y la social se contribuyen y se refuerzan la una a la otra.

Como un antecedente importante sobre el tema, Pérez (2022) menciona que en el siglo XIX el piano sustituyó al violín como acompañante al presentar mayores posibilidades sonoras y armónicas en esta actividad, estando presente en los conservatorios desde la propia creación de éstos. Sin embargo, se encuentra que la bibliografía para desarrollarse como acompañante es poca. Así mismo, se encontró que, en la Universidad de California en Santa Bárbara, Estados Unidos, se llevan a cabo cursos de verano en la Academia de Verano de Oeste, este es uno de los principales festivales musicales de verano en los Estados Unidos y además muy importante

para la formación colaborativa. Tenían un programa de colaboración vocal desde hacía muchos años cuando empezó la academia, pero no es sino hasta 1992 que se crea un programa especializado en colaboración instrumental. En un sentido más contemporáneo, se tuvo contacto con el colectivo de pianistas acompañantes en España, el cual expresa con Vallés y otros (2020) han conformado una asociación civil que surge con la finalidad de plantear temas como la organización en los centros de trabajo, generar red y visibilidad, formación e investigación, así como proponer iniciativas de colaboración y trabajo conjunto.

Por su parte, en México los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) especializados en el área del acompañamiento realizan encuentros académicos con el propósito de difundir y conocer más a profundidad la labor de los pianistas colaborativos, esto como parte de una nueva iniciativa para hacer conciencia de la importancia de la música hecha colaborativamente

Al hablar sobre lo que se está haciendo en México, el colectivo de acompañantes en nuestro país compartió la novedad de que en la Ciudad de México pronto habrá un programa de posgrado en piano colaborativo. Se afirma que no todos tienen que ser estudiantes de piano, pero sí todos pueden beneficiarse al estudiar el piano colaborativo un poco más seriamente y aumentar esa conciencia gracias a una buena enseñanza y tutoría. El grupo de docentes acompañantes mexicanos observa esta actividad como una forma de reformar la estructura de la educación colaborativa en las escuelas de música para crear una conciencia de lo importante que es ayudar a los pianistas, y no sólo asumir que cualquier pianista puede tocar con otras personas cómoda y exitosamente, ya que eso no se encuentra como algo fácil de lograr.

En el evento académico “III Encuentro de Pianistas Repertoristas” organizado por docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) presentado por Villegas (2020) se trató el tema del reconocimiento y de cómo este no es suficiente para su actividad, cuando de hecho los acompañantes son fundamentales para la música. Se sabe y se sigue trabajando en ello, sin embargo, se expresa que han existido factores que se han atravesado en el camino, como temas de políticas en las instituciones y los diferentes niveles de conocimiento y apreciación en cada parte, encontrando que no es una situación perfecta, pero que se conoce, por lo que mientras se sepa y se valore es suficiente por ahora. Al respecto de las diferencias entre la pedagogía colaborativa y la pianística, se encuentra que para la primera hay muy poco espacio en los programas existentes para plantear materias adicionales mientras que la segunda, la pedagogía pianística, es algo que ya está más organizado y bellamente explicado por muchos años.

La pedagogía colaborativa aporta preparación como parte básica de un pianista, dado que Pérez (2022) recalca que son los propios pianistas quienes reclaman más formación colaborativa, pues es una especialidad con un nicho de mercado bastante amplio. De igual forma, se encuentra que la preparación de la que se ha hablado es de utilidad para los estudiantes que ingresan a niveles de posgrado en piano colaborativo en donde se podrían tener mejores resultados si los alumnos contaran con precedentes formativos en sus estudios superiores sobre esta actividad, es decir, que no sea exclusivo de nivel posgrado en donde se plantee una metodología de acompañamiento. Del mismo modo, esta preparación puede ser útil en la búsqueda de empleo de los estudiantes.

Al responder por qué sería importante tener programas de piano colaborativo, Moreno (2022) argumenta que se busca dar imagen, voz y realidad al pianista acompañante, demostrando que hay conocimientos acerca de este arte y que se cuenta con entrenamiento, mencionando que se

le debe un respeto por los años de estudio que se le han dedicado a la actividad, como cualquier otra profesión. Como actividad de ensamble, se expresa que entre solista y pianista no se observa a uno como más o menos que el otro, sino que se complementan enriqueciendo la interpretación musical.

Moreno (2022) resalta que, en cuanto a competencias y estrategias para ejercer la acción del piano colaborativo, se encontraron las siguientes:

- *Comunicación*: escucharse mutuamente en lo verbal, para saber cómo hablar con las personas que están tocando y cómo valorar el hecho de que no es fácil ser un pianista colaborador, para tener una interpretación musical en conjunto con éxito. Entender la dinámica de ensayar con otra persona visto como pares, ya que se dice que hay muchas maneras correctas de tocar, pero estar de acuerdo no siempre es fácil.
- *Aprender la parte de la otra persona*: además de la revisión de la parte de piano, se recomienda estudiar la parte de la otra persona para hacer música con sus características tímbricas y expresivas del instrumento, el contexto del repertorio, manejo de las reducciones orquestales. Esto es no sólo sobre la música de cámara sino de cada forma posible del piano como soporte musical. Se entiende como una gran responsabilidad más que sólo tocar el piano. Se resume en ver la música como un todo, conocer cada parte y su significado para tocar y pensar en lo que se va interpretando.
- *El uso de los pedales como recurso para trabajar timbres de orquesta*: ya que el repertorio de acompañamiento representa un gran reto en cuanto a aprender a sonar como orquesta, porque, por ejemplo, el piano no es un instrumento que pueda sostener su sonido como otros instrumentos de alientos, cuerdas, etc. Si los pedales se utilizan mal

pueden ensuciar el sonido, sin embargo, si se trabaja de manera más sensible la expresividad puede cambiar de manera favorable.

- *Colaboración con cantantes:* en esta área se hace especial referencia porque es música en donde está presente el lenguaje y todos podemos entender, es un campo en donde se trabaja con poesía, historias y hay mucho que explicar a través de la música para entender la inspiración del compositor, haciendo que la colaboración vocal sea más personal
- *Hacer su propio arreglo:* se refiere a un trabajo creativo para que no se limite la interpretación si el pianista se apega a la edición, para esto se recomienda saber manejar voces y hacer una versión funcional.

Con relación a los retos que representa esta especialización, Moreno (2022) mencionó la relevancia del trabajo remoto y virtual derivados de la pandemia (COVID) que transformó las relaciones globalmente en 2020, haciendo ver que una de las tareas ha consistido en mantener el interés de los alumnos, antes de esto todo era un privilegio que ahora se valora. Así, el uso de grabaciones de audio o video como estrategia para el trabajo a distancia sirvió como estrategia para mejorar en el estudio independiente antes de los ensayos haciendo conexión con la música mientras se toca escuchando la grabación de la otra persona.

Identificando que podría haber más conciencia de la actividad de colaboración y un respeto por la profesión, tanto de pianistas como de instrumentistas, para que los pianistas tengan más aspiraciones por hacer esta actividad, así como los colegas tengan más respeto al ser los beneficiarios. La colaboración no sólo se trata de la música sino de entender al otro, de compartir, de inclusión, de diversidad, se trata de algo pensado como cultura porque tiene que

ver con estar involucrado con algo que es más grande que uno mismo, posiblemente más importante.

Villegas (2020) muestra que el grupo de docentes acompañantes mexicanos en Facultad de Música de la UNAM se identifica en lo individual y colectivo al describir su actividad como un gusto especial por tocar con otras personas a pesar de que en sus contextos en ocasiones ha sido mal visto, generando un estigma de creer que se es un pianista menor que no se realizó como solista. Reiteran sentir una realización profesional y seria al desempeñarse como pianistas colaborativos y dicen que a pesar del contexto descrito no se arrepienten ni dudan de continuar en su profesión.

A partir de lo anterior, han sido presentados los aspectos que caracterizan las distintas áreas en las que se convoca el trabajo del pianista acompañante, así como las competencias aplicadas en las mismas, las cuales no son exclusivas, sino que se destacan como características de cada área, y a su vez resultan útiles para las áreas en las que se necesite desempeñar el acompañante. Por lo tanto, podemos destacar como un paso adelante que cada vez más pianistas acompañantes estén interesándose por investigar la problemática relacionada con la carencia de formación de los pianistas acompañantes, ya que esto pone de manifiesto que es una cuestión que requiere estudiarse y genera propuestas al respecto.

1.3. La identidad profesional del pianista acompañante

Como concepto, la identidad es la muestra de individuos o grupos desde su interacción en el espacio social y otros sujetos o grupos que son significaciones en debate y tienen roles similares o distintos en el mismo espacio. En lo que compete a la identidad profesional de los pianistas acompañantes, los autores muestran que es una dinámica presente en la práctica académica, pero

que, sin embargo, no cuenta con metodologías suficientes ni reconocimiento profesional. Pérez (2022) lo expresa como un vacío existente tanto normativo como formativo.

En la búsqueda de lo que se quiere ser (identidad profesional), y analizando lo dicho por Palou y Tresserras (2014) y Kaufmann y Furió (2004), se observa el modo en que el panorama general presenta la formación profesional como un proceso de relación con el entorno y entenderse a sí mismo de una forma a partir de la experiencia, desembocando en acciones de seguridad y determinación en el proceso educativo que presupone la idea de único y distintivo. Moreno (2022) lo muestra como relatos y experiencias que posibilitan comprender la dinámica de un quehacer que no está profesionalizado.

Como precedente sobresaliente de la identidad y de cómo entenderla, Kaufmann y Furió (2004) inicialmente hablan de la sustitución de la religión por la razón como clave para el orden del mundo, establecen que esto inicialmente se impone para después fracasar y traer consigo la idea del “*individuo*”.

La realización personal generada por la flexibilidad y el consumo de masas en una configuración social reunificada sustituye lo disciplinario de algo dado en una tarea que se dedicaba a reproducir y dar por seguro un estrato social, con lo que Mármol (2020) expresa, que la identidad antes que imponer, se presenta como algo elegible y múltiple.

A tal conciencia individual, se suma Chauvel (2007) quien reconoce la identidad como un hecho socioideológico construido históricamente situado en un determinado imaginario cultural y de discurso determinado. Mientras tanto, Kaufmann y Furió (2004) explican que la economía se presenta como hecho que terminó por imponerse, generando incertidumbre en lo intelectual e inquietud por la búsqueda de un nuevo “*todo*” que encuentre sentido en las acciones en un

panorama en el que se desarrolló una racionalidad operativa guiada por aspiraciones materiales. Por lo que la economía, la política y lo científico regían una nueva organización social.

Como elementos que conforman la identidad, se encuentra que está ligada a la modernidad individualista en continuo movimiento que procede de una regulación interna conformada por una variedad de distintos puntos de vista que construyen un pensamiento común de visibilidad, escenario en el que Mármol (2020) valida el elegir entre una o más identidades.

A lo que Kaufmann y Furió (2004) le llaman la era de las identidades de dominio intelectual de los procesos, mientras que Chauvel (2007) los reconoce como el aspecto de los criterios de relaciones e interacciones que intervienen en la conformación de la identidad.

En cuanto a la construcción social de identidad, Chauvel (2007) la presenta como algo que sucede en lugares como la escuela, lo político, la iglesia entre otros espacios mediante la interacción comunicativa y social. A lo que Mármol (2020) observa como una estrategia de vida desplegada en identidades que han de evitar ser fijadas debido a que la materia prima de las identidades es la construcción en base a inestabilidades relacionadas entre el qué y el quién.

Pasando al tema profesionalista, la identidad es entendida por Plaza (2013) como una etapa en donde se inicia la vida laboral o los estudios superiores. En este proceso se determina el cómo ser, actuar y comprender la actividad profesional y el papel que se juega en la sociedad en donde los contextos históricos, sociales y culturales repercuten en la construcción del conocimiento y la identidad, ya que es un proceso conformado por lo personal, lo social y lo profesional mediante la apropiación.

Por su parte, Guadarrama y otros (2012) presentan la identidad profesional del músico como una profesión que tiene trayectorias fundadas por vocación, Valenzuela (2013) se refiere a esto como el acto de compaginar lo artístico con lo laboral, de manera que sea posible integrarse en una realidad con pocas posibilidades de hacer carrera debido a limitantes de empleos y prestaciones, poniendo en riesgo la identidad profesional fundada por el amor al trabajo.

Como resultado de esto, Guadarrama y otros (2012) concluyen que se propicia la multi actividad del músico generando un estado permanente de incertidumbre y frenando la motivación para crear un proyecto personal de vida a largo plazo.

En cuanto al pianista y en qué consiste su identidad, para Pérez (2018) cobra relevancia el aprendizaje a través de las raíces propias culturales como punto de partida para ser un estímulo y seguir practicando. Sin embargo, Herrera y Gómez (2011) y Barreiro (2018) dejan ver que la preparación del pianista se ha enfocado en su mayoría en trabajar repertorio consolidado para solista, los mismos autores a su vez comprueban que este mismo perfil ha presentado problemas para ser acompañantes al no contar con una preparación más diversa en su área. Por lo tanto, la actividad del solista y del acompañante se identifican con distintas competencias, sin ser una mejor que otra.

Continuando con los autores podemos ver que, para el solista es ideal trabajar en la representación de su música a través del desarrollo de la memoria en su repertorio, así como la expresividad y técnica de determinados pasajes que así lo requieran. Mientras que, para el pianista acompañante el principal objetivo se torna en poder interpretar la mayor cantidad de piezas en el menor tiempo, así como trabajar en la representación de la música como lo hace el

solista, en tanto que en simultáneo ha de estar consciente en la parte musical del compañero y la manera de interpretar de ambos para lograr el ensamble idóneo.

Por su parte, Herrera y Gómez (2011) hablan sobre otra característica del acompañante y las ricas sonoridades que debe manejar en el piano en cuanto a la representación de la orquesta, la cual es una actividad que necesita saber para hacer respiraciones en la música que emulen la orquesta para que la persona a la que se acompañe pueda trabajar su expresividad.

Al respecto de todas las competencias que se han planteado, la identidad del acompañante la enriquece Barreiro (2018) al analizar que, aunque el término “acompañante” puede señalar un papel en segundo plano que se dedique únicamente a acompañar, más bien esta profesión resulta una parte activa en la obra a interpretar.

A través de los autores vemos que la rama es una realidad de demanda alta en los conservatorios y escuelas de música en todas las universidades, por lo cual, para el gremio musical, el acompañante forma parte de su día a día. Ante esto, Moreno (2022) sostiene la necesidad de fortalecer la formación pianística en el desempeño de esta disciplina ya que se empieza a consolidar un campo profesional relevante

De tal manera, podemos explorar la formación del pianista acompañante adoptando posturas como la de García y Aguilar (2016) cuando presentan en su análisis de la educación artística una propuesta para desplazar los modelos tradicionales de contenidos ya que estos resultan limitados al estar enfocados en las habilidades expresivas.

De acuerdo con Moreno (2022), la noción y pensamiento que se tiene ahora sobre el acompañamiento pianístico se ha construido día a día al interior del salón de clase, propiciando

una formación especializada con la que antes no se contaba. Es decir que se presenta la persistencia a través del tiempo que le coloca como algo real y posibilita conocer cómo se observan a sí mismos los pianistas acompañantes como semejantes que producen una definición colectiva interna, y esto nos posiciona frente a una dimensión colectiva de identidad.

1.3.1. El término acompañante y sus áreas

Los pianistas se han formado como intérpretes de repertorio solista en la mayoría de los casos, otras competencias que le siguen a la anterior en preferencia son la ejecución de música de cámara y el acompañamiento. Y aunque es necesario el entrenamiento en solitario, Moreno (2022) refiere que se suele pensar que la labor del pianista acompañante tiene que ver sólo con saber interpretar el piano, sin embargo, esta formación puede ser complementada con otros contenidos, ya que el contacto con otros músicos genera competencias que en solitario no se podrían.

Molleja (2019), refiriéndose al acompañante, afirma que en este tipo de interpretación se ven incrementadas las habilidades perceptivo-atencionales. Otros estudios sobre el tema, como los de Gasulla (2013) y Arrabal (2017), arrojan en común testimonios de profesores que se desempeñan como pianistas acompañantes y comparten que serían más eficientes si hubiesen recibido formación oficial específica para poder ejercer la función.

Arrabal (2017), Vicente y Aróstegui (2003) plantean que los profesores acompañantes no se han formado académicamente para desarrollar su función ya que, como se ha detallado, este oficio posee particularidades para su desempeño.

Pérez (2022) expone que los pianistas inician en esta actividad sin estar calificados, por lo que el profesor pianista acompañante enfrenta un desafío tanto personal como pedagógico para poder formarse y desempeñarse en el contexto de los conservatorios.

Al considerar antecedentes de relevancia a la educación formal de la que se carece para el acompañamiento, con Barreiro (2018) y Arrabal (2017), podemos saber que el primer programa de piano acompañante se presentó en la Universidad del Sur de California en Estados Unidos en 1947.

Al respecto, Arrabal (2017) añade que con el paso del tiempo en este país se ha mantenido la formación específica para pianistas acompañantes y su trabajo está muy valorado. Uno de los aspectos que Arrabal apunta como elementos influyentes en esta forma de trabajo es al observar que las enseñanzas artísticas performativas, refiriéndose a la música, la danza y el arte dramático, son cursadas en el mismo edificio propiciando que los estudiantes de estas especialidades conozcan con mayor facilidad entre sí el trabajo que realizan.

Otro ejemplo importante que presenta la autora como referencia, es la *Juilliard School* entendida como una de las más prestigiosas escuelas de música del mundo, esto a juicio de la autora quien hizo residencia en la misma, a raíz de la cual la autora presenta una propuesta metodológica para una asignatura destinada a la formación específica de los pianistas acompañantes para instrumento y canto mediante una investigación performativa por parte del alumnado para impartir una clase de “Repertorio con pianista acompañante”. Aportando, junto a los demás autores, antecedentes importantes a las instancias educativas y los espacios otorgados para la formación de los acompañantes.

En torno al tema de la trayectoria y ejercicio profesional, encontramos que Gasulla (2013) señala que la función del pianista acompañante no está regulada como asignatura para los alumnos, por lo tanto, no se ven cumplidas las expectativas de lo que se espera del mundo profesional, mientras que Grau (2002) habla de casos en los que se desempeña la actividad de pianista acompañante dentro de una institución, pero se otorga plaza de profesor.

En cuanto al puesto del pianista acompañante, Grau (2018) y Vicente y Aróstegui (2003) explican que no está creado ni definido pero que, sin embargo, se van solicitando cada vez más especialistas en el área ya que el acompañamiento pianístico repercute en todo el entramado musical como lo son alumnos, intérpretes, cantantes y bailarines. En sus estudios, Arrabal (2017), Vicente y Aróstegui (2003) encuentran que los acompañantes han tenido que desarrollar su profesión con los conocimientos de su formación como intérpretes solistas y añadiendo otros mediante su experiencia.

Acerca de las áreas de desempeño del pianista acompañante, Salinas (2022) afirma que existen diferentes formatos de pianistas acompañantes, a través de ensayos y presentaciones en público son cuatro formas distintas las de acompañar: instrumentos, canto, danza y por último teatro musical. Debido a lo cual Pérez (2022) indica que resulta básico para el pianista conocer el área a la que está acompañando, es decir que se reclama mayor formación específica al respecto. Al respecto, Arrabal (2017) presenta las distintas funciones que el pianista desempeña en cada ámbito a continuación.

El primero implica acompañar a las diferentes especialidades instrumentales sinfónicas como el violín, viola, violoncello, contrabajo, guitarra, clarinete, oboe, fagot, flauta transversa, corno,

trompeta, trombón, tuba, saxofón y percusión. Lo anterior mediante ensayos y presentaciones en público.

Continuando con el área de canto, el pianista se dedica a manejar repertorio adecuado a los distintos tipos y timbres de voces mediante transporte de tonalidades musicales, así como tener conocimiento de los idiomas francés, italiano, alemán e inglés, especialmente de la dicción de estos.

En el caso de la danza, Pérez (2022) declara que el acompañante es una figura necesaria en la formación de bailarines y que sus principales actividades se reflejan en la práctica de la improvisación, el conocimiento de repertorio utilizado por los bailarines además de los nombres de bailes empleados en esta área.

Finalmente está el teatro musical, disciplina en la que el pianista acompañante practica mediante la dirección musical, ya que los cantantes no acostumbran a contar con bases teóricas musicales, por otra parte, el repertorio es basado en estilos de música popular para la cual se mantiene el desarrollo de la lectura a primera vista para seguir patrones rítmicos de dificultad considerable y así mismo los constantes cambios de tonalidades característicos de este estilo popular.

Debido a que para lo anterior no se ha contado con una organización clara del trabajo, el trabajo en las distintas áreas se ha vuelto una actividad dura, Arrabal (2017) presenta un esquema teórico que esclarece las dificultades presentadas cuando se quiere ejercer esta profesión sin haber recibido una formación previa, mientras que los alumnos no están preparados para ser acompañados, ya que no leen con fluidez ni saben acompañar como es debido, causando grandes impedimentos al solista.

Por su parte, Herrera y Gómez (2011) plantean que el ejercicio profesional del acompañante sucede en un entorno donde son pocos los ejecutantes pianistas que aspiren a ser acompañantes otorgándole a este último la idea de una profesión de segundo nivel. En este sentido Pérez (2022) señala que los pianistas mismos se consideran no cualificados para dichos puestos como acompañantes. Sin embargo, la demanda sobresaliente de esta actividad recae en la saturación de repertorio y horario del acompañante.

Con esto y siguiendo a Arrabal (2017) quien realizó un estudio de caso con profesores pianistas acompañantes, encontramos que las clases cursadas en sus estudios superiores que hayan sido de utilidad para sacar adelante el trabajo como acompañantes son pocas, se reparten de manera desigual durante el periodo escolar en curso, mientras que el volumen de piezas que el acompañante tiene asignadas es desproporcionado al tiempo con el que cuenta para prepararse en lo individual y en lo colaborativo.

En este aspecto, Salinas (2022) plantea que se reemplace el término "acompañante" por "colaborativo" ya que no es simplemente tocar sincronizado, sino que consiste en ser solista en algunos momentos y saber destacarse en compañía.

Grau (2018) ha complementado el conocimiento cuando dice que al no contar con metodologías establecidas para la formación de acompañantes, y siendo que en el presente se necesitan cada vez más pianistas acompañantes en el ambiente formal y académico, surge la necesidad de contar con las bases necesarias en su formación en relación con su demanda laboral mediante un vínculo real entre el fenómeno de la interpretación, la música de cámara y la pedagogía a través del desarrollo de destrezas y conocimientos específicos.

1.3.2. Elementos que conforman la identidad del pianista acompañante

Es así como profundizamos en dichas actividades expresivas, explorando la variedad de elementos que conforman a un pianista acompañante, observando inicialmente que resultan distintas vías derivadas de la misma acción de tocar el piano, desde ser solista concertista, hacer música en grupo, entre otras. Al respecto de hacer música en grupo, Molleja (2019) le llama como interpretación cooperativa e incluye en la categoría la práctica del acompañamiento al piano.

Tal acción tiene sus orígenes en la actividad de la interpretación musical y la necesidad de encontrar expertos musicales en diversos campos que no solamente sean solistas o profesores.

Para proseguir, existen otros términos para este colectivo como: correpetidor, colaborador, acompañador, pianista de conjunto, camerista, repertorista. Cabe destacar que de lo anterior ninguno de dichos términos hace referencia a su papel como docente.

Al respecto, podemos ejemplificar lo trascendental de reivindicar términos, cuando Palou y Tresserras (2014) hablan de la enseñanza del lenguaje, porque encontramos que la falta de estimación hacia ciertos contenidos se convierte en una reducción al valor social de oportunidades para salir adelante como profesionales.

En cuanto a la práctica del acompañamiento, podemos observar que esta actividad fue distinguida de otras debido a competencias específicas que les permiten desempeñarse como tal, como lo hace notar Pérez (2022) al decir que el acompañante ha de reflejar cualidades y dinámicas, así como sentirse parte integrante de dicho proceso en una sólida comprensión de la relación entre la música y la interpretación.

Para ello Pérez (2022) genera una propuesta metodológica y curricular para la formación en la que habla de técnicas como la memoria, la lectura a primera vista y la educación auditiva. Esto se deja ver en trabajos como los de Grau (2018), Barreiro (2018) y Herrera y Gómez (2011), autores que expresan la importancia de diferenciarlas y adquirirlas, por lo que a continuación se presentan de la siguiente manera.

- *Bajo cifrado*: partiendo de lo que especifica Grau (2018), está la competencia de trabajar con el bajo cifrado, que, si bien actualmente ha dejado de ser vital, en su momento fue uno de los factores de importancia para otorgarle una identidad al acompañamiento. Se trata de la habilidad para improvisar patrones de acompañamientos mediante guías armónicas escritas, aplicando el conocimiento del acompañante sobre el estilo musical que se esté presentando. Esta actividad cumplía con otorgar una base musical, sin protagonismo y como apoyo para el solista.
- *Preparar repertorio de forma distinta*: continuando con el autor, este especifica como otra competencia del pianista la de tener que centrarse en la parte solista además de la suya, es decir que se ve en la necesidad de preparar repertorio de forma distinta a la que lo haría si fuese repertorio de piano solista.

Por su parte, para Arrabal (2017) el origen y la evolución del acompañamiento pianístico tiene sus orígenes en la importancia que tomó el piano en el acompañamiento instrumental y vocal generando distintas técnicas de trabajo para la ejecución en conjunto mediante el estudio y análisis de repertorio camerístico como sonatas, *lieders*, cuartetos, etc.

- *Reducción orquestal*: la importancia de la práctica de la reducción orquestal es expresada por los autores Grau (2018), Barreiro (2018) y Arrabal (2017) quienes

explican que existen acompañamientos que son reducciones de conciertos para solista y orquesta, en este caso se ha de tener en cuenta el propósito de imitar timbres y registros característicos de los instrumentos que componen una orquesta, refiriéndose a instrumentos que por su naturaleza expresiva poseen sonidos de mucha proyección o suaves en otros casos, así como los efectos propios de un sonido emitido por instrumentos de aliento, percusiones o cuerdas frotadas por ejemplo.

El resultado sonoro de cada instrumento ha de estar en la mente del acompañante y éste emulará lo más posible el color orquestal para conseguir en el piano el mayor empaste musical del ensamble. Además de esto, Barreiro (2018) plantea que conocer de reducción orquestal ayuda cuando algunas ediciones resultan incómodas de ejecutar para el acompañante, o le faltan voces que sirven de guía o que son importantes para el solista.

- *Adecuación*: continuando con estos autores, otra herramienta para un empaste sonoro ideal es la adecuación del pianista acompañante hacia la persona a la que se esté acompañando, refiriéndose al conocimiento de las características expresivas y técnicas del instrumento de esa persona, es decir la fisionomía y características acústicas como la afinación, por ejemplo. Siguiendo a Arrabal (2017) podemos complementar la idea en el sentido de que no es lo mismo interpretar música en solitario que tener que adecuarse musicalmente con otros instrumentistas.
- *Práctica instrumental productiva*: en tal escenario se trabaja en su gran mayoría acompañando a estudiantes, derivando esto en retos que se presentan al tratar de escuchar la música que se está acompañando a la vez que se interpreta la obra musical con el enfoque en hacer correcciones de aspectos interpretativos.

Con lo que Arrabal (2017) se refiere a los pianistas acompañantes como los máximos responsables de que la práctica instrumental sea productiva, es decir que los estudiantes a los que se acompaña se encuentran en proceso de formación y es de esperarse que tengan mayor licencia para cometer errores.

- *Lectura a primera vista*: Grau (2018), Barreiro (2018) y Arrabal (2017) además coinciden al hablar de que, debido a la necesidad del acompañante por atender repertorio de número y dificultad considerables, será necesario mantener el desarrollo de la lectura a primera vista, también llamada repentización. Pérez (2022) agrega que esta habilidad se requiere para dar resultados en poco tiempo.

Este aspecto consiste en que además ser capaz de reproducir en el instrumento las notas que se leen en el momento, es explicado por los autores como la habilidad de identificar la forma y el discurso de la pieza para establecer las melodías o armonías que resultan más protagónicas sin la necesidad estricta de reproducir cada nota escrita.

- *Música de cámara*: por otra parte, Barreiro (2018) distingue la música de cámara como una práctica en la que cada parte es ejecutada por un músico diferente, a diferencia de la música orquestal que consta de grupos instrumentales de músicos que tocan la misma parte.

Esto se observa como utilidad para trabajar la música en conjunto con otros músicos debido a que cada persona toca una parte diferente y no hay director musical visible, sin embargo, hay un elemento que lidera el grupo hacia quien se dirigen las miradas, implicando situarse corporalmente de forma que pueda haber comunicación visual para lograr una mejor coordinación musical.

En el acompañamiento musical no hay nada obvio, Moreno (2022) expresa que es importante tener comunicación con quien se toca. El tipo de conjunto de cámara que más se apega a la acción del piano acompañante resulta ser el dúo sonata conformado por un solista acompañado de un piano.

- *Improvisación*: a Barreiro se le suma Grau (2018) para hablar del caso de la improvisación como herramienta sobre todo para el acompañante de danza, quien se encarga de ser parte importante en las sesiones de esta disciplina al seguir las indicaciones de lo que se tenga que practicar en cada clase conociendo el estilo que indique la persona que esté al frente de los bailarines, y en base a esto, ejecutar música que siga la rutina deseada, los ejercicios o las coreografías que los bailarines necesiten en ese momento.

En el área instrumental y de canto, la actividad de improvisación auxilia como competencia para rescatar el ensamble durante aspectos imprevistos que puedan surgir durante la interpretación en ensayos o presentaciones.

- *Idioma*: otra actividad es el conocimiento del idioma extranjero, Barreiro (2018) lo describe como algo útil en especial al trabajar con cantantes, en esta área el repertorio suele encontrarse en idiomas como italiano, francés y alemán. Para el pianista, tomar en cuenta lo anterior le permite realizar el seguimiento de la música y de lo que trate la pieza que se interpreta en conjunto.
- *Transportar*: Grau (2018), Barreiro (2018) y Arrabal (2017) vuelven a coincidir en la sección donde hablan de la capacidad del acompañante para hacer cambios a la tonalidad de la pieza que se esté trabajando, conocido esto como transportar. En

conjunto con los cantantes, esto es útil ya que la naturaleza de cada timbre de voz demanda en ocasiones adecuar tonalidades de repertorio para que la voz pueda desempeñarse en los registros sonoros que se necesiten.

Así mismo, en el área instrumental existen diversos instrumentos transpositores, es decir que producen un sonido distinto a la tonalidad en la que se encuentre su partitura. En este caso habrá que establecer afinaciones entre piano y solista de forma transpositora, y con esto ser capaz de seguir la música del solista en caso de presentarse cambios que puedan surgir en el momento de la presentación ante un público.

Sin embargo, con el tiempo se han generado diversas ediciones de partituras difundiendo las tonalidades más utilizadas, dejando a la lectura todo el trabajo, es decir que, sigue siendo necesario realizar el transporte, pero en menor medida.

- *Comunicación no verbal*: otro aspecto que desarrollan los autores se encuentra en lo que Arrabal (2017) estudia al respecto comunicación no verbal, la cual resulta como otra de las habilidades importantes en el acompañante debido a que unificará en una sola las interpretaciones individuales por parte de los integrantes del ensamble.

Esto quiere decir que, al encontrarse interpretando la partitura, habrá que hacerse entender musicalmente y saber seguir a aquella persona con quien se esté tocando, mediante movimientos corporales como cabeza, respiraciones literales, expresión facial, giros sutiles del cuerpo hacia el compañero, movimientos del instrumento que se esté tocando a manera de batuta para dirigir el fragmento que se requiera, entre otros.

Las acciones explicadas no han de estar sucediendo durante toda la interpretación, sin embargo, se hacen presentes regularmente a manera de conversación musical entre los participantes durante fragmentos claves que requieran enfatizar el empaste sonoro.

- *Control rítmico*: por su parte, Herrera y Gómez (2011) estudian dos competencias más dentro de la profesión del acompañante. En el caso del control rítmico muestran que el manejo de este es parte fundamental del papel como soporte musical que ejerce el acompañante, quien en ocasiones ha de apoyar a la estabilidad de la pieza, así como ser capaz de adecuarse a la interpretación técnica y lírica del solista. El ritmo es uno de los elementos principales de los que se puede valer un ensamble para lograr un empaste musical ideal.
- *Procesamiento dual*: por otro lado, la segunda competencia de la que hablan los autores se trata de observar en conjunto las competencias que se han mencionado y entenderles como procesamiento dual en el entendido de la atención hacia los diversos detalles en la partitura, auditivos, interpretativos en lo individual y colectivo en los que ha de estar pendiente en simultáneo el acompañante.

Para esta herramienta, Pérez (2002) menciona que está presente el trabajo con el uso de la memoria, ya que no funciona estar solamente viendo la partitura, sino que hay que ver qué está ocurriendo en la sala a la vez que está tocando, así como tener contacto visual con la persona con la que se toca.

- *Didáctica*: finalmente, Grau (2018) junto a Pérez (2002) abordan al tema de la didáctica como otra competencia dentro del ejercer del pianista acompañante, esto debido a que se requieren bases metodológicas de instrucción para hacer

retroalimentación con el solista, ya que en la gran mayoría de los casos el trabajo se conforma de profesor pianista acompañante colaborando con alumnos de música en los distintos niveles educativos existentes, por lo cual resulta preciso que las IES se orienten hacia esta actividad.

1.4. Planteamiento del problema

A partir de la inmersión en la literatura, las preguntas que emergen de la revisión de los antecedentes del tema permiten conocer las condiciones que contribuyen al desarrollo de la identidad profesional del pianista acompañante en el campo laboral de la música en el contexto del noreste de México, las cuales son:

1. ¿Cuáles son las dinámicas sociales que derivan en la identidad profesional del pianista acompañante en la región noreste de México?
2. ¿Cuáles son las capacidades que han desarrollado los pianistas egresados de licenciatura para adaptarse al mercado laboral como acompañantes?
3. ¿De qué manera sucede la formación, el ejercicio y trayectoria del pianista acompañante como una conformación dinámica de su identidad profesional?
4. ¿Cuáles son las cualidades del perfil de egreso del licenciado en música con acentuación en piano que forman las instituciones públicas de educación superior en el noreste de México?
5. ¿Cuáles son las características curriculares que contendría un plan de estudios de licenciatura que responde a la necesidad de formación de pianistas acompañantes?

1.5. Objetivos de investigación

Igual que en las preguntas anteriores, esta investigación se dirige a la consecución de los siguientes objetivos:

1.5.1. Objetivo general

Comprender las condiciones que contribuyen al desarrollo de la identidad profesional del pianista acompañante en el campo laboral de la música en el contexto del noreste de México.

1.5.2. Objetivos específicos

1. Distinguir las dinámicas sociales que derivan en la identidad profesional del pianista acompañante en la región noreste de México
2. Describir las capacidades que han desarrollado los pianistas egresados de licenciatura para adaptarse al mercado laboral como acompañantes
3. Comprender de qué manera sucede la formación, el ejercicio y trayectoria del pianista acompañante como una conformación dinámica de su identidad profesional
4. Conocer las cualidades del perfil de egreso del licenciado en música con acentuación en piano que forman las instituciones públicas de educación superior en el noreste de México
5. Reseñar las características curriculares que contendría un plan de estudios de licenciatura que responde a la necesidad de formación de pianistas acompañantes.

1.6. Supuesto de investigación

En el noreste de México los pianistas profesionales ejercen el acompañamiento como una más de las salidas laborales por las que pueden optar una vez concluidos sus estudios superiores.

A su vez, en las instituciones de educación superior hay oferta educativa principalmente en la especialidad de la ejecución musical, siendo esta la que precisa contar con pianistas acompañantes para preparar repertorios. Así mismo, los estudiantes de la acentuación en piano han requerido contar con competencias profesionales específicas para las prácticas con el fin de cubrir lo requerido en el campo del acompañamiento e ir conformando la identidad de una especialidad que cuente con metodologías significativas en el mundo laboral actual.

1.7. Justificación del estudio

El entorno que hasta aquí se ha podido observar, da lugar a la necesidad de un reconocimiento a nivel educativo representando un impacto social que requiere desarrollo profesional en un campo profesional amplio y distinto al de siglos pasados. En los cambios sociales las actividades colectivas se manifiestan como construcción social, permitiendo observar la toma de decisiones en el currículum de la educación superior en la formación de pianistas acompañantes como situación de innovación a través de la presente investigación, bajo la premisa que sirve de base al razonamiento de los códigos internos que intervienen en la función de un colectivo y sus relaciones sociales.

La acción diferenciadora de los acompañantes como agentes de socialización que tienen papel en la adquisición de la identidad en su entorno escolar, laboral, y colectivo de colegas e instituciones llevan a la reflexión teórica sobre la identidad colectiva que tiene como antecedentes los planteamientos que se hacen sobre la identidad social como producto de la relación entre pertenencia y comparación en la dinámica cultural.

La identidad es inseparable del recorrido de vida, ya que para encontrar el sentido de la existencia se necesita construir identidades. Es un elemento central en la construcción del sujeto

y de la sociedad como alternativas viables para lidiar con la pluralidad, al igual que el proceso de identidades colectivas es estudiado mediante su permanencia en el tiempo, por lo que toda propuesta educativa surge en un contexto histórico-social específico que responde a esas condiciones en las que se va fraguando el vínculo currículum-sociedad. De manera que es factible comprender las problemáticas que se intentan resolver en la acción e identificar la necesidad de una reconstrucción pedagógica como ciencia de la acción y del investigador.

Por lo que el currículum, como propuesta cultural interpela a diversos sujetos sociales, quienes al responder a tal interpelación incorporan rasgos nodales de la identidad del currículum y de las instituciones con quienes este tenga lazos de pertenencia, como el estado, la nación, la iglesia, la clase social, el barrio, la comunidad, la etnia, etc.

A través de los autores consultados que hacen referencia a los conceptos fundamentales para el abordaje del tema a tratar, hemos encontrado como brecha no estudiada por los autores el hacer lo propio al abordar un estudio en la zona noreste de México sobre la preparación con la que han contado los actuales pianistas que se desempeñan como acompañantes, ya sea como actividad complementaria o de tiempo completo, así como lo que se ha estudiado en esta área que enriquezca su fundamentación teórica.

Capítulo 2. Marco teórico: identidad profesional y su acción en la transformación social

Una vez que hemos delimitado las variables e identificado la grieta no respondida por los autores, en el presente apartado presentamos el marco teórico como resumen de la teoría que proporcionó las raíces necesarias para sustentar el análisis de nuestros propios datos y poder teorizar al respecto.

Como resultado de esto, nos posicionamos en la formación de la identidad profesional en los estudios universitarios, observando qué es la identidad como tal, para posteriormente estudiar la identidad profesional y cómo se va construyendo.

Para la investigación precisa de nuestro sujeto de estudio, se estableció la teoría del sociólogo Alberto Melucci vinculada con los movimientos sociales de identidad provenientes de la política, la democracia y la acción colectiva. Haciendo análisis desde una mirada específica cultural que permite captar de una mejor manera el desarrollo que procede a la conformación de actores colectivos y la declaración de su posible continuidad o no en el tiempo.

Lo anterior debido a que los trabajos del sociólogo Melucci se realizan en torno a las redes ocultas generadas por la población para tratar de hallar sentido a su propia existencia,

identificando la necesidad de adjetivos y prefijos como síntoma agudo de la incertidumbre teórica que se vive.

Casquette (2001) explica que el quehacer intelectual de Melucci se mantuvo bajo la idea de la emergencia de una nueva sociedad, del papel que desempeñan los movimientos sociales en dicha emergencia y la necesidad de abordar su estudio con un instrumental analítico nuevo.

El énfasis cultural de Melucci se traduce en una propuesta constructivista para el estudio de las formas contemporáneas de acción colectiva de pianistas acompañantes, resaltando los desafíos simbólicos de su actividad como movimiento social, entendido como expresiones de un conflicto que anuncian una profunda mutación en la lógica y el funcionamiento de las sociedades complejas.

De acuerdo con Melucci (s.f.) los movimientos contemporáneos se presentan como redes de solidaridad con fuertes connotaciones culturales que desharían el discurso dominante y los códigos que organizan la información y dan forma a las prácticas sociales de los pianistas acompañantes. Al respecto, Melucci señaló el proceso de construcción de una identidad colectiva que fomente, a su vez, la acción colectiva. Considerando que:

- Al asumir la responsabilidad de sus demandas y conflicto, la sociedad somete a los pianistas acompañantes a la negociación y decisiones por lo cual abre la posibilidad a transformarlos en condiciones de cambio.
- En su línea central de ideas hace relación entre las experiencias de la vida cotidiana y la acción colectiva, sus estudios sobre identidad colectiva, conflictos y nuevos movimientos sociales lo sitúan como un referente a nivel global.

- Problematizando en torno a la democracia de la complejidad y estudio de manera detallada los movimientos sociales.

Por lo que el estudio de las formas contemporáneas de acción colectiva de Melucci se relaciona con la presente investigación porque en sus estudios expresa que en términos empíricos se trata de algo que se sabe, pero que las teorías no ofrecen herramientas adecuadas para forjar una interpretación general, haciendo con esto énfasis en las prácticas en lugar de discursos.

El acceso al significado se convierte en el campo para nuevas formas de poder y de conflicto observando que se experimenta un auténtico cambio de sociedad, con ello se exige una redefinición imaginativa y radical del instrumento analítico de las ciencias sociales en general y de la sociología en particular, posicionándose hacia una nueva epistemología social.

Haciendo posible de esta manera, conocer los procesos de construcción de una identidad colectiva de los pianistas acompañantes a través de la forma en la que responden a las necesidades sociales para hacer posible la continuidad en su formación, así como observar experiencias que les han permitido su desarrollo como acompañantes.

Los cuatro ejes fundamentales sobre los que es posible trabajar mediante la teoría vinculada, son:

1. La identidad profesional del pianista acompañante como proceso, aspectos que implica su desempeño, atributos y metodologías, es decir el cómo se conforma y se transforma
2. La formación de los acompañantes en lo formal y no formal, es decir mediante el currículum

3. Los argumentos de pianistas acompañantes mediante el sondeo de sus experiencias individuales y colectivas
4. Análisis y discusión sobre las acciones de necesidad, así como propuestas que pueden sumar para continuar el reconocimiento formal de la figura del acompañante.

Las producciones sociales destacadas hasta este punto implican una teoría acerca de cómo los actores sociales se autorreconocen en su acción productiva social de la que habla la teoría de la identidad y el producto socialmente reconocido como resultado de las acciones de los productores.

Con la mirada en la teoría de la identidad como interiorización distintiva de los actores sociales del repertorio cultural de pianistas acompañantes del noreste de México, Giménez (2018) muestra la forma de observar, entender y explicar el proceso evolutivo como algo sentido, vivido y exteriormente reconocido en los actores sociales que busca adaptarse a un entorno mediante atributos, representando la configuración de la identidad.

En el sentido de la teoría de las identidades colectivas de Melucci, Chihu y López (2007) encuentran el posicionamiento para el planteamiento de una cultura musical conservadora. Es decir que el actor, en este caso el pianista acompañante, se convierte en transformador social, reconocido como un agente que se ha formado a partir de su propia experiencia y que puede ser mirado de otra manera, por lo tanto, acompañar musicalmente además de ejecutar una parte musical, implica una mirada de colaboración.

Mediante el estudio de la acción colectiva, los movimientos y la realidad sociales que se componen por la subjetividad de los actores, es posible observar las sociedades complejas que suceden mediáticamente bajo sistemas de información y símbolos en la producción de objetos

materiales a través de una orientación que tiende a ser más funcional que interpretaciones literales determinando las bases para que los actores permanezcan en un “yo social”.

Chihu y López (2007) explican que las dimensiones analíticas en las sociedades complejas estudiadas por Melucci se refieren a tres aspectos que las conforman. Esto trata de lo referido a la diferenciación surgida por reglas propias y códigos que suponen procesos cognitivos de los pianistas acompañantes, del cambio en sus acciones y sus relaciones laborales y personales, así como el dinamismo en las oportunidades de acción abiertas por la diferenciación y la aceleración del cambio que superan la posibilidad de su acción.

2.1. El pianista acompañante como agente de modernización

Los conflictos sociales contemporáneos no son sólo políticos, pues afectan la producción cultural del sistema. Melucci (2010) habla de movimiento social como si fuera un sujeto, dotado de una unidad propia, al cual atribuimos una serie de características, en donde los conflictos sociales son considerados como tal respecto de las relaciones sociales que constituyen un sistema dado. Por lo que los movimientos son agentes de modernización que estimulan la innovación e impulsan medidas de reforma.

Se continúa usando el término “movimiento” en un sentido descriptivo, para hacer referencia a un fenómeno empírico observado en donde las personas no son simplemente moldeadas por condiciones estructurales, sino que estas siempre se adaptan y dan un sentido propio a las condiciones que determinan sus vidas. En tal escenario, el objetivo del movimiento no es sólo la igualdad de derechos, sino el derecho a ser diferente, esto es una de las más profundas necesidades en la sociedad posindustrial o posmaterial.

Los movimientos son entendidos por medio de la acción de pianistas acompañantes como portadores inmediatos del tejido relacional de la sociedad y de su sentido, considerándoles como una interacción de objetivos, recursos y obstáculos en una orientación intencional que se establece dentro de un sistema de oportunidades y coerciones, es decir que una visión constructivista no puede limitarse a considerar la acción como un suceso, ya que es un signo de las tensiones a las que se busca adaptarse para tratar de controlarlas y tienen lugar antes de que su contenido sea evidente.

Al considerar a los pianistas acompañantes como sistemas de acción, en Melucci (2010) encontramos que esto significa dejar de tratarles como si fuesen simples fenómenos empíricos, sino conectar sus orientaciones y propósitos plurales en donde la autonomía y la capacidad de elección sean incluidos sincrónicamente como elementos constitutivos, en tales sistemas de acción se encuentran redes complejas entre los distintos niveles y significados de la acción social. Su identidad es el resultado de intercambios, negociaciones, decisiones y conflictos entre diversos actores.

Los movimientos desempeñan un papel esencial frente al sistema político, primero se busca identificar el campo de conflicto y después explicar la forma en que ciertos grupos sociales toman acción en ellos. Por medio de lo que hacen y de su forma de hacerlo anuncian que existen otros caminos, que siempre habrá otra forma de enfocar un asunto, y que las necesidades de los individuos o de los grupos no pueden reducirse a la definición que de ellos hace el poder. Encontrando que la demanda para una distinta distribución de los recursos o la creación de nuevas reglas no tiene como propósito derrumbar a la organización, sino restablecer su lógica funcional.

Debido a que el movimiento social no puede organizarse a sí mismo si no produce una definición consciente de sí, el principio de oposición es aquello frente a lo cual se afirma la identidad y esta surge a partir de un conflicto social y de grupos de oprimidos apuntando a cambios estructurales del sistema social.

Dado que no es posible concebir la desigualdad únicamente como la distribución irregular de recursos económicos, se puede observar el campo de la música a partir de aspectos como la perduración de escuelas tradicionales, del elitismo, de la limitación generada en la acción del pianista, etc.

2.2. El pianista acompañante frente a imperativos sistémicos

Lo anterior nos lleva a hablar de la acción de la clase obrera en la fase del capitalismo industrial que sirvió como modelo para el estudio de los fenómenos colectivos en Melucci (2010). A partir de la década de los sesenta se han desarrollado formas de acción colectiva en áreas que, previamente, quedaban fuera de los conflictos sociales. En términos muy generales, la incertidumbre fue la condición permanente de los actores en un sistema complejo en donde el conflicto se manifiesta cada vez que un código dominante es cuestionado.

La formación de nuevos códigos de la acción en la sociedad contemporánea permite observar que estamos ante la desaparición de formas de acción y de sujetos que coinciden con nuestra idea tradicional de movimiento. Sólo en el enfoque de las nuevas necesidades y demandas individuales se hace posible explicar las formas de acción que han puesto en primer plano la búsqueda del sentido de la actividad de los pianistas acompañantes.

A partir de ello, se presenta una nueva estructura de desigualdad basada en la distribución inequitativa de los recursos que posee una sociedad de información, la cual hoy en día se ha

convertido en un recurso clave del que dependen los sistemas contemporáneos para su supervivencia y desarrollo. Las formas de poder que están surgiendo en las sociedades contemporáneas se fundan en la capacidad de “informar” (dar forma).

Por lo que el estudio de la información como recurso supone centros emisores y receptores dotados de cierta autonomía, de capacidad de percepción, de capacidad de desciframiento, de elaboración de códigos, de lenguaje, etc.

Melucci (2010), continúa diciendo que la información es un recurso de naturaleza simbólica, es decir, reflexiva. No es una cosa, sino un bien que para ser producido e intercambiado requiere de capacidad de simbolización y decodificación. El acceso al conocimiento deviene del terreno donde surgen nuevas formas de poder, nuevas discriminaciones y nuevos conflictos. Los nuevos fundamentos del poder son los códigos, un conjunto de reglas formales para organizar el conocimiento.

En las sociedades complejas, Melucci (s.f.) expresa que la democracia requiere de condiciones que permitan a los individuos y a los grupos sociales afirmarse y ser reconocidos tanto por lo que son como por lo que desean ser. Establece que la sociedad es compleja en tanto se caracteriza por tres elementos que son singulares de los sistemas complejos, a saber; diferenciación, variabilidad y exceso de opciones o exceso cultural.

Casquette (2001) explica que la diferencia se basa en la diversificación y autonomización (en tanto funcionan con sus reglas propias) de espacios sociales de experiencias (subsistemas), la variabilidad da cuenta del continuo cambio al interior de estos espacios, y el exceso (cultura) nos informa sobre la desbordante cantidad de opciones que posee un individuo, es decir, que superan su capacidad de acción.

Observando así que en las sociedades complejas la identidad profesional del pianista acompañante como movimiento es una realidad permanente en donde el poder depende cada vez más de códigos operativos, de reglas formales y de organizadores del conocimiento. El acceso al conocimiento se convierte en el terreno de un nuevo tipo de poder y de conflictos, no implica necesariamente antagonismo hacia la lógica del sistema; manifiesta más bien la exigencia de una distribución diferente de los recursos o de nuevas reglas.

En las sociedades complejas, la democracia requiere de condiciones que aumenten el reconocimiento y la autonomía de procesos significativos individuales y colectivos de pianistas acompañantes, en los que funcionen como unidades confiables y autorreguladoras, por lo que se fomenta que se desarrollen habilidades formales de aprendizaje y acción.

Bajo la idea de las sociedades complejas, el poder se funda en el control sobre la producción y circulación de la información, generando conflictos de enfrentamiento entre la lógica racional del sistema educativo - social a causa de limitaciones de acción en los pianistas que implica una disputa contestataria centrada en la reinterpretación de normas, por lo que los pianistas acompañantes se vuelven autónomos mediante la construcción de identidades componiendo sus propios sentidos acerca de la vida y la realidad social para hacer funcionar tal sistema complejo en su derecho a la diferencia frente a los imperativos sistémicos.

Con lo cual se puede hablar de un derecho a ser iguales cuando la diferencia minimiza, en nuestro caso como lo hemos planteado en los antecedentes al encontrar relevancia en vertientes como el uso del término “acompañante” declarado como algo que minimiza el reconocimiento de sus funciones, así como la desorganización del trabajo, desigualdad de salarios, etc. Ello de

frente al derecho a ser diferentes cuando la igualdad descaracteriza, entendido aquí como una ecuanimidad fundada a partir de la premisa de la identidad profesional del pianista acompañante.

Es decir que, la lucha por la igualdad es el mismo movimiento que produce la diferencia que subestima, y es en donde es posible que el paradigma de la identidad se construya en la definición común y compartida de acción en interacción con fines prácticos vividos en la teoría de los movimientos sociales y culturales, en los que la manera en que las interacciones personales modelaban al individuo incorporándose a rituales, prácticas y artefactos.

A la luz de lo anterior, el entorno del pianista acompañante se inserta bajo dicho análisis de las sociedades complejas mediante ambientes de vivencias sociales e individuales replicadas cada una bajo códigos propios, con lo que al no ser aspectos transmisibles de forma libre surgen los procesos cognitivos de nuestro interés en su acción.

El discurso teórico curricular tiene función que posibilita interrogar y problematizar la naturaleza de los pianistas acompañantes como objetos educativos de rumbo no lineal, en el contexto de la complejidad de las sociedades contemporáneas el cual se traduce en la experiencia social como una condición permanente de incertidumbre. Se habla de capacidades cognitivas, porque se construye una realidad social, es decir, la información, lo cual en las sociedades complejas es el recurso social más importante, es decir que hay que saber nuevas cosas en todo momento, decidir sobre más cosas a cada paso, y saber aplicar códigos nuevos a situaciones novedosas.

Los cambios laborales y personales generados para hacer posible la identidad profesional de los pianistas acompañantes, dan las referencias estudiadas en las sociedades complejas que optan por una reforma. En este caso, la formación integral del músico se cuestiona a raíz de

cambios en el contexto profesional y áreas de desempeño con la mirada a la posibilidad de encontrar nuevos campos de acción, multiplicando para el pianista el requerimiento de disponer cada vez más sobre más cuestiones.

2.3. Espacios garantizados por reglas y derechos para pianistas acompañantes

Las redes de solidaridad generadas desafían el discurso dominante, suponen un desafío a los códigos que organizan la información y establecen prácticas sociales, incluidas las prácticas democráticas dominantes. En los sistemas complejos resulta necesario tener en cuenta intereses cambiantes, una amplia distribución de actores sociales y la variabilidad de sus intereses agregados garantizando al mismo tiempo sistemas de reglas y prescripciones que aseguren cierta predictibilidad al comportamiento y a los procedimientos.

Mediante estas nociones de sociedad y acción colectiva, Melucci (s.f.) habló de una democracia de la complejidad, la cual se encuentra fundamentada en la presencia de espacios públicos, garantizados por reglas y derechos, donde es posible escuchar a los pianistas acompañantes para encontrar redes de solidaridad, construir identidades autorreflexivas y significados que le den sentido a su existencia.

La democracia es compleja porque la sociedad cambia de manera dinámica, por lo que la diversidad de opciones para elegir se amplía en todo momento abriendo espacios de participación distintos a los tradicionales, como son los propios movimientos sociales.

2.4. El pianista acompañante como resultado de un proceso colectivo

Retomando el tema de la clase obrera industrial en la fase del capitalismo, se encuentra que esto es el principal antecedente en el que surgen las formas más antiguas de acción colectiva en

donde la realidad en la cual se vive es una construcción cultural y las representaciones filtran la relación con el mundo.

La investigación de la acción colectiva que realizó Melucci establece que los movimientos sociales constituyen “unidades fácticas” (el movimiento ecologista, el movimiento de mujeres, etc.), la unidad empírica observada es considerada como el resultado más que como el punto de partida del análisis; un proceso por explicar más que un dato asumido de forma problemática *a priori*.

Es dar cuenta del modo en que los pianistas acompañantes se constituyen y alcanzan una cierta unidad como producto de esas negociaciones y conflictos en el marco de un sistema de relaciones, encontrando que el proceso es el verdadero objeto de investigación sociológica.

Casquette (2001) explica que el concepto de acción colectiva de Melucci hace énfasis en que ésta hace posible la negociación y la instauración de acuerdos públicos que sirven, no obstante, como condición para una democracia política capaz de proteger a la comunidad de los riesgos cada vez mayores de un ejercicio arbitrario del poder o de la violencia.

Su análisis de la acción colectiva muestra la no transparencia de los procesos políticos, recordando que la transformación de las demandas sociales en nuevas reglas y derechos es una tarea permanente de la democracia que siempre tendrá una fuerte dosis de conflictibilidad. Por lo que es necesario reconocer que los fenómenos colectivos presentes en la acción de pianistas acompañantes que atraviesan las sociedades contemporáneas son los síntomas de nuevas luchas antagónicas, aunque esto no sea su único significado.

Las demandas antagónicas consideran el tiempo, el espacio, las relaciones y a los individuos, con las cuales aparecen demandas de reapropiación que reivindican el derecho de los individuos a “ser” ellos mismos.

En la construcción de lo colectivo, Melucci (2010) menciona que hay que encontrar o elaborar socialmente motivaciones para crear un conjunto y para estimular la acción del conjunto. En la acción colectiva de los pianistas acompañantes no hay significado que haga referencia al modo en el cual los recursos son producidos y apropiados, sino que esta acción es sólo una reacción de asentamiento de los mecanismos funcionales de un sistema, y las conductas colectivas se vuelven fenómenos emocionales debidos al mal funcionamiento de la integración social.

Los individuos, actuando conjuntamente, construyen su acción mediante inversiones organizadas; esto es, definen en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales el campo de posibilidades y límites que perciben, mientras que, al mismo tiempo, activan sus relaciones para darle sentido al “estar juntos” y a los fines que persiguen.

Por lo cual, la acción colectiva está fuertemente relacionada con las formas en que se nombra al mundo. Los pianistas acompañantes determinan el lenguaje utilizado para nombrar la realidad, eligen los códigos que la organizan; siendo este el aspecto característico del poder y el conflicto en una sociedad en la que la información está convirtiéndose en el recurso básico de la vida social.

Las formas contemporáneas de acción colectiva producen efectos mensurables en por lo menos tres sectores. Primero, provocan la modernización y el cambio institucional, mediante la

reforma política o la redefinición de cultura y prácticas organizativas. Un segundo efecto es la selección de nuevas élites.

En muchos países occidentales, por ejemplo, durante los años setenta, la acción colectiva produjo ciertos cambios en las organizaciones políticas de izquierda o progresistas (tales como partidos políticos o sindicatos) y, sobre todo, se tuvo como resultado el surgimiento de una nueva generación de personal calificado en los sectores clave de comunicaciones, medios masivos, publicidad y *marketing* de la sociedad informatizada.

El tercer efecto de la acción colectiva es la innovación cultural, esto es, la producción de modelos de comportamiento y relaciones sociales que ingresan en la vida cotidiana y en el mercado, modificando el funcionamiento del orden social mediante cambios en el lenguaje, los hábitos sexuales, las relaciones afectivas y los hábitos alimentarios y de vestimenta. La acción colectiva no sólo altera la configuración actual de las relaciones internacionales, sino también la lógica que las gobierna.

El planteamiento en Melucci (2010) de estas aportaciones teóricas se sitúa como aspecto de novedad ya que ejerce un efecto sobre las instituciones al modernizar su cultura y organización, y no puede ser reducida a disfunción del sistema social. El comportamiento colectivo de los pianistas acompañantes es un factor decisivo para el cambio, es transformador y está en grado de crear nuevas normas. Las conductas colectivas son analizadas también por una teoría de la estructura social que da razón, con los mismos instrumentos, a los comportamientos cotidianos e institucionalizados.

El comportamiento colectivo como instrumento descriptivo sirve para clasificar diferentes conductas empíricas en los pianistas acompañantes que sólo tienen en común la genérica de

colectivas, comenzando no necesariamente por organizaciones, sino por grupos, redes, cadenas informales de personas que tienen relaciones entre ellas, que no son entonces individuos aislados pero que forman ya redes.

Una acción colectiva no puede explicarse sin tomar en cuenta la forma en la que se movilizan los recursos internos y externos, cómo se constituyen y se mantienen las estructuras organizacionales y cómo se garantizan las funciones de liderazgo. Debido a la fragmentación de la acción colectiva, los movimientos sociales no pueden sobrevivir en las sociedades complejas sin alguna forma de representación política.

La comprensión y análisis de la acción colectiva de pianistas acompañantes es posible al observarles no como un fenómeno empírico unitario, y la unidad, si existe, debería ser abordada como un resultado, no como punto de partida, no como evidencia sino como hecho que debe ser explicado. Se generan tres clases de orientaciones: el sentido que encuentran en su acción, sus posibilidades y límites, así como el campo en el que tiene lugar la acción. Es decir, fines, medios y ambiente.

En el campo de la acción colectiva la falta de conceptos más adecuados hace difícil librarse de una noción de movimiento social, sin embargo, se tiene en cuenta que el concepto de red de movimiento es un reajuste provisional para cubrir la ausencia de definiciones más satisfactorias y, tal vez, para facilitar la transición a otro paradigma.

Melucci (2010) habla de tener una perspectiva como resultado de procesos sociales diversificados que finalmente vuelven posible la formación del sujeto colectivo y la manifestación de una acción. El significado de la acción se encuentra en sí misma, más que en

los objetivos pretendidos. Es decir, lo que caracteriza a los movimientos no es lo que hacen los pianistas acompañantes, sino lo que son.

2.5. Nombrar equivale a hacer existir

Los movimientos sociales de los que habla Melucci (s.f.) implican como elemento central la identidad colectiva, mediante la cual los pianistas acompañantes pueden construir expectativas para compararlas con la realidad y con la estructura de oportunidades para exigir las y eventualmente realizarlas, constituyendo un proceso de construcción social que se va modificando por sus interacciones con el movimiento y el sistema.

Partiendo de que el término “identidad” señala la necesidad de un grado de identificación, encontramos que Melucci (2010) se refiere al respecto como la capacidad de reconocerse en la diferencia, de tolerar el peso y las tensiones. Lo cual se genera mediante la búsqueda de la identidad personal, y es cada vez más mudable, más frágil y se expone a la diferenciación y el cambio social.

La respuesta del pianista acompañante a la pregunta de “¿Quién soy yo?”, se hace progresivamente problemática, con lo que surgen demandas de autonomía que impulsan su acción en donde se plantea su búsqueda de identidad al transformar los espacios reapropiándolos. Los actores se autorrealizan y construyen el significado de lo que son y lo que hacen en la sociedad planetaria de la información, concordando que nombrarse equivale a hacer existir.

Por lo que, sin la capacidad de identificación, la injusticia no se podría percibir como tal, encontrando que cualquier teoría de la acción que introduzca el concepto de expectativa implica una subyacente teoría de la identidad. Es decir, que el pianista acompañante elabore expectativas

y evalúe las posibilidades y límites de su acción implicando una capacidad para definirse a sí mismo y a su ambiente.

A este proceso de construcción de un sistema de acción Melucci (2010) lo llama identidad colectiva, observándole como algo interactivo y compartido que significa reforzar los flujos de información procedentes del sistema, hacerlos más estables y coherentes, para, en definitiva, contribuir a la estabilización o a la modernización del propio sistema.

Casquette (2001) refiere que, para Melucci una identidad colectiva se conforma de tres elementos: en primer lugar, la presencia de aspectos cognitivos en una serie de rituales, prácticas y producciones culturales que derivan en una definición sobre los fines, los medios y el ámbito de la acción colectiva.

Como segundo aspecto, la identidad colectiva es comprendida por una red de relaciones entre actores que comunican, influyen, interactúan, negocian entre sí y adoptan decisiones. Tercero, en esta identidad también hay una implicación emocional, que posibilite a los activistas ser parte de un "nosotros".

Melucci (2010) establece lo oportuno de sus investigaciones al expresar que se está ante cambios conceptuales en los que todavía se utilizan términos asociados con la forma moderna de pensar, cuando de hecho lo que preocupa son problemas distintos. Partiendo de que cada individuo se vuelve potencialmente un centro autónomo de decisión, así la libertad de pertenecer a una identidad y de contribuir para su definición supone la libertad de ser representado.

Encontrando que el problema de la representación de pianistas acompañantes está ligado a la complejidad y no puede, por lo tanto, ser anulado cualquiera que sea el modelo de organización política que se considere.

El sociólogo argumenta que las grandes preguntas científicas se presentan en gran medida relacionadas con la denominación de los problemas, por lo tanto, vemos que tal control sobre los lenguajes, o debates sobre el lenguaje son conflictos que conciernen la posibilidad de nombrar y se transforman en un problema central en muchos campos de la vida social.

Al plantear ¿por qué se necesita de todas estas especificaciones si ya se dispone de instrumentos adecuados para comprender lo que sucede? Si hay necesidad de todo esto es porque no se llega a captar la situación en términos de los viejos instrumentos. Permitiendo utilizar un lenguaje de frontera, ampliando los viejos conceptos para decir algo que es nuevo.

Conforme se aproxima a formas más institucionalizadas de acción social, la identidad puede cristalizar en formas organizacionales, sistemas de reglas y relaciones de liderazgo, en lo colectivo como proceso contiene estructuras, relaciones y autorreconocimiento.

Sólo separando los diferentes niveles analíticos se puede entender de qué manera se mantienen unidos por una estructura organizativa, el proceso para que una identidad colectiva sea establecida mediante un complejo sistema de negociaciones, intercambios y decisiones, así como la posibilidad de que ocurra la acción de pianistas acompañantes como resultado de determinaciones sistémicas y de orientaciones de individuos y grupos.

Permitiendo con esto cuestionar cómo es posible la comprensión del sentido de la acción, respondiendo que no existe más identificación automática que con la colectividad. Con lo que se observa que la cultura es la fuente del estudio de la identidad, por ser un proceso algo internalizado en lo intersubjetivo y relacional mediante atributos de materia social y cultural valorizados y estables en el tiempo.

Tales representaciones sociales son sistemas de acción colectiva, expectativas recíprocas, saberes compartidos y orientaciones intencionales desarrolladas dentro de un campo de oportunidades y restricciones.

La producción de acciones colectivas como resultado de las diferentes maneras en que los pianistas acompañantes logran crear una cierta coherencia entre estos tres vectores, requieren la mediación de las capacidades cognitivas de los actores individuales.

2.6. Análisis desde la acción colectiva

Las dimensiones analíticas de un movimiento social son definidas por Melucci (2010) como: La solidaridad, el conflicto y el rompimiento de los límites del sistema. La solidaridad es la capacidad de los actores para compartir una identidad colectiva, esto es, la capacidad de reconocer y ser reconocido como parte de la misma unidad social.

Melucci define conflicto como una relación entre actores opuestos, luchando por los mismos recursos a los cuales se le da valor en donde los límites de un sistema indican el espectro de variaciones tolerado dentro de su estructura existente; un rompimiento de estos límites empuja a un sistema más allá del espectro aceptable de variaciones.

Se cuestiona el supuesto de que la acción colectiva es un dato y una unidad, observando como elementos analíticos a las orientaciones, los significados y las relaciones, para con esto identificar en su interior la gama de componentes y significados, así como distinguir claramente el análisis de la estructura del análisis de los procesos y luego establecer su relación.

Los comportamientos individuales de pianistas acompañantes se asocian y se transfieren desde lo fenomenológico al nivel conceptual adquiriendo consistencia ontológica para generar

la explicación de cómo los elementos se combinan y se unen, formando y manteniendo a un actor colectivo.

Lo anterior permite analizar los medios a través de los cuales se generan procesos en donde los actores construyen una acción común, así como la forma en la que se produce la unidad entre las distintas partes, niveles y orientaciones presentes en un fenómeno empírico de acción colectiva para estudiar cuáles son los procesos y relaciones por medio de los cuales los individuos y los grupos se implican en la acción colectiva.

Dicha acción es observada como comportamiento que porta en sí el propio significado dejando ver técnicas que no separen al pianista acompañante de su capacidad de dar significado a lo que hace; es decir; la acción como portadora de significado. Por lo anterior, para analizar la conexión entre el actor y su ambiente, es fundamental el concepto de expectativa, ya que el problema consiste, para el análisis, en detectar el campo y las condiciones de aparición de los actores.

En el proceso de análisis de las identidades colectivas, lo importante es entender cómo se comenzó, cómo llegó a convertirse algo en organización y cómo interactúa con el sistema político. La tarea del análisis consiste precisamente, una vez dadas estas configuraciones históricas y empíricas, en entenderlas y descomponerlas, para mostrar en qué forma el componente se articularía. Determinando que es necesario analizar el modo en el cual el movimiento define su propia identidad, al adversario y el lugar del conflicto, así como observar los procesos.

Con todo lo anterior es posible observar la identidad profesional del pianista acompañante a partir de la teoría de la identidad colectiva a Melucci.

Tabla 1*De la identidad colectiva de Melucci a la profesión del pianista acompañante*

Identidad colectiva	Teoría	Relación con la investigación
Movimientos sociales	Sentido propio, derecho a ser diferente, tensiones a las que se busca adaptarse	En la música se observa como conflicto la perduración de escuelas tradicionales, el elitismo, limitación que generan en el pianista
Acción colectiva	La unidad empírica es observada como el resultado más que como punto de partida. Síntomas de nuevas luchas antagónicas. Dinámicas sociales que hablan de una unidad empírica	La acción de pianistas acompañantes es resultado de un proceso por explicar
Identidad colectiva	Expectativas comparadas con la realidad para exigencia de oportunidades, proceso de construcción de un sistema de acción (Formación, ejercicio y trayectoria) Nombrar equivale a hacer existir. Elementos: aspectos cognitivos, redes, emociones para ser parte de un "nosotros"	Nombrar al pianista acompañante equivale a existir para la exigencia de oportunidades
Democracia	Presencia en espacios garantizados por reglas y derechos, se pueden encontrar redes y significados (Perfil de egreso en las instituciones educativas)	Tener en cuenta intereses cambiantes en los pianistas a través del perfil de egreso en las instituciones
Sociedades complejas	Distribución inequitativa de recursos, surgen formas de poder	La información como recurso permite plantear el trabajo sobre el currículum de pianistas

Fuente: elaboración propia

La identidad colectiva es asociada con la profesión desde los movimientos sociales, la acción colectiva, la identidad colectiva, la democracia y las sociedades complejas. Encontrando relación con la investigación a partir de la formación imitada en los estudios superiores de los pianistas del noreste de México, que muestran acciones de acompañante como resultado de un proceso que fue construido y que permite plantear la necesidad de trabajar sobre los contenidos del currículum.

2.7. La profesión: vínculo de la acción colectiva con la educación

En las acciones comunicativas, presentes hasta cierto grado en cualquier tipo de las acciones, los actores establecen potencialmente una relación que definen cognitivamente como parte de un sistema de oportunidades en el que surge la acción colectiva. Por su parte, la institución se encuentra como el espacio formador de la identidad u objeto discursivo que se constituye en el contexto de una acción, identificando con esto el término “profesional” entendido como algo que logra relacionar una acción colectiva con la educación.

Los movimientos sociales que contienen identidades colectivas se vinculan al proceso educativo, ya que, Melucci (2010) destaca que, en los sistemas de alta densidad de información, los individuos y los grupos deben poseer cierto grado de autonomía y capacidades formales de aprendizaje y acción, que les permitan funcionar de forma fiable y con un considerable grado de autorregulación.

Los recursos de educación, conocimiento e información son de tipo cognoscitivo, relacional y comunicativo que permiten a los pianistas acompañantes tanto individuales como colectivos, actuar como sujetos autónomos capaces de producir, recibir e intercambiar información.

Por lo que, como parte del estudio, resulta sobresaliente el tema cognitivo, empírico y metodológico al respecto del cual se puede advertir que en la educación musical prevalece la función reproductora y a la vez crítica en la formación de alumnos críticos, creativos y al mismo tiempo obedientes, repetidores, respetuosos del sistema social para reproducirlos.

Concretando el estudio del currículum con una noción más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. La teoría posibilita cuestionar la propia práctica docente y los procesos de construcción de los saberes del pianista acompañante.

Al plantear la aportación de la sociología en vinculación con la educación, Rojas-León (2014) parte de que la sociología estudia la sociedad con sus propios métodos, tanto su estructura como la acción social, señalando que el sociólogo francés Pierre Bourdieu constituye un referente mundial acerca del estudio sociológico de la educación. Continúa explicando que los métodos y las interpretaciones teóricas acerca de la sociología ayudan a determinar los fines de la educación que se encuentran acordes con los fines de la sociedad entendida como una construcción que se da en el lugar de conocimientos, producto de una interpretación y un modelado por parte de los individuos que se encuentran inmersos en numerosas ligaduras sociales.

La aplicación del conocimiento sociológico al estudio de la educación de pianistas acompañantes por medio de la rigurosidad y objetividad de la investigación científica aplicada a la comprensión de los fenómenos sociales establece que la sociología educacional surge por el interés en el desarrollo de los conocimientos de carácter sociológico y psicosociológico que tienen relación directa o conexiones lógicas con los problemas de la práctica educativa. Es decir, se mantiene un enfoque en la interacción y problemática que acontece en su práctica educativa, siendo esta una acción de índole social.

Con todo lo anterior, realizando el estudio como los autores plantean, podemos ver el debate y la resignificación de currículum y sociedad desde un sistema de ideas sobre la identidad colectiva a partir de lo procesual como algo abierto, no cerrado, que va transformándose,

incorporando en la mirada filosófica el ser hacedores por medio de la educación, de entramados sociales herederos del pasado y constructores del presente y futuro que legaremos.

Capítulo 3. Metodología: conocimiento y significado a través de la experiencia vivida

Con base en lo planteado en el capítulo anterior se determinó que los objetivos de investigación tengan un enfoque metodológico cualitativo en casos determinados de pianistas acompañantes y los distintos procesos de interacción que conformaron flexibilidad y aplicabilidad a situaciones cotidianas de su actividad, observando que se encontraron límites sociales que otorgaron identidad.

Con relación a las limitaciones del estudio se identifica que el contacto con las personas participantes enfocado en la zona noreste del país es una restricción en el diseño. Así mismo, el estudio de los perfiles de egreso de las instituciones de educación superior fue correspondiente a la zona noreste del país tomando en cuenta únicamente a las de carácter público. Presentando con esto un análisis que marca la pauta para realizar futuras investigaciones en la consideración de diseños curriculares de pianistas a lo largo del país de México.

El procedimiento que se siguió en la investigación para llegar al conocimiento se refiere al método inductivo ya que hay elementos que se buscaron deducir a partir del marco metodológico. La aproximación inductiva permitió dar sentido al contexto de las personas

participantes sin imponer expectativas previas, así mismo representó un acercamiento franco que proporcionó información y experiencias de maneras espontáneas.

El método se presentó con el objetivo de analizar las dificultades en la acción del pianista como acompañante y de investigar las estrategias que se disponen para la resolución de las dificultades y reflexionar sobre su eficacia en el estudio. Así mismo, se analizaron las causas y consecuencias surgidas de las dificultades para poder proponer estrategias de mejora en el desempeño musical y docente.

Con esto, se posibilitó dar testimonio de lo que se ha hecho y qué podría hacerse para continuar con la actualización de competencias profesionales del pianista acompañante mediante el conocimiento de elementos de apropiación que intervienen en sus actores. Se hizo enfoque en las aspiraciones en la educación y todo lo que el ejercicio profesional requiera para identificar con qué de eso cumple la universidad para construir una red de significados culturales dentro y fuera de la misma.

Así mismo, se buscó observar qué constituye a un pianista y cómo ha logrado la frontera que mantiene la identidad de acompañante que le sigue distinguiendo de otros sectores en el campo musical y a la vez producir nuevas prácticas dentro del colectivo. Por último, se estableció el propósito de describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos del pianista acompañante, mediante el estudio de los significados e intenciones de las acciones desde la perspectiva de los propios sujetos.

Desde la perspectiva de Guba y Lincoln (2002) sobre los paradigmas en la investigación cualitativa se mostró un estudio constructivista que permitió a la presente investigación la

generación de nuevo conocimiento que le dio sentido a las competencias que forman al acompañante.

Partiendo del acercamiento cualitativo como algo que se concentra en valores y criterios que apartan de sus criterios variables existentes en un contexto que podría ejercer influencia significativa en el proceso para la investigación, el comportamiento humano como ejemplo de lo que se plantea, se representó, a diferencia de objetos físicos, una construcción para entenderse desde la referencia a los significados e intenciones de sus actividades.

Así mismo, Guba y Lincoln (2002) coinciden con uno de los objetivos de la presente investigación al abordar el tema de la observación desde el sistema interno de los individuos, grupos, sociedades o culturas con la finalidad de estudiarles cualitativamente. Sustentan lo anterior al encontrar que los datos generales no ofrecen aplicabilidad a casos particulares.

Relacionando esto con el tema de investigación se estableció que la preparación de pianistas se ha encontrado bajo una perspectiva muy específica del concertista virtuoso, presentando huecos en la aplicabilidad de este tipo de formación a realidades particulares que se desarrollan afuera de la institución como campo de empleabilidad, al cual se pudiera aspirar y contar con un perfil adecuado para aplicar a la serie de actividades con las que se pueda encontrar como opciones de empleo y desarrollo. Con lo que los datos cualitativos ofrecieron claridad para ayudar a evitar ambigüedades en el estudio.

El modelo presentado por Guba y Lincoln (2002) para definir el paradigma del método constructivista que se utilizó en este caso, fue basado en tres perspectivas fundamentales: Ontológica, epistemológica y metodológica. Es decir, se observó la forma y la naturaleza de la realidad, qué se puede conocer de ella, cuál es la naturaleza de la relación entre lo que se busca

conocer y lo que puede ser conocido, y por último cómo pueden encontrarse herramientas para indagar en lo que se cree que puede ser conocido.

Estos ejes principales alrededor de los que se analizó respondieron a la pregunta ontológica desde el relativismo de realidades construidas localmente. En cuanto a la pregunta epistemológica se sostuvo la creencia sobre hallazgos como obras creadas, y en cuanto a la metodología se trató una hermenéutica dialéctica.

Desde la ontología relativista se observaron las realidades sociales múltiples que son producto del intelecto humano del pianista como algo comprensible de naturaleza local y específica, en donde fue posible presentar elementos compartidos entre los actores dependiendo de estos la forma y contenido de sus construcciones sin que hayan sido más o menos verdades, sino más o menos informadas.

En el sentido epistemológico se trabajó la vinculación entre quien investiga y la persona participante con el propósito de que los hallazgos sean creados al avanzar la investigación, creando así conocimiento.

Mientras que, en la metodología hermenéutica y dialéctica del paradigma constructivista encontramos una reconstrucción de construcciones previas, de naturaleza variable y personal en las construcciones individuales producidas a través de la interacción con la investigación y las respuestas que le produjeron dar al pianista acompañante. Tales construcciones se interpretaron mediante técnicas hermenéuticas que fueron contrastadas en un intercambio dialéctico, esto con el objetivo de elaborar una construcción consensada e informada.

Continuando con Guba y Lincoln (2002) se determinó que el criterio para el progreso de la investigación constructivista fue que en el trayecto de la investigación se elaboraron construcciones más conscientes del contenido y significado que se generó en conocimiento al yuxtaponer las diferentes construcciones.

La voz de quien investiga se observó como la de una persona participante activa con el compromiso de facilitar la reconstrucción de múltiples voces de su propia construcción, así como la de los otros participantes. El cambio se facilitó al formarse las reconstrucciones y al sentirse los individuos estimulados a actuar sobre ellas.

El estudio se realizó de esta forma porque, en la metodología cualitativa conocer del proceso más que del resultado es lo que ofreció datos y análisis para indagar en nuestros objetivos de investigación. Por lo que se observó al debate colectivo mediante procesos de individualización en pianistas y su acción como acompañantes como algo que se construyó a partir de la apropiación.

Con esto se obtuvo información que aportó a la comprensión de los rasgos de un pianista acompañante, pero que, además, se explicó cómo este profesionalista mediante experiencias y significados atribuidos ha logrado conformar la frontera que le identifica. El énfasis fue colocado en sus metas, en el campo de oportunidades y restricciones sistémicas dentro del cual tuvo lugar la acción.

Por lo que fue importante el argumento que ofrecieron las personas participantes quienes compartieron cómo dotan de sentido su acción y qué de ello provino de procesos empíricos o metodológicos.

Otro aspecto fundamental en la construcción de los métodos y técnica de esta investigación fue que, en su realización se experimentó por parte propia de quien la elabora, la identificación en lo educativo y profesional en la experiencia como pianista acompañante, resultando como aspecto en común que se tuvo con las personas participantes, sus contextos, redes y experiencias.

Es decir que nos encontramos en el mismo campo de prácticas, y con esto las motivaciones del estudio aportaron conocimiento al campo de la música y al progreso profesional del pianista, ofreciendo con esto herramientas que se sumaron a la validación de la información obtenida.

Finalmente, el presente trabajo se consideró como investigación educativa con base en ciencias humanas a través de la experiencia vivida, soportada por Manen (2003) como el estudio de las esencias mediante la praxis reflexiva como la acción con pensamientos que establece la teoría de la cotidianidad individual y colectiva fiel al objeto y su naturaleza expresada en la descripción, interpretación, análisis crítico y reflexivo.

Planteando con esto el estudio sobre la experiencia significativa en la evocación del conocimiento a través del lenguaje y el significado de la naturaleza del fenómeno de la experiencia vivida. Expresado por Manen (2003) como el estudio sobre la experiencia significativa para evocar conocimiento a través del lenguaje.

Esta experiencia se convirtió en algo único sobre lo que se reflexionó en las partes y el todo del proceso de investigación. El trabajo estuvo conformado por el espacio vivido o espacialidad, el cuerpo vivido o corporeidad, el tiempo vivido o temporalidad y la relación humana vivida o relacionalidad. Que, en el caso, es investigación educativa porque se estudian los procesos de conocimiento en el acompañamiento que no se presentan en forma y contenido como parte de un modelo de vida educativa.

3.1. Diseño del estudio

Siguiendo la línea crítica del positivismo y abstracciones categóricas del conocimiento, se encontró que lo expuesto representó un impedimento al planteamiento de cuestiones en donde el conocimiento habló a través de las experiencias vividas en la investigación de acciones orientando a preguntas rotundas en el método.

Debido a que las variables involucradas en el fenómeno a estudiar no fueron vistas como aspectos a medir, sino como algo que se ha de entender en lo social donde pianistas acompañantes fueron participantes, con lo cual, de manera concreta pero no rotunda fue posible llegar a la indagación con la metodología descriptiva, entendida por Manen (2003) como interpretativa de filosofía crítica en la acción personal y situada. Lo cual nos posicionó en la fenomenología y respondió a la necesidad de la teoría de lo único, mientras que la reflexión fenomenológica hizo posible una forma omitida de aprendizaje pedagógico en relación con el aprendizaje reflexivo.

El estudio descriptivo que respondió a los intereses de esta investigación observó la experiencia vivida como herramienta para obtener significados. El método entendido por Manen (2003) permitió la búsqueda del sentido que los actores le han dado a su experiencia, y de reconstruir la realidad observada por estos dentro de un sistema predefinido para encontrar que la fenomenología presente en el estudio de tales estructuras internas de la conducta humana de pianistas hizo posible la interacción con los objetos.

Se hizo la reflexión acerca del contenido de la mente desde el propio marco de referencia de quien actúa estableciendo el método fenomenológico con la descripción de la experiencia vivida que trató el fenómeno como una experiencia humana posible, así mismo intervino el método

hermenéutico por la interpretación que se realizó de la experiencia en cuanto a expresiones y significados.

La heurística del conocimiento permitió apreciar las posibilidades de ser y llegar a ser en la explicación del significado implícito en las acciones, las cuales han evocado conocimiento en la práctica profesional a través del estudio de las personas y de la teoría de lo único. Las particularidades, tal como aparecen en la experiencia vivida, se observaron con el propósito de estudiar las estructuras de significado del mundo vivido y realizar un análisis estructural de lo habitual, reconociendo en la descripción una experiencia posible de una interpretación.

Tal enfoque, observó que el actor elige y modifica los significados en vista del escenario en el que se encuentra, por lo que fueron sus apreciaciones y conceptos de la situación lo que orientó su acción, en donde lo relevante fue capturar el proceso de interpretación por el cual el actor estableció su entorno y accionó en consecuencia.

En esta perspectiva, en virtud de establecer comunicación interna, se señalaron los aspectos respecto de los cuales se actuó y que tuvo significado. Por lo que encontramos que lo que tuvo sentido se convirtió en un proceso de dirigir significados.

Se observó el estudio de caso como el diseño de nuestra investigación al ser el más adecuado al objetivo en describir las condiciones que contribuyeron al desarrollo de la identidad profesional de pianistas acompañantes en el campo laboral de la música en el contexto del noreste de México.

El tipo de diseño encontró elementos discursivos en entrevistas y documentos como técnicas de recogida de datos, implicando un análisis de datos a través de una lógica comunicativa que

supuso una interpretación de hermenéutica sobre la explicación de los elementos y sus consecuencias en las personas participantes, permitiendo atender al contexto general y profundizar en los casos elegidos con el interés en lo que se tiene de único y de común.

La comprensión de cada sujeto participante presentó características pertinentes al objetivo de nuestro estudio. Por lo que se encontró un caso de tipo instrumental en las personas participantes que fueron elegidas en función de su interés, disponibilidad y experiencia en el campo educativo y profesional de nuestro tema de estudio.

Para llegar a ello y a partir de nuestro marco teórico, hemos podido observar que el sociólogo italiano Alberto Melucci en Chihu y López (2007) considera a los individuos como actores, con capacidad de agencia para transformar la realidad social, por lo que ellos se miran a sí mismos a partir de una serie de significados que la cultura les aporta, implicando con eso la realización del diseño del estudio para pensar en cuál es la cultura y las ideas que le conforman en la formación académica al ejecutante pianista.

Con lo cual la estructura metodológica consistió en centrarse en un fenómeno para investigar la experiencia vivida no conceptualizada que hizo posible reflexionar sobre aspectos esenciales del fenómeno que mantenga relación pedagógica firme y orientada en equilibrio con el contexto de investigación.

Aunque el programa educativo no haya dado elementos suficientes para ser acompañantes, los individuos como agentes se han desarrollado a partir de su capacidad cognitiva y de las experiencias que llevan a la acción de la que habla Melucci en Chihu y López (2007), aspecto que encontramos ligado con nuestro planteamiento del problema.

Por lo que la identidad colectiva, fue observada como categoría de análisis a partir de una teoría de la acción colectiva que cuenta con administración de sus semejanzas y diferencias, permitiendo observar el fenómeno como unidad distintiva de relaciones interpersonales reguladas por un orden legítimo en donde se generaron definiciones cognitivas y normativas mediante sistemas de relaciones y representaciones que orientaron y organizaron una actividad ordinaria en la que los miembros del grupo, de manera consciente, cooperaron y crearon redes y lazos solidarios.

Melucci en Chihu y López (2007) ofreció los elementos para hacer el análisis del espacio institucional, la forma en la que colabora la universidad y el perfil de egreso. Su diferenciación referida en las sociedades complejas se observó a través del papel de la universidad en dicho proceso en el contexto donde la música se ha profesionalizado como formadora de individuos con cualidades específicas que aporten a la sociedad desde un perfil de egreso.

Por lo que, en la triangulación de las instituciones a nivel país, así como a nivel región noreste y los pianistas acompañantes, se pudo observar la relevancia en la mirada hacia la institución educativa.

Para la realización de esta investigación educativa cualitativa, partimos de que, la investigación es la disciplina que se ocupa del conocimiento, tal proceso de la construcción de la mente ocurrió mediante comprobación de certezas o falsedades, el conocimiento se tornó científico cuando trata de describir, comprender y transformar la realidad para poder contrastar empíricamente teorías.

Con lo que Gómez y José (2007) explican que, para comprender el hecho educativo, se presenta el concepto de investigación educativa, el cual ha ido cambiando y adoptando nuevos

significados derivado de nuevos enfoques y modos de comprender el hecho educativo que han ido apareciendo. Su propósito es interpretar y comprender fenómenos educativos yendo más allá de análisis causales, se observa la práctica, y en esta se obtuvo un método permanente de autorreflexión con el énfasis en el ser humano como instrumento.

Con lo anterior, en la presente investigación fue posible describir el significado de la experiencia desde la perspectiva de quienes han vivido la acción de pianistas acompañantes, centrando el estudio en métodos o estrategias empleados para la construcción que dio sentido y significado a prácticas sociales cotidianas. Bajo el prisma interpretativo del que habla la investigación educativa, se observaron las nociones científicas de comprensión, significado y acción.

Dicho proceso de comprensión como resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas que interactúan en la experiencia de construcción de significados, ofreció una mirada al carácter interpretativo constructivista y naturalista característicos de una investigación cualitativa como lo es esta.

La teoría del procesamiento de la información proporcionó una concepción constructivista del ser humano, con lo que el trabajo entre las personas que interactúan ofreció el proceso de comprensión que nos colocó en el paradigma constructivista como enfoque de método de investigación.

Con la construcción de la identidad colectiva de Mercado y Hernández (2010) desde la perspectiva de los miembros del grupo, fue posible comprender los elementos culturales que fueron considerados significativos. Para el constructivismo social, toda colectividad fue

observada como artefacto social modelado de acuerdo con principios culturales que dijo algo y se fue reflexionando o pensando al respecto.

Con esto, la presente investigación fue guiada para generar en las personas participantes un ejercicio de autorreflexión a través del cual los actores destacaron sus capacidades, potencialidades, orientaciones y propósitos en su campo de acción individual y en convivencia con los otros como miembro de un grupo.

Así mismo, se pudo hacer una revisión de cómo se da el proceso de elección para que estos actores se identifiquen más con un grupo que con otro, observando los repertorios de ideas y prácticas colectivas como rasgos que les caractericen miembros de la colectividad.

Con lo anterior, Serrano y Pons (2011) nos permitieron observar un enfoque constructivista en educación como un proceso del qué, cómo y quién, que componen los saberes como algo auténtico del actor y no una réplica de conocimientos existentes. Acerca del cómo se construye, los modelos cognitivos refirieron mecanismos autorreguladores en los que el actor construyó conocimiento, las cuales han sido acciones presentes en cualquier tipo de constructivismo.

Un actor que se comunica con el entorno y que va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese proceso se identifica como el actor individual, epistémico, psicológico y colectivo. Por lo que, la construcción de los conocimientos considera una internalización guiada por los “otros sociales”.

En este escenario, los elementos implicados entendidos como profesionales pianistas acompañantes e instituciones educativas interpretaron y reinterpretaron el conocimiento a través de un proceso activo y comunicativo. Situando en nuestro estudio la actividad constructiva que

rodeó al pianista acompañante como elemento mediador entre su estructura cognitiva por la experiencia y los conocimientos previamente establecidos en los planes de estudio existentes en su campo.

3.2. Panorama de las prácticas profesionales en el noreste de México

Lo expuesto hasta aquí se aplicó a los propósitos para los que se hizo la investigación, la forma en la que se hizo y con qué intención, presentándose como etapas fundamentales que se complementaron y se sucedieron. Como primer paso diremos que con la intención de hacer una investigación puntual pero enriquecida en hallazgos, el estudio se delimitó a la zona noreste de México establecida por la ANUIES conformada por los siguientes estados:

1. Nuevo León
2. Coahuila
3. Tamaulipas
4. Zacatecas
5. San Luis Potosí
6. Durango

En esta zona del país las instituciones de educación superior públicas con licenciatura en música resultaron ser las siguientes:

1. UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León)
2. ESMDM (Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey)
3. UAC (Universidad Autónoma de Coahuila)
4. UAT (Universidad Autónoma de Tamaulipas)
5. UAZ (Universidad Autónoma de Zacatecas)

6. UJED (Universidad Juárez del Estado de Durango).

Con lo que se estudió la oferta académica en cada estado de la región, perfil de ingreso, perfil de egreso, especialidades en música ofrecidas y mapa curricular de la especialidad en piano, esto con la atención en la asignatura de acompañamiento y prácticas de esta actividad.

Con todo lo anterior, fue posible establecer los criterios que permitieron realizar el acercamiento a la situación actual de las instituciones que comprenden la zona delimitada en la investigación. En algunos casos las personas participantes contaron con experiencia en más de uno de los estados que comprenden nuestra zona de estudio.

Con base en procesos individuales, colectivos, institucionales y educativos de los actores, se pudo comenzar a estudiar la construcción dentro de las prácticas profesionales en los pianistas acompañantes del noreste de México con experiencia en el campo educativo.

La oferta educativa de IES públicas en México cuenta con 584 escuelas de las cuales 36 ofrece licenciaturas en música con diferentes acentuaciones.

De acuerdo con la revisión en los sitios de internet oficiales de las 36 instituciones educativas, se obtuvo al respecto de estas que la acentuación en interpretación musical resultó como la única especialidad que se puede encontrar en todos los planteles, a esta le siguen las especialidades en composición y en educación musical como ofertas predominantes en la mayoría de ellos. Además, se encontraron otras especialidades como la musicología, la etnomusicología, dirección coral, jazz, tecnología de la música, y producción musical.

En el caso de la especialidad en ejecución musical, las instancias expresan que los perfiles de egreso ofertados tienen como objetivo formar ejecutantes competentes a nivel individual o

colectivo aplicando conocimientos de las distintas corrientes artísticas e históricas, así como el desempeño profesional en la docencia.

Tal realidad le da relevancia al tratamiento de la formación del pianista como acompañante, al encontrar que, en los currículos del estado de Coahuila, Durango, y Nuevo León se incluyen prácticas de acompañamiento en los alumnos de piano como parte del currículum mientras que en el estado de Zacatecas se oferta como asignatura optativa y es con enfoque de trabajo con solista cantante.

Como dato adicional y continuando con la revisión de los planes de estudio oficiales de las instituciones, se encontró que son pocos los estados restantes que se suman a la inclusión del acompañamiento en la formación de pianistas, esos estados son Chihuahua, Colima, Estado de México y Guanajuato.

Una vez delineado el escenario formativo en la región noreste de México, es posible avanzar con la comprensión de contextos y contenidos continuando con la etapa de conversaciones con las personas participantes.

3.3. El constructivismo desde las conversaciones

Como referencia importante que habla sobre las conversaciones y trabaja desde el constructivismo abordado desde la fenomenología, se encuentra Fernando González Rey (2017), a quien se le tomó para el desarrollo de las técnicas e instrumentos ya presentados al observar tres aspectos en el proceso de investigación desde lo epistemológico, lo metodológico y lo operativo para volver datos el material empírico, mostrando su lógica como resultado de una asociación entre la teoría y la práctica investigativa que se van construyendo en el propio proceso.

La epistemología que convierte el dato numérico en criterio de legitimidad del saber intervino como fundamento en la construcción del conocimiento a través de los procesos de producción que llevaron a interpretar el conocimiento como un objeto construido por las personas. Ofreciendo posibilidad de generar significados sobre una realidad con la relación dialógica entre quien investiga y quien participa desde su experiencia en el tema de estudio, vistas ambas partes como el centro de nuestra dimensión metodológica.

Para responder a la legitimidad de los datos se buscó en el mismo proceso en el que se opera según González-Rey (2017) refiriéndose el reconocimiento de zonas de inteligibilidad que den nuevos significados a los objetos de estudio mediante las configuraciones de las personas que integraron las entrevistas. Por lo que el término “dato” no puede separarse de las palabras seleccionadas para responder y decir algo que tiene valor y ofrece distintos significados por parte de los pianistas acompañantes.

Continuando con González-Rey (2017) se encontró que la información tuvo características que tomaron vida por la forma en la que se realizó la construcción teórica, para lograr esto con las técnicas e instrumentos se crearon condiciones para el ejercicio de la reflexividad en la medida en que cada persona participante se atreviera a enunciar lo que piensa.

Una de estas condiciones resultó ser que, por parte de quien realizó la investigación se cuenta con un perfil similar en la experiencia educativa y profesional en la región noreste, lo cual ayuda a lograr soltura en las respuestas de las personas participantes, logrando así obtener datos del material empírico obtenido.

3.3.1. Selección de actores

El marco de referencia para el estudio indicó qué observaciones hay que hacer, cómo hacerlas y cómo realizar las representaciones, determinando que fue necesario seleccionar una muestra representativa de la población con la cual trabajar.

Con la finalidad de observar la construcción de la identidad profesional de los pianistas acompañantes y la pertenencia social que le implicó compartir, surgieron los criterios de selección para realizar la investigación con participantes relacionados en el tema, los cuales permitieron indagar en el conocimiento práctico de pianistas acompañantes profesionales.

La perspectiva para elegir a las personas participantes se basó en una selección intencionada de perfiles académicos y profesionales específicos, con el objetivo de obtener información y conocimiento que se relacionaron con el campo de nuestro interés.

Las características consistieron en convocar a personas que se desempeñen en el contexto educativo y/o profesional del noreste de México formadas profesionalmente en música con especialidad instrumentista en piano, es decir pianistas acompañantes profesionales del noreste de México. El número de personas participantes fue determinado a través de la saturación teórica, entendida como la etapa en la que la información recolectada llegue a un momento en el que no ofrezca más algo novedoso al desarrollo de las características y dimensiones de las categorías de análisis.

Esto debido a que, al cuestionarnos cuál es el contexto de la formación del pianista acompañante, nos encontramos con el supuesto de que la institución tendría esta tarea y, por lo

tanto, nos dispusimos a analizar lo que proporcionen las personas participantes para saber cómo han adquirido los conocimientos, habilidades y actitudes en su paso por las instituciones.

Retomando con esto, a De Alba y Lopes (2015) y la relevancia del tema del currículum, en donde se parte del supuesto de que a través de la escritura autobiográfica sea factible la reconstrucción de identidades de los docentes.

La muestra que se obtuvo mediante la metodología expuesta se realizó con base en los criterios que han planteado los sociólogos Giménez Montiel (2005) y Melucci en Chihu y López (2007) en sus respectivos trabajos, al abordar su teoría de la identidad colectiva y en cómo se estudia esta para comprender su construcción como premisa de innovación en el campo pianístico, por lo que se procedió observando en las identidades las características que a continuación se muestran.

- *Permanencia en el tiempo del sujeto en acción:* es decir que, las prácticas de los pianistas acompañantes se analizaron mediante la forma en la que esta sucede, pero a su vez, mediante el estudio de los antecedentes presentado al inicio de esta investigación. Con lo que se le dio lugar al tiempo histórico en el que esta práctica profesional lleva realizándose dentro del campo de la música, ya que fue elemento fundamental que participó en el reconocimiento de su identidad profesional.
- *Concebido como una unidad con límites:* a su vez, las competencias estudiadas de los pianistas acompañantes en otros trabajos de investigación expuestas en nuestro primer capítulo nos dieron guía para indagar en lo que las personas participantes del noreste del país han experimentado en su formación superior como pianistas y su práctica como pianistas acompañantes.

- *Distinguido de los demás sujetos*: en este aspecto, se nos permitió observar el proceso y los detonantes de auto identificación por parte de los pianistas acompañantes, así como el reconocimiento realizado en las instituciones y por parte de los profesores de instrumento que solicitan específicamente los servicios de pianista acompañante.

Del sistema de acción que se ha planteado surgió la acción colectiva mediante los siguientes puntos, las cuales fueron estudiadas como características individuales negociadas y no complementarias, ya que se encuentran en tensión mutua:

- *Metas de la acción*
- *Medios utilizados*
- *Medio ambiente donde tiene lugar la acción*

De tal perspectiva fue posible obtener la información mediante los criterios de teorías y prácticas presentados como fuentes de información y validación.

Por su parte, en la etapa de la búsqueda del contacto con las personas participantes, se partió del hecho de que quien investiga pertenece al campo y al medio en el cual se tienen redes que permitieron establecer comunicación, buscando entrevistar a pianistas en los estados del noreste solicitándoles además recomendaciones para contactar a colegas con el perfil buscado que pudieran aportar.

A su vez, se compartió el tema del trabajo con la red de colegas locales y foráneos con experiencia en el área o provenientes en lo educativo y/o laboral relacionado con el contexto de la zona noreste, a quienes se les solicitaron recomendaciones de pianistas que se pudieran considerar adecuados para entrevistarles.

Otros métodos para continuar con la generación de redes de participantes en la zona noreste se derivaron de la estancia académica realizada en el estado de Durango, lugar que pertenece al grupo de los estados que conformaron nuestra región de investigación, con lo cual se enriqueció el trabajo significativamente en información, experiencia y generación de redes.

A través de las actividades formativas semestre a semestre se dio a conocer el trabajo de investigación por medio de ponencias, artículos publicables y charlas formales, de igual manera la comunidad de personas interesadas en el tema realizó aportaciones en opinión o recomendaciones para contactar a más profesionistas en el tema.

Una vez establecido lo anterior fue posible conformar el material guía para los encuentros conversacionales con las personas participantes.

3.3.2. Procesos aplicados

El diseño de la entrevista parte de las preguntas de investigación propuestas para ser respondidas por las personas participantes de forma conversacional y dinámica, buscando una traducción a un lenguaje que incitó datos espontáneos y nutridos con el fin de encontrar la información deseada a partir del contexto propio de las personas participantes.

Encontrando que no se estableció una única pregunta de entrevista derivada de una pregunta de investigación, de igual forma una pregunta de entrevista pudo ofrecer datos a varias preguntas de investigación.

La guía de entrevista ha sido revisada y validada a través del criterio de personas expertas en cuanto a análisis del contenido, objetividad, claridad y pertinencia en relación con los objetivos de investigación. Se eligió el perfil de personas académicas con experiencia en la investigación

en el campo de la música y el educativo, y que así mismo hayan fungido en la lectura de los avances del presente trabajo de investigación en eventos académicos.

Posterior a esto se contactó a académicos que hayan realizado un proceso de validación similar en la investigación y desearan compartir los formatos que utilizaron para este objetivo, eligiendo el que más se adecuaba a los intereses del presente documento.

Una vez seleccionado al grupo de cinco jueces expertos y habiendo confirmado tres personas su participación, el procedimiento consistió en hacerles llegar la guía de entrevista que consta de las preguntas, las dimensiones de estudio, así como la forma en la que se planeó manejar y conversar durante la entrevista, por ejemplo, presentación entre quien investiga y participante, invitación a relajarse, dar el consentimiento informado, etc.

Adjunto a ello se incluyó un archivo con la petición formal de su colaboración como expertos para analizar el contenido y la dinámica del cuestionario. Después de presentar la investigación y sus propósitos se les solicitó leer la entrevista que sería aplicada a pianistas acompañantes del noreste de México respondiendo las siguientes cuestiones:

1. ¿Las preguntas de la encuesta se relacionan adecuadamente con las dimensiones y parámetros del tema investigado?
2. ¿La construcción de los ítems es apropiada para el nivel intelectual de las personas participantes?
3. ¿El lenguaje utilizado en la encuesta es claro y apropiado para las personas participantes?
4. ¿Existen ítems que están repetidos o que abordan el mismo tema? Señale cuáles.
(Números de ítem)

5. ¿Existen ítems que no son suficientemente claros o causan confusión al responderlos?

Si existen algunos, mencione su número o números

6. ¿La extensión de la entrevista es adecuada?

7. En caso de tener alguna observación, favor de registrarla en el siguiente espacio.

Finalmente se concluye con el agradecimiento por la colaboración.

Los resultados de este ejercicio aportaron al trabajo sugerencias de división o revisión del orden en algunas preguntas para una mejor construcción de las experiencias y el contraste entre estas para que queden algunas cuestiones más claras. Se sugirió complementar u orientar con breves explicaciones inquiriendo respuestas en relación con las actividades educativas y profesionales.

Se agregó por parte de las personas investigadoras que las preguntas tienen relación con el tema de investigación, ya que abordan los aspectos de la formación y la práctica de acompañantes, sin embargo, en algunos puntos se sugirió más claridad para la comprensión de los procesos cognitivos específicos de este campo laboral.

Se encontró que el lenguaje es apropiado y claro para las personas participantes en relación con el tema de investigación; no se presentaron ítems que aborden el mismo tema. En cuanto a extensión se consideró por parte de ambas personas lectoras que la entrevista está suficientemente completa.

Con todo lo anterior, se complementó y perfeccionó la guía de entrevista para un encuentro más nutrido con las personas participantes, de lo cual se muestra enseguida evidencia sobre su aplicación y las preguntas que se les hicieron.

3.3.3. Información a partir de la conversación

Para estudiar el objetivo de investigación se realizó el enfoque en tres elementos: el análisis de documentos, la entrevista, la observación, estableciendo estos dos últimos como la técnica que hizo posible volver en datos lo investigado comprendiendo el contexto y las personas que accionan en él a través de la interacción entre quien investiga y las personas participantes.

La recopilación de testimonios permitió obtener una visión más interna de las personas participantes y su individualidad de frente a los temas en cuestiones de carácter social, posicionándonos en el paradigma constructivista. Es decir, nuestra metodología para el estudio de la identidad narrativa autobiográfica de profesores de la que hablan De Alba y Lopes (2015) se refiere a aquella que llevó a pensar en una reconstrucción identitaria de sí mismos además del desarrollo de saberes cognitivos.

En la entrevista encontramos relatos de experiencias, aspiraciones, metas y actitudes significativas entendiendo a las personas participantes como miembros de un colectivo reconocido socialmente. El diseño de la entrevista es conversacional ya que consistió en que la pregunta siempre se interesó por la experiencia, sin importar directamente cómo el pianista acompañante toca el piano; lo que se buscó investigar es cómo se desarrolló el acto de ser pianista acompañante, la manera en la que se consideró verdaderamente ser pianista acompañante y lo que significó ser un pianista acompañante.

La anécdota surgida de la entrevista conversacional permitió ver significados ocultos para buscar la relación entre vivir y pensar que dio cuenta de ciertas doctrinas que nunca fueron escritas y causaron una reflexión pedagógica.

El valor del lenguaje en la entrevista reveló aspectos sociales a través de la colectividad estudiada como el aspecto significativo de la experiencia vivida por Manen (2003), quien observó como elemento para acceder a la experiencia de otros y la propia al reconocimiento de las posibilidades del significado por pertenencia a contextos socioculturales observando qué es lo que está más allá de las palabras.

Mediante el análisis que se realizó posterior al encuentro con las personas participantes, se generó texto de contenido que formó estructuras de significado producidas en la experiencia vivida y su construcción social en su particular nexos cultural, con lo que lo invisible se tornó visible observando lo que se dijo con las palabras, así mismo cómo se dijo en y a través de ellas.

La esencia como característica del lenguaje se encontró en lo que constituyó la naturaleza de la experiencia vivida e hizo que algo se tornara en lo que fue como un juego entre la diferencia y la similitud de significado a través de aspectos, propiedades y cualidades. La dificultad de medir o valorar a través de las palabras indicó dirigir el estudio hacia la experiencia personal que le otorgó significado según Manen (2003) ya que se realizó la autocrítica como examinación continua de puntos fuertes y debilidades.

A través de la descripción e interpretación de la experiencia como algo personal que se centró en una situación particular, fue posible la descripción fenomenológica como método de una muestra compuesta de ejemplos en donde las palabras estuvieron en función de las cosas descritas con las mismas, es decir, entender la descripción.

El aspecto de la información no pudo entenderse en su manifestación inmediata sino de un modo reflexivo por el significado que le hizo único en importancia hermenéutica para tener intuición en el trabajo de la subjetividad y producir conocimiento sensible a la acción. El dato

entendido como cosa dada o concedida se vinculó con el relato de una experiencia como ese algo concedido que, a pesar de no ser cuantitativo como dato, la descripción sobre experiencias constituyó datos sobre los cuales trabajar.

Por lo que, uno de los pilares fue observar el significado en los datos a través del método de investigación sobre la identidad del fenómeno porque se convirtió en parte de un sistema de experiencias relacionadas contextualmente que significó más de lo que se pueda decir de forma explícita al tener acercamiento una y otra vez desde las partes al todo.

En este encuentro de conversación entre iguales cara a cara que fue conversacional se hizo reflexión por parte de las personas participantes mediante la elaboración a consciencia para la construcción y comprensión de caso en su totalidad de forma holística en tanto el fenómeno se observa como un todo.

Se pensó en preparar los instrumentos de carácter abierto para que los participantes encontraran significativo lo que compartieron en el encuentro, haciendo posible el desarrollo desde su perspectiva siguiendo la guía de entrevista de manera flexible y dinámica.

Como parte de las estrategias para generar la libertad y confianza en lo que se habló, no se buscó la directividad ni los juicios de valor en los temas, sino que fueron las reflexiones y las dudas durante el transcurso de las entrevistas lo que dio libertad en lo que se pudiera agregar con dinámicas que dejaron espacio verbal a las personas participantes para escuchar de la forma más objetiva posible.

El modelo de una conversación permitió comprender detalladamente perspectivas, experiencias y generar conexión para que fuera un momento en el que se generara la verbalización de la forma más natural y honesta posible.

El fundamento para realizar el estudio con esta herramienta respondió al hecho de que el trabajo con cuestionarios o entrevistas ceñidamente controladas produjeran respuestas superficiales, por lo que el tipo de entrevista elegido como método hizo posible obtener los relatos genuinos de las experiencias dentro y fuera de la institución educativa que rodearon a la figura y la acción de la identidad profesional del pianista acompañante.

La finalidad del método de entrevista se basó en que el participante construyera por vía fenomenológica las motivaciones que incentivaron sus comportamientos, así como averiguar la información que el actor tuviera sobre los hechos e ideas que estudiamos, obteniendo el conocimiento de sus aspiraciones y metas como acompañante que le llevaron a actitudes y perspectivas respecto del contexto de su acción y formación.

Las características de las preguntas que se encuentran en la guía de entrevista consistieron en que no se presentaran de manera específica, con el fin de evitar la direccionalidad en los temas o respuestas breves que no proporcionen suficiente información que se considere de análisis cualitativo, sino que a través de un número moderado de preguntas claras fue posible expresar con sus propias palabras el significado de sus experiencias a través de la autorreflexión.

Partiendo con esto en mente, la primera parte se enfocó en la formulación inicial de preguntas no directivas para aprender lo que fue importante para los participantes. Una vez hecho esto se buscó enfocar los intereses de la investigación para comprender de qué modo las personas participantes se ven a sí mismos y a su mundo.

El número de entrevistas fue definido a través de la saturación teórica, esto se refiere a que sucedió hasta que no se produjeron contenidos nuevos con las personas participantes, identificando una gama de perspectivas de las personas en las cuales se tuvo el interés, es decir, conforme se estableció el análisis de información y se encontró que en tal caso el resultado fue de información replicada de varios aspectos por varios participantes, se dio por completada la investigación respecto a nuestro tema.

La guía de entrevista elaborada se dividió en cuatro dimensiones de estudio sobre el tema.

Tabla 2

Dimensiones de estudio y temas de preguntas de guía de entrevista

Información general	Estudios superiores	Prácticas de acompañamiento	Campo de acción colectiva	Reflexiones sobre su actividad
Género	Aspiraciones laborales	Experiencia en esta actividad	Contacto entre acompañantes	Relevancia del acompañante
Edad	Perfil de egreso	Formación para esta actividad	Experiencias compartidas	Significados que cambian
Lugar de nacimiento	Contenidos	Características de esta actividad	Organización	
Lugar de estudios superiores		Contribución de su formación superior para esta actividad		
Máximo nivel de estudios		Valoración de esta actividad		
Inicio de sus estudios musicales				
Experiencia profesional				

Fuente: elaboración propia

Los temas planteados en la guía de entrevista constaron de la información general como género, edad, nivel de estudios, etc. Pasando con esto a sus experiencias durante sus inicios musicales, los estudios superiores y concretamente en sus prácticas de acompañamiento, finalizando con los mecanismos en su acción como acompañantes.

- *Información general:* como parte del inicio del encuentro, se abordaron temas sencillos pero que a su vez ayudaron a comprender el contexto del participante. En este espacio se trató de hablar sobre sus estudios superiores y el máximo nivel de estudios con el que contaban hasta el momento del encuentro, así como características de edad, género y lugar de nacimiento.

Los inicios en sus estudios musicales fueron relevantes porque hicieron posible observar las perspectivas de la formación en música desde la experiencia temprana y por otro lado la experiencia en una edad más avanzada, en ambos casos (niñez y adolescencia) se construyen distintas experiencias que ofrecen una observación más completa de términos a los que llegaron las personas participantes, sus formas de entender acción como acompañantes que han realizado y cómo se han relacionado con su entorno en cuanto al acompañamiento.

- *Estudios superiores:* una vez que se habló de aspectos generales como edad, formación académica, etcétera, se planteó como tema de conversación la etapa formativa de las personas participantes, ya que el espacio de sus estudios superiores en piano fue de los principales referentes para conocer cómo se le formó y cómo se observó al piano acompañante como profesión.

En esta sección, se abordaron las aspiraciones laborales que se tenían durante los estudios superiores de piano y cuál era el perfil de egreso como ejecutante pianista que promovía la

institución en el ciclo en el que se cursó la carrera. Lo que llevó a la pregunta que buscó saber cuál fue su opinión sobre los contenidos en sus estudios superiores de piano, qué tan significativos fueron en su momento, qué tanto le son ahora como profesional, así como observar si encontró integración entre estos y el seguimiento que se dio al respecto a lo largo de su carrera.

Seguido a esto, se destacó la experiencia profesional con la que cuentan las personas participantes, la cual ayudó a hacer un análisis detallado de qué antecedentes vienen con la respuesta de cada persona.

- *Prácticas de acompañamiento*: esta fue la parte central del encuentro en donde se entró en el tema de principal interés, con el conocimiento de lo que antecedió a las personas participantes en su formación profesional, su perfil académico y experiencia como pianista. En este punto se conversó sobre el tiempo de experiencia que se tuvo como acompañante y las instancias o sujetos que han solicitado sus servicios como tal.

Posterior a esto, se buscó conocer su formación como pianista acompañante desde lo práctico hasta lo formal, lo que permitió llevar a la reflexión para saber qué conocimientos, actitudes, habilidades encuentra como característicos en un pianista acompañante.

Dentro del tema de las prácticas como acompañante se encuentra el apartado en el que se buscó saber más sobre la institución formadora al comentar sobre la forma en la que su formación académica contribuyó al desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades como acompañante, refiriéndonos al currículum y a otras actividades en la escuela que también le hayan implicado prácticas.

Una vez conociendo su experiencia, consideraciones sobre su actividad y formación, se cerró el apartado preguntando qué tanto considera el participante que está valorada la acción del pianista acompañante y la razón de su respuesta, con lo que fue posible conocer detalladamente por qué lo encuentra de una u otra manera.

- *Campo de acción colectiva:* Tomando en cuenta la acción individual, social y cultural que conformaron la identidad profesional, se buscó saber si el participante tiene contacto con otros pianistas que se dediquen profesionalmente al acompañamiento y conocer detalles de este hecho, como lo son saber quiénes son esos pianistas y qué tipo de contacto es el que se tiene, ya sea institucional, personal o distintas formas de redes que se encuentren en el campo formal o informal.

Una vez dicho lo anterior se pudo hablar de cuáles han sido las experiencias compartidas con otros colegas que también sean acompañantes, refiriendo espacios como el de trabajo, aprendizajes, habilidades, consejos, páginas de internet, material, etcétera.

Al contemplarse a las personas participantes como parte de un conjunto de profesionales con la actividad del acompañamiento en común, fue posible preguntar si consideraba necesaria la organización de su trabajo y la razón de su respuesta, esto con el fin de colectivizar las experiencias de las que ya se habló durante la entrevista.

- *Reflexiones sobre su actividad:* por último, se cerró el encuentro con reflexiones sobre su actividad desde lo general hasta lo particular, así como de lo individual a lo colectivo. Se preguntó sobre la relevancia de la figura del pianista acompañante y la razón de la respuesta, esto con el fin de encontrar significados que cambien entre las

diversas acciones que se obtienen al ser pianista, además de pianista solista o pianista docente, por ejemplo.

Después de lo cual se dio espacio para integrar comentarios sobre el tema que se consideraran necesarios agregar a la investigación, así como solicitar recomendaciones de profesionales en el área del acompañamiento y que se encontraran en la zona noreste.

Las dimensiones presentadas posibilitaron realizar el análisis de los datos de una forma más dirigida a los propósitos de la investigación, así como realizar la discusión con los autores y las teorías estudiadas. De tal manera se establece la guía de entrevista como instrumento para la realización de la entrevista semiestructurada, el cual fue utilizado con modalidades específicas haciendo posible posteriormente presentar lo obtenido en forma de datos.

3.3.4. Transformando en datos lo investigado

En torno a la presentación de la guía de entrevista fue posible su aplicación como instrumento, para lo cual se tuvo en cuenta realizar la grabación del encuentro en tres distintos dispositivos simultáneamente con fines de respaldo, por lo que como parte de la dinámica se buscó abordar a las personas participantes de manera en que los dispositivos no les inhibieran, pero que a su vez, no hubiera relajación en la participación y no se perdiera la concentración al verse en la certeza de que todo esté siendo capturado. Es decir que a pesar de que se esté documentando el encuentro, más que relajarse se siguió buscando dinamismo en las entrevistas.

Durante la charla, se buscó ir avanzando despacio y generarles confianza para que fuera posible establecer una conexión con las personas participantes, ya que de esta manera se pudo comprender detalladamente la experiencia y perspectivas en su acción como acompañante.

Como parte de la formalización de las entrevistas, al momento de iniciarlas se estableció solicitar el consentimiento informado de manera verbal por parte de cada participante, pidiendo que se dijera si se estaba de acuerdo en la realización y grabación de la entrevista, seguido de su nombre completo.

A lo que le siguió una explicación breve por parte de la investigadora sobre el propósito del trabajo de investigación, compartiendo en qué consiste el tema de estudio, cómo se ha desarrollado, los criterios de selección de las personas participantes y la región geográfica determinada para realizar el estudio que nos han llevado a solicitar entrevistarle.

Se continuó haciéndole saber cómo se trataría la información, lo que consiste en ser con fines académicos y confidenciales, esto es que se describiría el perfil académico de cada participante y sus respuestas, sin dar nombres de estos o de las instituciones a las que hagan referencia, lo que como parte del análisis fue definido a través de claves únicas que se asignaron para identificar a un participante o a una institución específicos.

Si hasta ese momento todo ha quedado claro por ambas partes, se le invitó a cada participante a que se sintiera con la libertad de agregar aspectos que consideraran relevantes durante cualquier momento de la entrevista, es decir que no se sintieran con la necesidad de seguir una línea de reflexión, con lo que se pudo entrar a las preguntas establecidas en la guía de entrevista.

Una vez hecho lo anterior y que hubo transcurrido la conversación sobre todos los temas, antes de finalizar la grabación se solicitó la autorización verbal de cada participante para hacer el análisis de lo que compartió y que dijera si estaba de acuerdo en que, de ser necesario, se pudiera acordar otra entrevista. Con lo que se dejó abierta la posibilidad de seguir investigando en caso de encontrar datos que lo requirieran.

Posterior a los encuentros con cada una de las personas participantes e identificando que ya se contaba con una saturación teórica lo suficientemente sólida, se procedió a generar la transcripción de cada una de las entrevistas. En una primera etapa se trabajó textualmente tomando en cuenta la forma en la que se fueron planteando y respondiendo los temas, para después generar en cada transcripción una redacción que le diera un sentido más narrativo a lo que fue dicho por cada persona participante a manera de expresar en primera persona lo que se pensaba de cada cuestión.

Los textos generados de este ejercicio de vaciaron al software de análisis cualitativo de datos MAXQDA para obtener la organización y análisis de datos con la ayuda de codificación de participantes y categorización por las dimensiones de estudio presentadas en nuestra guía de entrevista. Con lo cual se generaron etiquetas que unificaron lo que se dijo en todas las entrevistas por cada dimensión, en algunos casos incluso se identificaron subcategorías.

Por medio de la aplicación del estudio que ha sido mostrada, fue posible contrastar diferentes perspectivas mediante la triangulación como técnica de análisis de datos en las instituciones y pianistas a través de argumentos y opiniones desde diferentes ángulos con el fin de generar y reforzar puntos que ofrecen nuevos resultados. Generando así la construcción del análisis a través de nuestra teoría.

3.3.5. Construcción del análisis de contenido

La interpretación de los datos y el material empírico a la luz de la teoría de los autores Manen (2003) y Taylor y Bogdan (1987) permitieron realizar el proceso metodológico que constituyó el estudio interpretativo de lo que se expresó al respecto de la experiencia vivida y los

significados que se mostraron. Derivado de que toda la experiencia es como un texto, la revisión se hizo de forma en que los textos se construyan socialmente.

Esto consta de la didáctica, casos, métodos, formación de pensamiento social, gestión curricular, identidades profesionales y su vinculación con la universidad. Integrando las entrevistas realizadas a pianistas acompañantes realizando el análisis con base en los autores Taylor y Bogdan (1987) y Van Manen (2003) quienes enmarcaron la metodología.

Por su parte, nuestro marco teórico hizo posible captar la conformación de actores colectivos para elaborar el análisis de contenido mediante la división de las entrevistas y convertirse en datos a través de la teoría, trabajando desde 4 ejes derivados de nuestros objetivos de investigación que son los siguientes:

1. Identidad profesional del pianista acompañante como proceso, cómo se conforma y se transforma
2. La formación de los acompañantes en lo formal y no formal
3. Argumentos de pianistas acompañantes
4. Análisis y discusión sobre las acciones de necesidad. Nuevas líneas de investigación generadas.

Conformando con esto nuestro análisis del estudio de la identidad profesional de pianistas acompañantes en el noreste de México a través de las categorías que se conformaron para responder a las preguntas de investigación.

Tabla 3

Conformación de categorías de análisis

Preguntas de investigación	Categorías iniciales	Categorías emergentes	Análisis
¿Cuáles?	Capacidades desarrolladas	Elementos de diferenciación	Representan reglas propias y códigos.
¿Cuáles?	Dinámicas sociales	Redes	Acciones de los individuos y sus relaciones laborales y personales
¿Cómo?	Formación, ejercicio y trayectoria	Acción de pianistas acompañantes	Experiencia, formación, valor de su acción
¿Características?	Perfil de egreso	Conformación de la identidad profesional	Desempeño en diversas áreas (cómo estuvo su perfil, motivaciones, frustraciones)
¿Características?	Currículum	Necesidad formativa de pianistas acompañantes	Responder a necesidad formativa de pianistas acompañantes (si es relevante o no, significados que cambian)

Fuente: elaboración propia

Las preguntas de investigación vinculadas con la teoría generaron las categorías iniciales las cuales posteriormente se configuraron en el análisis como categorías emergentes, observando con esto cómo se configuran reglas propias en la acción de los individuos, sus relaciones profesionales, experiencias formativas y el valor de su acción como acompañantes.

Con base en lo anterior, se realizó el cruce de la teoría con las categorías emergentes para elaborar la guía del análisis.

Tabla 4

Cruce de la teoría con las categorías emergentes

Elementos de la identidad colectiva	Categorías emergentes
Movimientos sociales: Derecho a ser diferente	Elementos de diferenciación
Acción colectiva: La unidad empírica observada como resultado	Redes

Identidad colectiva: Construcción de un sistema de acción	Acción de pianistas acompañantes
Democracia: Espacios garantizados por reglas y derechos	Conformación de identidad profesional
Sociedades complejas: Distribución inequitativa de recursos	Necesidad formativa de pianistas acompañantes

Fuente: elaboración propia

Los elementos presentados en la teoría de la identidad colectiva de Melucci (2010) fueron vinculados con las categorías de análisis para el estudio de los elementos de diferenciación, construcción de redes, acción de pianistas acompañantes, conformación de su identidad profesional y la necesidad formativa que esto arroja.

Finalmente, como parte del proceso cognitivo para realizar el análisis, se generaron los siguientes cuatro elementos de análisis que se insertaron en cada una de las categorías presentadas, es decir, subcategorías que permitieron un mejor manejo de la información en cada categoría emergente.

Tabla 5

Elementos de análisis

Componentes	Significados	Acción colectiva	Movimiento
Componentes que se encuentran en la categoría de análisis	Cuáles: ¿Qué significados se encuentran en la categoría de análisis?	Construcción de una acción común	Identidad: Cómo define el movimiento su identidad
	Comportamiento: ¿Qué porta en sí el propio significado?	Actor: Cómo se forma y se mantiene	Adversario: Cómo define el movimiento al adversario
		Medios: Cuáles son los medios para generar procesos que construyen una acción común	Lugar: Cómo define el movimiento al lugar del conflicto

Partes: Cómo se produce
la unidad entre las
distintas partes

Fuente: elaboración propia

Cada categoría fue tratada desde sus componentes, significados, la acción colectiva y el movimiento social para el análisis de la construcción de una acción común desde lo individual y colectivo, mostrando los medios y significados en la producción de la unidad, entendiendo el proceso como parte de la conformación de la identidad profesional.

Una vez mostrada la conformación de categorías de análisis, el cruce de la teoría con las categorías emergentes y sus elementos de análisis, se genera el proceso con el que se le dio forma a los resultados a la luz de la teoría de Melucci.

Tabla 6

Proceso de análisis

Fragmento de entrevista	Categoría inicial	Teoría de Melucci	Categoría emergente
"Es como esta parte de conocer los requerimientos técnicos de lo que vas a acompañar, por ejemplo, yo pienso que, si el repertorio a acompañar es con un instrumento de cuerdas, tienes que tener también esta cuestión visual con él, este contacto del movimiento, la expresión corporal. Por ejemplo, si es violinista, saber dónde va a darle físicamente con el arco, entonces es como que entender la naturaleza de los movimientos de instrumentistas en otras áreas" (Participante 2)	Capacidades desarrolladas	Movimientos sociales en la identidad colectiva	Elementos de diferenciación

Fuente: elaboración propia

En la tabla 6 se muestra un ejemplo del análisis de contenido que se realizó, está compuesta por un fragmento de entrevista, la categoría inicial y cómo se le estoy llamando a eso por medio de la teoría y las categorías emergentes.

Finalmente, con el trabajo mostrado fue posible presentar los significados que se identificaron en cada persona participante para conformar su identidad profesional como pianistas acompañantes.

Capítulo 4. Análisis: significados de las experiencias socialmente reconocidas

Puntualizando mediante las dimensiones analíticas en las sociedades complejas de Giménez (2018) se observó cómo se autorreconocen los actores sociales en su acción productiva, qué atributos han tenido y cómo ha sido ese producto socialmente reconocido. Con lo cual fue posible generar el vínculo del estudio a través de la diferenciación, cambios y dinamismos en la actividad de los actores sociales, entendido de la siguiente manera:

1. Procesos cognitivos específicos para su actividad
2. Acciones que suponen características específicas, pero también procesos evidentes dentro de la actividad del acompañamiento y desconocidos fuera de este
3. Puntos relevantes que sustentan la necesidad de continuar con el estudio del acompañante

La experiencia profesional de las personas participantes se presentó de la siguiente manera:

Tabla 7

Experiencia profesional de participantes

#	Género	Edad	Nivel educativo	Experiencia profesional en música
1	Mujer	41	Dra.	Acompañante y profesora en institución educativa pública
2	Mujer	30	Lic.	Profesora en institución educativa privada
3	Mujer	48	Dra.	Acompañante y profesora en instituciones educativas y artísticas públicas
4	Mujer	44	Lic.	Acompañante y profesora en instituciones educativas públicas, imparte materia de prácticas de acompañamiento
5	Mujer	30	Lic.	Profesora independiente y en instituciones educativas públicas y privadas
6	Mujer	31	Lic.	Acompañante y profesora en instituciones educativas públicas y privadas
7	Hombre	30	Lic.	Profesor en institución educativa privada. Acompañante y músico de cámara independiente
8	Hombre	39	Lic.	Profesor independiente y en institución educativa pública. Arreglista, productor, pianista solista, de cámara y acompañante independiente.
9	Hombre	39	Dr.	Profesor en institución educativa pública. Compositor, pianista solista, de cámara y acompañante independiente
10	Mujer	30	M.	Profesora en institución educativa pública. Acompañante independiente
11	Hombre	34	Lic.	Profesor en instituciones educativas públicas y privadas e instancia artística pública. Acompañante en institución educativa pública

Fuente: elaboración propia

Se realizaron 11 entrevistas a pianistas con experiencia formativa y/o profesional en los seis estados del noreste del país considerados para el estudio, de estos fueron 7 mujeres y 4 hombres con edades entre los 30 y 48 años. En cuanto al nivel máximo de estudios, 7 personas cuentan con licenciatura en música, 1 con maestría, y 3 con doctorado. Al hablar sobre cuándo y cómo iniciaron en la música, se encontró que 5 personas iniciaron en su niñez, y 6 personas en su adolescencia.

Tomando en cuenta el número de personas participantes, género, edad, nivel educativo y su experiencia profesional fue posible identificar el significado de las experiencias y perspectivas de las personas participantes en su acción como pianistas acompañantes.

4.1. Elementos de diferenciación en la conformación de la identidad del pianista acompañante

En este apartado se presenta la primera categoría en la cual se indagó durante el proceso de análisis de la información recuperada de las entrevistas a informantes clave. Dicha categoría analítica es sobre las capacidades desarrolladas como elementos de diferenciación durante los estudios superiores, como medios para desarrollarse en el ámbito del mercado laboral como pianistas acompañantes. Durante el proceso, se observaron elementos que han representado procesos cognitivos, así como la posibilidad de integrarse a un contexto laboral en el ambiente donde se desenvuelven en su práctica profesional.

La acción del pianista acompañante implicó procesos intelectuales específicos para su actividad a través de los siguientes componentes: el trabajo colaborativo, actitudes, lectura a primera vista, análisis musical, características de áreas que se acompañan, habilidades técnicas y logística. En la tabla 8 se exponen de manera sintética los datos recuperados de las entrevistas con relación a dichos componentes de diferenciación profesional.

Tabla 8

Componentes de los elementos de diferenciación

Componentes	Reglas propias y códigos
Trabajo colaborativo	Equipo, anticipar, estar a la expectativa, fluidez, soltura, intuición musical, receptivo
Actitudes	Poner límites, intrepidez, vocación, paciencia, liderazgo, darse su lugar, disposición, amabilidad
Lectura a primera vista	Anticipar, rescatar, dar resultados en poco tiempo

Análisis musical	Estructura, armonía, estilos, géneros, contexto histórico del repertorio
Características de áreas que se acompañan	Movimientos y respiraciones corporales, afinación, naturaleza del instrumento, fonética, repertorio
Habilidades técnicas	Buenas bases pianísticas
Logística	Organización del trabajo

Fuente: Elaboración propia

El fenómeno empírico que señala Melucci (2010) en los movimientos sociales tiene lugar antes de que su contenido sea evidente y puede ser relacionado en los elementos de diferenciación en la actividad de pianistas acompañantes haciendo referencia a procesos de adaptación que le dan sentido propio a su actividad por el derecho a ser diferentes y las tensiones que esto implica. Al respecto, entre los aspectos detectados como diferenciadores de un pianista acompañante, se encuentran los vinculados con el trabajo colaborativo, las actitudes al momento de acompañar a otro instrumentista, la habilidad para leer a primera vista, la competencia para llevar a cabo el análisis musical, las habilidades técnicas y la suficiencia para organizar su trabajo.

A continuación, se exponen con mayor amplitud las observaciones recuperadas tras el análisis de sus discursos en torno al desarrollo de las capacidades que, para adecuar la conducta a las características del medio, han desplegado los informantes clave a partir de su experiencia como pianistas acompañantes.

4.1.1. Elementos de diferenciación en las capacidades de acción individuales

La adaptación que refiere Melucci en los movimientos sociales es observada por Chihu y López (2007) como los desarrollos cognitivos de los individuos, procesos mediante los cuales

los pianistas acompañantes del noreste de México han integrado nuevos conocimientos a través de la asimilación de la siguiente manera:

Tabla 9

Elementos de diferenciación individuales como pianistas acompañantes

Criterio de análisis	Capacidades diferenciadoras
Adaptación	* Habilidades técnicas * Análisis musical * Características de instrumentos que se acompañan

Fuente: Elaboración propia

Las personas participantes expresaron que, entre las capacidades desarrolladas se encontraron las habilidades técnicas en la ejecución del piano, el potencial para el análisis musical, así como el aprendizaje con relación a las características de los instrumentos que acompañan durante sus prácticas.

Con relación a ello, y comenzando por la necesidad expresada de contar con buenas bases técnicas en el piano, los participantes manifestaron las siguientes necesidades para desenvolverse como pianistas acompañantes:

“Que tenga buenas bases técnicas en el piano, no que ya sea un gran virtuoso, pero que toque a gusto, con buenas bases pianísticas” (Participante 4)

“Tener un nivel medio, medio alto de piano, obviamente no puedes acompañar si tocas poco” (Participante 11)

Es decir, se reconoció como capacidad básica la habilidad de tocar el piano y que la etapa que dio lugar a su formación como pianistas fue en los estudios superiores. Se puede afirmar

que la institución educativa representó un espacio donde se dio comienzo a la construcción de un perfil como pianistas acompañantes. Sin embargo, el desarrollo del perfil como acompañantes se dio a través de experiencias de adaptación durante su ejercicio profesional:

“Que tenga una habilidad técnica, superior a la de la obra que tiene que acompañar, eso le va a dar cierta libertad para poder seguir a, ya sea si es un solista, o puede seguir a un director si es que está dentro de una orquesta. Que lo que va a tocar esté en un nivel de ejecución un poquito más abajo de lo que él puede hacer para que lo pueda hacer bien” (Participante 8)

Esto es que, adicional a la experiencia en la interpretación de piano, el acompañante se constituye de conocimientos, habilidades y capacidades que fueron adecuándose a su acción de ser intérprete de piano.

Además, se advirtió que el análisis musical cobró relevancia como proceso de adaptación, ya que tanto en su estudio individual como en ensamble le permitió al acompañante asimilar el discurso de la música y adaptarse a estilos, géneros, áreas instrumentales, etc.:

"Saber hacer análisis de las obras para poder desempeñarlas mejor, para entender mejor cuál es mi papel como acompañante, y qué puedo hacer para que el resultado final sea lo mejor, a veces voy a tener una carga armónica muy importante, a veces no, a veces voy a tener que ser un poquito más rítmico, o a veces tengo que ser más melódico, o saber dónde tengo que contestar, dónde no, dónde tengo que bajar el volumen, dónde tengo que subir, dónde hay que matizar, cuál es el estilo de la obra" (Participante 8)

En la misma línea del análisis musical, el abordaje del estudio de la estructura musical se identificó como una competencia desarrollada a partir de las necesidades surgidas durante sus prácticas como acompañantes:

"Tener como muy bien en mente la estructura de la pieza, y tener como esta facilidad de crear rápido estas secciones, de que, sección uno, sección dos, tal, no se qué, repetición, o sea, como que un buen conocimiento sobre la obra" (Participante 2)

De modo que la acción no se redujo a la ejecución de una obra musical de principio a fin como principal propósito, sino que la interpretación como acompañante implicó un trabajo que dependió en gran medida de tocar música ajustándose al contenido y forma para lograr el objetivo como ensamble.

Así mismo, se refirieron ejemplos de conocimientos de armonía aplicados desde distintas perspectivas en el proceso de adaptación:

"Tener un conocimiento grande de armonía, de la independencia (de los elementos y sus combinaciones en la pieza) tiene que sentirse toda esta lógica y todas estas líneas que van apoyando a la melodía" (Participante 2)

"Que tenga bien presente algunos conocimientos armónicos que le ayuden a entender cuál está siendo su papel dentro de la obra, en relación a que muchas veces mi papel dentro de la obra es, por ejemplo, ir llevando al, vamos a suponer que estás acompañando a un solista, bueno, irlo llevando, ajá, desde la parte armónica, o a lo mejor el ritmo juega un papel muy importante" (Participante 8)

"Ver bloques, ver rápido los cambios armónicos, ver rápido, no ver todas las notas sino como "ah, es un arpeggio de re" y ya sabes que el arpeggio es re, fa, la, o es quebrado, re, la, fa, o sea ya no ves todas las notas, ves secciones" (Participante 11)

Con lo anterior, se observa que las habilidades de liderazgo dentro del ensamble musical se desarrollan a través de la conciencia de los elementos y sus combinaciones durante el discurso musical. Sucede lo mismo con el análisis musical, el cual se explicó como una herramienta fundamental para realizar una lectura de la partitura más rápida derivada de los conocimientos que ayudaron a la intuición del comportamiento de la música en cuanto a frases, progresiones, usos de determinadas escalas, posibles cambios armónicos, entre otros ejemplos.

Por otro lado, quienes participaron en el estudio añadieron el énfasis en el conocimiento de estilos y géneros musicales narrando al respecto lo siguiente:

"Y bueno, también conocer los estilos, los géneros musicales, para adecuarse" (Participante 3)

"Que tenga un poquito de conocimiento sobre estilos. A lo mejor, sin ser super experto, pero sí que le sepa hacer un análisis a la obra que va a tocar, eso ayuda muchísimo" (Participante 8)

Sus exposiciones hacen ver que el análisis a través de estilos y géneros musicales ha sido de ayuda, en tanto que se refirieron a que esto permitió adecuarse musicalmente en las distintas áreas instrumentales con las que se trabajó:

"Tener mucho conocimiento de los estilos. Por ejemplo, a la hora de acompañar violines, cello, canto, conocer, por ejemplo, de ópera, porque acompañar arias, si no conoces arias, si

no conoces la ópera, por muy buena lectura, por muy buen músico que seas, siempre te quedas corto, siempre hay algo que te va a faltar" (Participante 7)

Ahora bien, en torno al conocimiento de las características de instrumentos que se acompañen como otro elemento que formó parte de un proceso de adaptación propio de la actividad del acompañamiento, como el ejemplo que habla sobre saber a qué tiene que sonar el repertorio y que a continuación se muestra:

"Querer leer a primera vista algo que no sabes qué es, es imposible, porque por ejemplo por muy difícil que sea Brahms, sabes que es Brahms y sabes a qué tiene que sonar, tenemos que hacer un esfuerzo extra por conocer el repertorio de los demás instrumentos, su repertorio solista claro" (Participante 6)

De ese modo, se explicaron acciones intelectuales como esfuerzos extra que han formado parte del trabajo por hacer, así como lo relacionado con prácticas visuales en la comprensión de la naturaleza de los movimientos para ejecutar su instrumento que realiza la persona con quien se toca.

Al respecto, se comparte una explicación más en referencia a los movimientos del instrumento que hace la persona a quienes acompañan y que son indicadores para una actuación más eficaz como acompañante:

"Es como esta parte de conocer los requerimientos técnicos de lo que vas a acompañar, por ejemplo, yo pienso que, si el repertorio a acompañar es con un instrumento de cuerdas, tienes que tener también esta cuestión visual con él, este contacto del movimiento, la expresión corporal. Por ejemplo, si es violinista, saber dónde va a darle físicamente con el arco, entonces

es como que entender la naturaleza de los movimientos de instrumentistas en otras áreas"
(Participante 2)

Además de los movimientos físicos del instrumento, se habló de la ayuda de los movimientos corporales de la persona con la que se toca música y se mostró que es relevante este acercamiento durante la preparación del repertorio en conjunto. Esto se expresó de la siguiente manera:

"Porque te puedes agarrar de principio a fin y no le das tiempo de frasear, de respirar, de presionarlos. expresarse realmente, entonces creo que es algo muy importante, conocer las características de otros instrumentos, y los movimientos corporales de la persona a la que vas a acompañar, hay que tener un buen acercamiento, conocer más o menos cómo es, cómo se expresa, cómo se mueve, cómo toca, qué tan rápido, y cómo ataca los pasajes" (Participante 2)

O bien, como a continuación se siguió describiendo la utilidad de trabajar con atención a la expresión corporal:

"Conocer un poco la naturaleza de los instrumentos que se van a acompañar. Por ejemplo, si es un cantante, o si es un bailarín, porque la verdad es que sí cambia bastante, los alientos de las cuerdas, por ejemplo, por la naturaleza de cada instrumento" (Participante 3)

"En cuestión de acompañamiento de óperas, pues tienes que saber a lo mejor de voz, cómo respiras, el diafragma, por dónde pasa, cómo apoyar bien, todos esos aspectos, a lo mejor si no te sabes el idioma en el que esté el repertorio de la voz" (Participante 9)

Por último, como parte de la comunicación a través de la naturaleza de cada área instrumental, se destacó la particularidad del área de canto, esto debido a que además de música, interviene texto al cual también se dijo que se ha de seguir en cuanto a pronunciación e incluso

significados en el caso de los repertorios en idiomas extranjeros, los cuales fueron los casos más comunes:

"Saber algo de fonética musical también, porque cuando estás acompañando a cantantes, y luego uno de ellos te dicen - ¿Podemos empezar a tocar desde tal compás? - y te dicen la frase de lo que ellos cantan, entonces pues también aprender ahí a detectar con él" (Participante 4)

"Algo que aprendí con cantantes, es el AFI, el alfabeto fonético internacional, porque si no sabes el idioma no es necesario, con que sepas al menos la pronunciación de las vocales en otros idiomas, te puede ayudar muchísimo y a ayudarlo también a los cantantes, en este caso que pongo de ejemplo" (Participante 10)

Con lo anterior pudo observarse que relacionarse con las características de los instrumentos que se acompañen, como lo son el conocimiento del repertorio, movimientos corporales, respiraciones, afinación, fonética fue posible desarrollar capacidades para adaptarse en la acción como acompañante.

Por otra parte, se encuentra que el conocimiento del contexto histórico del repertorio con el cual se trabaje es útil para establecer un contexto musical aplicado en la actividad del acompañamiento:

"Y sí creo que tiene que saber por lo menos un poco de contexto histórico de lo que vaya a tocar" (Participante 10)

Con lo anterior, se expone que la apreciación musical desde la historia resultó en beneficio para realizar su labor como acompañantes, ya que en lo referente al marco histórico se han tomado en cuenta elementos relacionados con estilos artísticos de la época, sonoridades en

cuanto a tipos de instrumentos, recintos propios de determinado siglo, momentos sociales relevantes del momento que se reflejaban en las expresiones culturales, entre otros detalles relacionados con esta rama y que les han permitido avanzar en los procesos de adecuación.

Finalmente se establece en todo lo anterior que se presentan aspectos diferenciadores entre los estudios superiores de pianistas y los procedimientos de adaptación individuales que se fueron desarrollando por medio de la práctica y que les llevaron a una acción colectiva por medio de elementos de diferenciación en torno a la conformación de su identidad como pianistas acompañantes.

4.1.2. Elementos de diferenciación en las capacidades de acción colectiva

El término “movimiento” en la acción colectiva estudiada por Melucci (2010) hace referencia a un fenómeno empírico en donde las personas le dan un sentido propio a las condiciones que determinan su actividad, con ello se puede obtener que el trabajo colaborativo y tener determinadas actitudes como pianistas acompañantes han contribuido a la organización que ha llevado al reconocimiento colectivo en su acción como algo común para darle sentido a su actividad profesional. En la tabla 10 se observan esos elementos de diferenciación, los cuales serán expuestos más ampliamente mientras se presenta el material empírico recuperado durante las entrevistas:

Tabla 10

Elementos de diferenciación del pianista acompañante en acciones colectivas

Criterio de análisis	Capacidades diferenciadoras
Cómo dan un sentido propio a las condiciones que determinan su acción	* Trabajo colaborativo * Actitudes

Fuente: Elaboración propia

Las personas participantes expresaron que, entre las capacidades diferenciadoras se encontraron las habilidades en el trabajo colaborativo con actitudes determinadas en las condiciones que determinaron su acción.

El trabajo colaborativo como una actividad en equipo se fue construyendo a partir de dispar rangos dentro del ensamble musical entre acompañante y solista:

"Aunque haya solista, el trabajo es en equipo, y no hay, pienso yo, que terminan por desvanecerse las jerarquías en el trabajo musical, porque a todos les interesa la finalidad sonora" (Participante 1)

Partiendo de la igualdad de funciones entre solista y acompañante de la que se habló, el trabajo colaborativo se comenzó a reconocer a través tal empate de objetivos musicales por parte de quienes integran el ensamble.

Otra finalidad referida como parte de una colaboración se vinculó con la posibilidad de ser capaz de anticiparse a lo que va sucediendo musicalmente durante la interpretación en ensayos o presentaciones:

"Es como desarrollar una sensibilidad muy grande, la sensibilidad musical, pero la sensibilidad de saber que estás sintiendo al que estás acompañando, y de los errores que se corrigieron en los ensayos tenerlos en mente porque posiblemente el solista vaya a pasar por ahí, entonces sí, es pensar en muchas cosas como acompañante" (Participante 1)

"Debe comportarse receptivo, siempre. Receptivo, porque tipos de personas hay muchos" (Participante 10)

Con lo antes expuesto se precisó que la anticipación está presente como el desarrollo de sensibilidades en torno a la musicalidad de la otra persona a través de una actitud receptiva hacia la cantidad de repertorio significativa con la que se trabaje e incluso pese a que se pudiera trabajar la misma obra musical con diferentes personas, dentro de esta práctica existió diversidad de interpretaciones, la misma a la cual fue necesario el proceso de adaptación con cada persona y el trabajo artístico que realice.

"Se tiene que tener un dominio muy grande de lo que tú vas a hacer para que puedas estar a la expectativa del otro porque además todo está sucediendo en el momento, entonces tener también como que esta fluidez y esta soltura para ir hacia adelante siempre cuando estás acompañando a alguien" (Participante 2)

Conforme a lo mostrado, se dijo que estar a la expectativa permitió resolver en el momento y ser apoyo, evitando obstruir el trabajo musical de la otra persona. La posibilidad razonable de que algo suceda fue posible por medio de la intuición musical de la que hablaron las personas participantes, tal intuición fue hacia el repertorio y la interpretación de la persona con la que se toca.

Mediante el conocimiento, comprensión o percepción a los participantes les ha sido posible percibir de manera clara e inmediata lo que podría suceder en el momento del acompañamiento sin necesidad de realizar complejos razonamientos que les llevarían más tiempo de resolución, en resumen, se han de comprender las cosas al instante como a continuación se continúa refiriendo:

"Que aprenda a escuchar a su solista, que tenga buena intuición musical, intuición, que sepa distinguir muy bien qué discurso musical está llevando su solista, su fraseo, sus respiraciones, su interpretación, que sepa intuir muy bien eso" (Participante 4)

Por tal motivo, podemos decir que a pesar de que se realizaron encuentros con la finalidad de repasar la música con la otra persona, en cualquier momento pueden presentarse cambios en detalles musicales distintos a los estudiados en los ensayos, distracciones provenientes del entorno, entre otros imprevistos que llegaran a surgir. Y es de esta manera como se va construyendo el sentido propio de la acción como acompañantes.

Así mismo, se observó que el trabajo colaborativo se compuso de formas de comportamiento. Las personas participantes lo relacionaron con actitudes como saber poner límites, contar con vocación, cualidad intrépida, tener paciencia, ser líder, amabilidad. Esto expresado como a continuación se muestra:

"Siento que quien es pianista acompañante, quien quiere acompañar, pues debe ser bien aventado, decir: sí, sí lo hago. Es gente que en primer lugar siempre le ha gustado eso, no es algo como que a todos nos guste, porque pues tampoco es algo así como que uno pueda elegir siempre como a quién acompañar" (Participante 5)

Se habló de que trabajar con diversidad de interpretaciones musicales pudo representar un reto, por lo que el gusto por la actividad fue visto como elemento que la hizo posible. Con esto encontramos referencia a una inclinación o interés que la persona sintió en su interior para dedicarse a una determinada forma de vida o trabajo, de manera que la actividad del acompañamiento fue relacionada con la vocación al ser aquello que se hizo por gusto y a lo que se deseó dedicarse.

A través de la vocación resaltaron aptitudes como acompañante y se presentó una sensación de motivación a realizar actividades de interés propio para poder desempeñarlas con las cualidades intrépidas que ha referido la persona participante número 5 en el fragmento recién presentado.

Además de la vocación, otra forma de comportamiento que se refirió está relacionada con saber en qué momentos es necesario ser líder y en qué momentos no:

"Sí siento que el pianista tiene que adquirir un poquito el papel del director, pero tampoco sentirse completamente el director, o sea es como un término medio" (Participante 10)

Con lo cual se manifiestan actitudes para influir, organizar y motivar con el fin de conseguir objetivos musicales en común. El liderazgo se presentó como habilidad en la que un individuo tuvo para influir en la forma de ser y actuar de las personas o en un grupo de trabajo determinado, haciendo que este equipo trabaje con entusiasmo hacia el logro de sus metas y objetivos.

Posterior a la vocación y el liderazgo, las personas participantes mostraron consistencia al expresar que las relaciones personales intervinieron como parte de las actitudes que perfilaron al acompañante en su actividad.

El primer indicio que se encontró se refirió al acto de establecer fronteras en las cuales el trabajo del acompañante no se vea afectado:

"Yo tampoco sabía qué límites hay que poner como pianista acompañante, porque también esa es una parte muy importante. Y entonces ya dije, esto no puede ser así, esto no funciona así, esto tampoco es así, la verdad no era lo que yo esperaba, pero también tiene mucho que ver el

maestro del otro lado para quien yo iba a dar este servicio, este apoyo, no fue una combinación de muchas cosas" (Participante 2)

Derivado del desamino causado al encontrar que no se cumplieron ciertas expectativas por parte de estudiantes a los que se acompañaba, sus profesores de instrumento y el acompañante, se encontró la necesidad de poner límites para evitar señalamientos o exigencias inadecuados sobre todo hacia el trabajo de acompañantes. A continuación, se siguió mostrando tal necesidad:

"Pero también darse su lugar, porque no falta la persona con la que vaya a trabajar que lo haga querer hacer menos al acompañante y que lo quiera pues, menospreciar por así decirlo, por ser el pianista. Ya tenemos suficiente con que nos echen la culpa en todos los exámenes diciendo que fue el pianista. Y yo sí siento que podríamos ser un poco más abiertos a dar el tiempo necesario, pero sin que abusen de nosotros" (Participante 10)

Hablar de poner límites se continuó refiriendo ya que las personas participantes percibieron tratos injustos al expresar que desearon tener buena actitud en su trabajo, al mismo tiempo que se buscó evitar que la otra parte abuse de ello con acciones como el menosprecio de la actividad del acompañante o responsabilizándole por desaciertos ocurridos durante ensayos o presentaciones.

Prosiguiendo con las actitudes vinculadas con las relaciones personales, mostrar disponibilidad de parte de pianistas fue una herramienta que permitió dar la confianza a las otras partes, logrando esa disponibilidad siendo accesible a través de la paciencia, mostrarse amigable y con actitud cooperativa:

"Y sobre todo la paciencia, tener paciencia. Hay veces que no te ayudan en el sentido de que no se saben bien la parte del piano, entonces entran cuando les da su gana, se adelantan, no respetan los solos, no sé, también creo que hay mucha falta de cultura a la hora de ver al acompañante, sí, o sea, creo que eso está mal" (Participante 7)

La falta de capacitación de la persona a la que se acompañe en cuanto a saber cómo estudiar la música en solitario y cómo trabajar en conjunto dejó ver la necesidad de actuar con paciencia para poder realizar un trabajo productivo y colaborativo en los encuentros. Por lo cual, se muestra una carencia de valoración hacia la actividad de acompañantes.

Mientras que, se dijo que fue preciso mantener buena actitud entre todas las partes involucradas en el trabajo colaborativo. Al respecto se expresa lo siguiente:

"Para poder no nada más acompañar, sino que ir guiando si hay la confianza con la persona, porque luego también puedes ofender si empiezas a dar muchas indicaciones, pero hay muchas personas que son muy abiertas, muchos profesionales que son muy abiertas, y cualquier aporte lo toman como algo bueno, yo creo que por eso es la importancia que tienen, porque nunca toman algo a mal sino todo lo mejoran y quieren mejorar, entonces es parte del pianista tener una muy buena preparación no nada más pianística para poder desarrollar un buen trabajo" (Participante 9)

"He notado ya en el campo, que la buena actitud, cooperativa es fundamental" (Participante 11)

Con lo que pudimos ver que hacer sinergia permitió generar confianza en lo que se haga obteniendo mejores resultados en el trabajo musical a través de un perfil que tome en cuenta las relaciones personales.

A través del trabajo colaborativo que se ha expuesto y de las actitudes identificadas que hicieron funcional la actividad como acompañantes se pudo decir que se le dio un sentido propio a las condiciones que determinaron la acción de las personas participantes como acompañantes en su acción colectiva.

Así mismo, el sentido propio se pudo observar en la forma que las personas participantes trabajaron la preparación de su trabajo musical:

"Ya cuando me entregaron la partitura, que ya le dimos un entre, entonces es cuando digo: ok, bueno, voy a escucharla para ver si la vimos muy rápida o muy lenta o para ver qué partes destacan más. Al escucharla, notas cosas que pasan que no notabas al tocarla, y viceversa, ese tipo de trabajo creo que se podría hacer antes, y luego ya el acompañamiento" (Participante 11)

El derecho a ser diferentes da lógica a las acciones de los sujetos, por lo que el planteamiento de la organización del trabajo hace lo propio, ya que se deja ver la distinción de la actividad del acompañamiento como un área con independencia de otras.

Con todo lo anterior en el presente apartado se puede concluir que han sido reconocidos elementos que determinaron una acción común a través de condiciones de trabajo en conjunto con otras personas con actitudes receptivas y habilidades de repentización, las formas de trabajo

que se refieren llevan a establecer su actividad como profesión al darle un sentido a la trayectoria experimentada.

4.1.3. Elementos de diferenciación en las acciones que conforman su identidad profesional

El derecho a la diferencia frente a imperativos sistémicos que plantea Melucci (s.f.) es un signo de conflicto determinado por necesidades en la sociedad, en dicho lugar de conflicto, los pianistas acompañantes se encuentran ante una limitación en su actividad que les permite, a través de acciones concretas, superar tales barreras en su ejercicio profesional. El reconocimiento de sus capacidades diferenciadoras los lleva a su identificación profesional en la especialidad que les ha dado la experiencia. En la tabla 11 se muestran los aspectos recuperados del análisis de las entrevistas:

Tabla 11

Elementos de diferenciación en la identidad del pianista acompañante

Criterio de análisis	Capacidades diferenciadoras
El derecho a ser diferentes	Organización del trabajo (porque se genera la necesidad de distinguir la actividad como un área independiente de otras)
Tensiones a las que buscan adaptarse	Lectura a primera vista (necesidad de dar resultados en poco tiempo)
Conflicto	Limitación generada en la actividad como pianistas

Fuente: Elaboración propia

Las personas participantes expresaron que, entre las capacidades desarrolladas se encontraron elementos identitarios relacionados con la organización de su trabajo, la necesidad de dar resultados en poco tiempo y exigencias de oportunidades en su actividad como pianistas acompañantes

La práctica de lectura a primera vista se mostró como una herramienta necesaria para preparar los acompañamientos en el menor tiempo posible, como a continuación se dijo:

“Siento que la primera vista debe ser buenísima, muy hábil creo yo” (Participante 5)

“Yo creo que lo principal, la principal herramienta para un acompañante sobre todo es la lectura a primera vista” (Participante 3)

Por lo que partimos de la idea de que la lectura a primera vista fue una de las herramientas principales en la actividad del acompañamiento. Así mismo se explicó a detalle en qué benefició la práctica de este recurso:

“No es de ver solamente la parte del piano, sino también el solista, o de los que acompañas para saber detectar por dónde va, qué está haciendo, si se adelantó o se atrasó, si ya se comió un tiempo, si ya se comió dos tiempos, si hizo el calderón o no, entonces eso nomás lo detectas al mismo tiempo que lo estás escuchando viendo el score” (Participante 4)

Aun cuando se estudie la música previamente, se puede ver la importancia de ser capaz de reaccionar en el momento por lo que pudiera pasar en cuanto a cambios repentinos en la interpretación, ya que la ejecución musical es una actividad que siempre va sucediendo en el momento:

“Para que puedas ir viendo tanto la melodía del solista y del piano, o la melodía quien la traiga. Y no precisamente porque vayas a leer la obra ahí a primera vista, pero si bien estás ahí como que viendo ¿qué tal si se le va al solista?, o ¿qué tal si...? Entonces tienes que estar como que bien al tiro, en leer rápido, y de dónde va, y si se adelanta o si se atrasa” (Participante 2)

Encontrando con esto un aspecto de principal necesidad en la lectura a primera vista para el desempeño eficiente en las tensiones y conflictos que se presentan en el acompañamiento. Esto a causa de la cantidad de trabajo que se ha tenido que preparar en desproporción con el tiempo con el que se ha contado para dar resultados, por lo que el objetivo del acompañante ha sido tener dominio sobre su parte musical de manera rápida y presentarse lo antes posible para ensamblar la música:

“La habilidad de sacar material rápido es el perfil que se necesita, creo que esa es la primera, que te den una sonata de media hora y que te digan: ok, la otra semana la ensayamos. Eso, la habilidad de sacar el material pronto, muy, muy pronto, además de que no puedes abarcar lo que abarca un acompañante, no es como ser solista” (Participante 6)

Observando con lo anterior que tener material listo en poco tiempo se refirió textualmente como un perfil y uno de los principales conflictos con la actividad del perfil de solista que fue el que predominó en las instituciones. Complementando la idea con lo siguiente:

“A veces lo toman a uno como una máquina, y quieren que en una semana salga todo, pero muy apenas las alcanzas a leer, que te salgan bien las notas, pero de música no hay nada, porque estás preocupado por las notas” (Participante 7)

Se siguió expresando la importancia de dar resultados en poco tiempo, no obstante, esto se pudo llegar a percibir con desagrado como trabajo forzado relacionado con un tipo de explotación. Continuando con la carga de tareas que se pueden acumular encontramos lo siguiente:

“Muy buena a primera vista, o lo mejor que se pueda porque pues no falta obviamente quien va a llegar con las partituras en el momento, ni siquiera una semana antes, sí hay gente que me ha tocado que llegue en el momento, y pues obviamente ya es ética de uno decirle si sí o si no, porque si no lo puedes tocar bien le puedes arruinar la audición, pues mejor no” (Participante 10)

Se advirtió que a pesar de que la lectura a primera vista fue reconocida como un recurso eficiente en la acción del acompañante, fue expresada la importancia de saber hasta qué punto se podría continuar tomando más trabajo, ya que hubo conocimiento de la repercusión negativa que esto pudo causar en el resultado final del trabajo de la otra persona.

“Porque precisamente el que busca el acompañamiento, ya lo tiene su repertorio bien estudiado, y ya llega nada más al ensamble” (Participante 11)

Es por tales razones que se distinguieron los beneficios y alcances que se pudieron tener como acompañantes a través de la práctica de la lectura a primera vista, pero se identificaron áreas de tensión y conflicto para la organización del trabajo.

Finalmente se puede concluir que la necesidad de dar resultados en poco tiempo se ha valido de medios en la búsqueda de adaptación a las tensiones en la acción como acompañantes. Encontrando con esto que hubo conflictos al precisar que se han de poner límites para evitar experiencias laborales que superen las posibilidades de los pianistas acompañantes que les generen una acción limitada. Reiterando con eso su identidad con dichos elementos de diferenciación como parte de un movimiento que configura su identidad profesional a través del reconocimiento en la diferenciación propuesto a través del análisis hasta aquí realizado.

4.1.4. El reconocimiento en la diferenciación

Concluyendo como apartado global que las reglas propias y códigos representaron significados de adaptación para dar sentido propio a las condiciones que determinaron la actividad de pianistas acompañantes, la acción común se forma, se mantiene y le define como movimiento social por la necesidad de distinguir su actividad como un área independiente de otras, así como tensiones a las cuales han buscado adecuarse.

Con lo cual, aunque se les haya formado como pianistas, el sello particular ha sido como pianistas acompañantes y la necesidad es ser reconocidos por esa diferenciación, implicando conocimientos particulares de la especialidad. Las acciones y conocimientos en común llevaron a generar espacios y actitudes de encuentros entre similares como a continuación se muestra en la categoría de análisis que observa el proceso de redes generadas.

4.2. Procesos de construcción de redes

Continuando con nuestra segunda categoría de análisis que examinó cuáles han sido las dinámicas sociales que derivaron en la acción de los individuos, así como sus relaciones laborales y personales, nos posicionamos en el entorno institucional y colectivo.

A partir de lo dicho por las personas participantes surgieron las subcategorías que hablaron de la construcción de redes que consistieron en la generación de contactos profesionales, delegación del trabajo y capacitación para la actividad del acompañamiento. En la tabla 12 se muestran de manera resumida los datos obtenidos de las entrevistas al respecto de dichos componentes de los procesos de construcción de redes.

Tabla 12

Componentes de los procesos de construcción de redes

Componentes	Relaciones laborales y personales
Contacto	Es común tener labor como acompañante, se conocen entre sí
Trabajo	Recomendación entre sí
Capacitación	Consejos que se dan entre sí sobre habilidades y actitudes

Fuente: Elaboración propia

Casquette (2001) explica que el concepto de acción colectiva de Melucci hace énfasis en la unidad empírica observándole como resultado más que como punto de partida, mostrando con esto síntomas de nuevas luchas antagónicas de dinámicas sociales que hablan de la acción de pianistas acompañantes como resultado de un proceso por explicar. A lo cual, entre los aspectos detectados como procesos de construcción de redes, se identifican los relacionados con el frecuente contacto personal y laboral que se tiene entre acompañantes en donde se comparte trabajo o consejos.

4.2.1. Mecanismos de contacto en la construcción de redes

La teoría de una acción colectiva de Melucci explicada por Casquette (2001) dice que en la acción colectiva hay unidad empírica, como significado de ello la evidencia permite analizar que la construcción de redes de pianistas acompañantes es un proceso de una unidad empírica por explicar con mecanismos funcionales de la siguiente manera:

Tabla 13

Mecanismos de contacto en la construcción de redes

Criterio de análisis	Dinámicas colectivas
-----------------------------	-----------------------------

Unidad empírica	Es un proceso por explicar
-----------------	----------------------------

Fuente: elaboración propia

Las personas participantes mostraron que los mecanismos de contacto permiten explicar el proceso de la construcción de redes.

Dentro de las redes generadas, encontramos el contacto que han tenido entre sí los acompañantes. Las personas participantes hablaron sobre la forma en la que este se generó, expresando lo siguiente:

“Sí tengo contacto con otros pianistas que sean acompañantes, yo creo que siempre casi todos los pianistas tienen una pequeña labor como acompañantes aunque no se dediquen a eso, en el caso de los maestros de piano muchas veces acompañan a sus alumnos, les acompañan los conciertos, o en el caso de los que tenemos a lo mejor hijos que estudien música, los seguimos acompañando, entonces yo creo que la mayoría, o ha tenido una práctica como acompañante, o la sigue teniendo, ya sea que lo haya hecho en el pasado como parte de una actividad, o de alguna forma lo sigue desarrollando” (Participante 3)

Con lo anterior se pudo ver que el contacto sucedió de manera orgánica principalmente a raíz de la constante actividad que se ha tenido como pianistas acompañantes y el encuentro entre estos. Así mismo se identificaron casos en los que a pesar de decir que no ha sido común tener contacto con acompañantes, se refirió conocer a personas con quienes saben que se pueden poner en contacto en caso de requerir algo relacionado con el acompañamiento:

“Así como colectivo, que se tenga algún grupo, no tengo contacto con otros pianistas que se dediquen al acompañamiento, pero sí tengo varias maestras conocidas que sí son pianistas acompañantes” (Participante 4)

“Eh sí, el tipo de contacto con otros pianistas acompañantes es que sólo nos conocemos y ya, no tenemos un grupo de Facebook o algo así, algunos fuimos compañeros dentro de la carrera, otros los he conocido por fuera, y así” (Participante 8)

Cada persona ha estado enfocada en sus actividades profesionales, sin embargo, en caso de requerirse, se ha tenido el recurso de saber a quiénes contactar, o, como a continuación se menciona, al menos se tiene identificado quiénes son pianistas con experiencia en el acompañamiento:

“Sí tengo contacto con otros pianistas que se dediquen al acompañamiento, muchos de mis compañeros de la carrera son con los que sigo teniendo contacto” (Participante 10)

“Los que hay nos conocemos, o al menos sabemos quiénes somos. Sí nos conocemos, sí convivimos, pero la mayoría son gente de la escuela, compañeros de trabajo, maestros, o alumnos o exalumnos que hacen esto en mayor o menor medida” (Participante 11)

Además de cómo se ha mantenido el contacto entre acompañantes, se encontró la delegación del trabajo como parte de la construcción de redes. Los mecanismos de recomendación laboral fueron expresados de la siguiente manera:

“Con colegas, y de hecho estamos en contacto porque si alguien no puede cubrir algún trabajo solicitado pues le llamas al otro compañero” (Participante 1)

“Uno a veces se recomienda entre nosotros, nos recomendamos: yo no puedo asistir a tu evento tal fecha, pero está esta persona que seguramente lo va a hacer muy bien. Y ya lo recomiendas, nada más” (Participante 8)

“De pronto sucede que el mismo día a la misma hora necesitan dos acompañamientos o más, y pues así está uno de: oye no pues yo estoy ocupado, pero está tal o está tal” (Participante 11)

Por lo que a partir de la forma en la que se generaron contactos y recomendaciones, se puede concluir que hay una construcción de la unidad con mecanismos funcionales que se ha configurado por medio de la concordancia basada en la experiencia y observada en los hechos, mostrando las redes como un proceso que ha sido espontáneo y consistente. Así mismo, la comunicación observada entre los pianistas acompañantes del noreste de México, es referida principalmente desde lo laboral, apuntando con esto hacia un ámbito de identidad profesional, al cual se llegará hablando a continuación de una acción colectiva en el proceso de la generación de redes.

4.2.2. Acción colectiva en las redes generadas

En la acción colectiva estudiada por Melucci (2010) se observa que hay maneras determinadas en las que los actores se constituyen, con lo cual mostramos la existencia de una representación política en los pianistas acompañantes, al no ser individuos aislados, sino que forman ya redes por medio de tal constitución en su acción colectiva.

Tabla 14

Acción colectiva en las redes generadas

Criterio de análisis	Dinámicas colectivas
-----------------------------	-----------------------------

Cómo se constituyen los actores	Con experiencia legítima en el tema y tienen algo que decir al respecto
---------------------------------	---

Fuente: elaboración propia

Las personas participantes expresaron que, entre las acciones colectivas se encontraron con experiencia válida en el tema que fue abordado en las entrevistas.

Se identificó que las redes que se tienen son sólidas al referir que han estado configuradas por personas cercanas y de su confianza. Agregando a lo anterior, encontramos lo siguiente:

“Yo no soy muy sociable que digamos en general, o sea no, como que tengo mi grupo de amigos muy bien definido, entonces como que no convivo así tanto con otras personas de, por ejemplo, de la escuela” (Participante 7)

“Tengo contacto muy limitado con otros pianistas que se dediquen al acompañamiento, aquí no hay demasiados, somos pocos, pero la necesidad sí es mucha” (Participante 11)

Aun cuando el contacto se refirió como limitado, las personas participantes presentaron la suficiente experiencia profesional en instituciones públicas y privadas que dieron validez a sus prácticas. Concluyendo que la acción se comporta de manera colectiva al no ser algo imposibilitado de comunicarse con sus comunes, dando autenticidad con esto a la trayectoria observada en su acción, permitiendo con esto hablar de una representación con capacidades que se validan por medio de las redes mostradas y que a continuación se presentan como algo sostenible.

4.2.3. Representación sostenible en las redes generadas

Los comportamientos colectivos postulados por Melucci (2010) en la acción colectiva hablan de autorreconocimiento y valoración de la acción, al respecto el presente análisis realizado encontró este ejercicio de autorreconocimiento ya que hay conocimiento y después reconocimiento por parte de los pianistas acompañantes.

Tabla 15

Representación sostenible en las redes generadas

Criterio de análisis	Dinámicas colectivas
Comportamiento colectivo	Muestra la existencia de una representación política al no ser individuos aislados, sino que forman ya redes
Autorreconocimiento	Se conciben con capacidades específicas en su actividad
Valor	Hay conocimiento y después reconocimiento

Fuente: elaboración propia

Las personas participantes manifestaron que la representación de la actividad como pianistas acompañantes es sostenible al mostrar que no son individuos aislados y que se conciben con capacidades específicas en su actividad a través del conocimiento y el reconocimiento.

Las personas participantes distinguieron motivaciones a través de prácticas y experiencias compartidas entre el gremio de acompañantes:

“Conozco a alguien que me ayudó mucho en esta cuestión, ella me pasó algunos consejos de esta cuestión del acompañamiento para lo de la improvisación. Con su experiencia de piano acompañante me decía mucho esta parte de escuchar, escuchar, escuchar todo el tiempo, estar

completamente a la expectativa de lo que estás escuchando, pero también dependía mucho de la práctica, de empatar todos estos patrones como acompañamientos, improvisaciones, tipos de variaciones en los acompañamientos. Ella me decía que estudie por tonalidades diferentes patrones de acompañamientos, porque entonces ya nada más cuando vayas leyendo tú vas viendo la armonía y ya todo va encajando mucho más fácil, ese fue alguno de los consejos que ella me llegó a dar en esta cuestión del acompañamiento. Su idea era muy hacia la educación, hacia ver al alumno, muy consciente de que era un área muy difícil pero que era como ser ese soporte” (Participante 2)

“Cuando llegamos a hablar de acompañamiento es como soltar todo el estrés: ah, es que me dijeron esto, es que me equivoqué aquí y no me salió esto” (Participante 10)

Es decir que las motivaciones en su acción se reconocieron como el intercambio de consejos, experiencias y opiniones de que la necesidad de acompañamiento ha sido constante.

A su vez se reflejaron negociaciones cuando hablaron de experiencias como la siguiente:

“El contacto con otros pianistas que sean acompañantes, acompañantes no lo tengo, yo no conozco a nadie que nada más se dedique a acompañar, conozco gente que se sale de ensayo a dar clase, y luego le siguen con su cuarteto, y así. Yo conozco puros caso así, de las 4 facetas” (Participante 6)

Al afirmar que los pianistas difícilmente se pudieron dedicar exclusivamente a acompañar podemos decir que se entiende como negociación observar el ejercicio de procesos y acuerdos entre las partes sobre los intereses y compromisos de su acción.

Concluyendo que hay componentes propios de su desarrollo profesional que les permiten identificarse como pianistas acompañantes y no como pianistas que acompañan, es decir que el ente es ya la identidad misma, lo cual debido a que se constituye como algo que ejecuta la acción de manera permanente y esto le connota al sujeto. Por lo cual, la acción de los individuos dentro de la sociedad muestra una actividad que no es pasiva, ya que en su quehacer aporta y construye nuevas identidades con motivaciones y negociaciones a partir de experiencias compartidas, con lo que se puede hablar desde lo individual y lo colectivo por medio de dinámicas colectivas en la construcción de redes y que a continuación da cierre al análisis de los procesos mostrados en las relaciones personales y laborales.

4.2.4. Conocimiento y reconocimiento en el otro

La noción identitaria de la que habla Melucci en Casquette (2001) sobre la acción colectiva es otorgada por el comportamiento colectivo a través de la unidad empírica, es decir que el individuo no es un pianista que se graduó como tal y que acompaña, sino que su pericia le configura como pianista acompañante.

En suma, dentro de esta categoría se precisó que las dinámicas sociales del acompañamiento fueron un proceso por explicar en el que los actores se constituyeron a través de la experiencia con la que contaron como acompañantes, la cual se legitimó y cada persona participante tuvo algo que decir al respecto.

El comportamiento colectivo que se presentó da muestra de la existencia de una representación política al no ser individuos aislados, sino que forman ya redes.

Dentro de esto, las mayores coincidencias acerca de conocerse entre sí como pianistas acompañantes hablaron sobre redes de trabajo. Esto se dio entre participantes de distintas

edades, género y nivel educativo, mostrando una constante independiente de sectores de personas informantes específicos.

Las redes de capacitación que se refirieron como el intercambio de consejos mostraron el autorreconocimiento como acompañantes, debido a que se concibieron con capacidades específicas en su actividad. Encontrando conocimiento y después reconocimiento que se valoró en el otro generando visibilidad en sus capacidades.

4.3. Acción formativa y profesional de pianistas acompañantes

La siguiente categoría de análisis observó la manera en la que se ha dado la formación, el ejercicio y la trayectoria de las personas participantes para conformar su identidad profesional posicionándonos en la experiencia y la formación al respecto con la que se dijo haber contado.

Los componentes de la acción de pianistas acompañantes fueron: su formación, el valor de su acción. En la tabla 16 se exponen de manera sintética los datos recuperados de las entrevistas con relación a dichos componentes de la acción formativa y profesional de pianistas acompañantes.

Tabla 16

Componentes de la acción formativa y profesional de pianistas acompañantes

Componentes	Experiencia
Formación	Con la experiencia, en los estudios superiores
Valor de su acción	Necesidad de acompañante, se les menosprecia, falta formación, falta regulación laboral, falta reconocimiento

Fuente: elaboración propia

Las expectativas comparadas con la realidad para exigencia de oportunidades se muestran como un proceso de construcción de un sistema de acción en las identidades colectivas de Melucci (2010), encontrando que nombrar a los pianistas acompañantes equivale a hacer existir. A través de la formación, el ejercicio y trayectoria de estos se configuran aspectos cognitivos, redes y emociones para ser parte de un “nosotros”. Al respecto, entre los aspectos detectados como acción formativa y profesional de pianistas acompañantes, se encuentran los vinculados con el proceso formativo a través de la experiencia y los estudios superiores, valorando con lo expresado su acción como acompañantes.

4.3.1. Relación de conocimientos formales con la acción de pianistas acompañantes

Las expectativas en una realidad y estructura de oportunidades presentes en la identidad colectiva que establece Melucci (s.f.) permiten ver en la etapa formativa la asimilación de un perfil por medio de dichas expectativas por parte de pianistas acompañantes, quienes a través de aptitudes específicas articularon elementos de una identidad colectiva.

Tabla 17

Relación de conocimientos formales con la acción de pianistas acompañantes

Criterio de análisis	Sistema de acción
Construcción de expectativas	Asignaturas

Fuente: elaboración propia

Las personas participantes expresaron que, entre las asignaturas durante sus estudios formales fue posible la construcción de expectativas en torno a su acción como pianistas acompañantes.

Al respecto, se encontraron herramientas en las asignaturas ofertadas por la institución donde estudiaron:

“Sólo hay una asignatura para la carrera de piano que contribuya al acompañamiento, yo llegué a entrar de oyente, pero era acompañamiento de lied, entonces era muy específico, y es optativa. Yo no estaba en ese plan, yo me quedé en el plan antiguo, pero un maestro me permitió entrar y la tomé. No se veían metodologías, era por épocas, o sea, por ejemplo, primero Mozart, y luego Schubert, y luego Beethoven, y luego Strauss, y luego Brahms y así era por épocas”
(Participante 6)

Como primera referencia se encontró que únicamente algunas personas participantes dijeron que en sus estudios superiores sí fue ofertada la asignatura de acompañamiento, no obstante, se identificó que el aprendizaje sucedió de maneras limitadas al ser una materia optativa y con un enfoque restringido, en este caso que se acaba de mostrar fue exclusivo al área de canto operístico. Así mismo se encontraron experiencias como la siguiente:

“Contribuyó la materia de acompañamiento, pero las materias relacionadas serían que tuviéramos super muy buen solfeo, y buenas bases del piano” (Participante 4)

En este caso se pudo destacar que además de haber estudiado la asignatura de acompañamiento se resaltaron habilidades desarrolladas para esta actividad provenientes de otras materias cursadas como lo son solfeo o buenas bases pianísticas, con lo que se expresó que tales conocimientos fueron útiles en las prácticas de acompañamiento.

En otros casos se refirió la ausencia de la asignatura de piano acompañante, sin embargo, se experimentó la relación de conocimientos procedentes de otras asignaturas con la actividad del acompañamiento generando procesos de aprendizaje autodidacta para esta actividad:

“En la facultad pues bueno, ahí ya entra la cuestión de que tienes una materia de ensamble de piano donde puedes practicar” (Participante 8)

“Fueron precisamente los 3 años de lectura a primera vista donde empezamos a desarrollar esa habilidad, a armonizar y a seguir un metrónomo, también la asignatura de música de cámara que cursé en la carrera, porque de alguna forma, pues bueno también es adaptarse” (Participante 3)

El modo en el que las personas participantes manifestaron haber relacionado contenidos de otras asignaturas con su actividad como acompañante demostró procesos de adaptación, así también que el espacio educativo pudo en menor medida ofrecer herramientas de manera estructurada para la formación de pianistas con capacidades diversas como ejecutantes.

Las personas participantes continuaron declarando con solidez al respecto:

“No tuve formación como pianista acompañante en la escuela, no, sólo lo que vimos en música de cámara” (Participante 5)

“Lo que contribuyó en mi formación académica para ser acompañante fue el estudio del contexto histórico, y la cuestión de la armonía, del contrapunto” (Participante 10)

Concluyendo de esta manera que se ha carecido de preparación enfocada en el piano como acompañante por lo cual las personas participantes optaron por tomar herramientas de donde les fue posible en el momento que fue necesario durante su etapa de estudios superiores. Con las

acciones autodidactas observadas hubo expectativas construidas en torno a la actividad como pianistas y a los elementos que ofreció la institución educativa asimilando un perfil propio, por lo que el análisis continuó enfocándose en el proceso formativo vivido.

4.3.2. Proceso formativo de la acción de pianistas acompañantes

La teoría de la identidad colectiva de Melucci (s.f.) muestra que es un fenómeno en el que se vive una realidad que se presenta con una estructura de oportunidades a través de aspectos cognitivos, redes y emociones. Con lo que fue posible el análisis cuando se dice que los estudios superiores representaron un espacio de prácticas de acompañamiento, así como la posibilidad que se tuvo de tener oportunidades de formación a través de la experiencia, encontrando con esto la exigencia de otorgarle valor a su acción como acompañantes.

Tabla 18

Proceso formativo de la acción de pianistas acompañantes

Criterio de análisis	Sistema de acción
Su realidad y estructura de oportunidades	Estudios superiores como espacio
Elementos de identidad colectiva: Aspectos cognitivos, redes, emociones	Formación a través de la experiencia, Valor de su acción

Fuente: elaboración propia

Las personas participantes mencionaron que, durante su proceso formativo como acompañantes encontraron oportunidades de aprendizaje a través de la experiencia dentro y fuera de la institución, encontrando con esto el valor en su acción como acompañantes.

La formación como acompañante se refirió haber sucedido principalmente a través de la experiencia, comenzando con prácticas previas a los estudios superiores de las personas participantes:

"La experiencia la tuve, así pensándolo desde lo previo a la carrera, era el trabajo de ensamble a cuatro manos que hacía con mi hermano" (Participante 1)

Precedente a los estudios superiores se encontró que las personas participantes experimentaron sus primeras prácticas de acompañamiento con gente de su entorno cercano como lo son familiares. De igual modo se presentaron experiencias en agrupaciones extraescolares como la siguiente:

"Como a los 12, 13 años comencé a acompañar al coro. Mi entrenamiento de ahí hasta antes de entrar a la universidad, pues podemos decir que fue, pues no empírico, pero sí muy práctico" (Participante 8)

Las prácticas que antecedieron a los estudios superiores mostraron que la actividad del acompañamiento fue común dentro y fuera de la institución, algo que resultó relevante para continuar argumentando cómo se conformó su identidad profesional a través de la formación, ejercicio y trayectoria.

Posteriormente se continuó haciendo referencia al frecuente aprendizaje autodidacta:

"Mi formación como acompañante fue básicamente, solamente con la experiencia, aprendí por mi cuenta" (Participante 11)

Partiendo de la referencia sobre la formación como acompañantes a través de la práctica, se encontró que las personas participantes dejaron ver que hubo habilidades específicas para esta actividad:

"Yo creo que la principal formación que tuve como acompañante fue la práctica, porque pues ya es cuando tú te tienes que adaptar en el momento, a tocar, cuando realmente vas desarrollando las habilidades" (Participante 3)

Reconociendo en la práctica una oportunidad relevante para desarrollar técnicas propias para la labor como acompañantes:

"Fíjate que en cuanto a mi formación para acompañar yo siento que algo importante es, obviamente con la experiencia" (Participante 9)

Destacando que el aprendizaje a través de la experiencia fue algo valioso para las personas participantes, incluso para quienes cursaron la materia de acompañamiento, puesto que expresaron que la práctica fue un complemento notable en su ejercicio como acompañantes:

"Además de la materia de acompañamiento que llevé en la licenciatura, considero que he tenido formación como acompañante con la experiencia más que nada" (Participante 4)

Agregando a la formación alrededor de la experiencia proveniente de prácticas autodidactas que sucedieron previas a los estudios superiores, las personas participantes manifestaron que durante sus estudios superiores encontraron estructuras de oportunidades donde fue posible desarrollarse como acompañantes:

"Fue cuando yo estudiaba desde que me acuerdo, aunque sea una pieza para saxofón la acompañaba, fue algo muy parte de mi vida y no parte de la escuela, parte de mi vida, fue un proceso muy natural para mí" (Participante 6)

"Fue un concurso de violín y viola que organizaron unas maestras de aquí me ayudó mucho eso, ese concurso, a partir de ahí fue donde realmente empecé a tener mucha demanda de acompañamiento" (Participante 7)

La última referencia que se tuvo como etapa formativa por medio de la experiencia fue desde lo profesional:

"Hacer ensambles con alumnos realmente fue donde hice más experiencia en esta cuestión de acompañamiento" (Participante 2)

"En esa época de estudios superiores, que estaba ya dando clase en la academia donde estoy ahora, también daban clases de violín, sí llegué a acompañar a los alumnos de uno de los maestros" (Participante 5)

"Yo creo que principalmente fue ya cuando empecé a trabajar lo que me formó como acompañante" (Participante 10)

Además de las herramientas para acompañar que cada persona participante dijo haber generado dentro de sus posibilidades y entendimiento a través de las asignaturas durante sus estudios superiores, se obtiene que hubo momentos y espacios que representaron como oportunidades de práctica y promoción de su trabajo como acompañantes:

"Promovían mucho los recitales de fin de cursos o de alguna fecha especial para tocar tu repertorio como pianista solista o como ensamble, el servicio social también era ofrecer horas clases o presentaciones" (Participante 1)

"Cuando inicié lo del servicio social ahí fue donde yo me di cuenta de la falta de preparación que tenía yo para enfrentarme ya con un maestro profesional que quería un pianista acompañante" (Participante 2)

Con lo anterior se logra comprender que durante los estudios superiores la institución representó un lugar de prácticas a través de presentaciones en eventos escolares y actividades curriculares como lo fue el servicio social, enfrentándose por medio de esto ante prácticas en entornos profesionales.

Otros momentos que se describieron como prácticas de acompañamiento fueron haber experimentado dentro de la institución educativa la frecuente solicitud del trabajo como acompañantes, contacto generado con conocimiento o recomendación propiciado por la reputación de su trabajo en esta área:

"Me empezaron a buscar como acompañante, porque en general tengo buena lectura, reconozco que tengo buena lectura" (Participante 7)

"Fue más que nada de experiencia de práctica, sobre la práctica de estar muy en contacto con cantantes, con coros" (Participante 8)

Las aptitudes que ejemplificaron la manera en la que se conformó la reputación favorable de la que se habló resultaron ser contar con óptima lectura a primera vista, así como convivir con

otras áreas instrumentales que suelen solicitar acompañamiento, por lo que el contacto y la confianza ya están hechos.

La solicitud de acompañamientos a través de recomendaciones derivadas de la notoriedad favorable del trabajo de las personas participantes resultó ser la acción que más se refirió como a continuación se sigue mostrando:

"El contacto de que - A él le das la partitura y la toca - entonces eso me ayudó bastante"
(Participante 9)

"Cuando todavía era alumno, el maestro acompañante, que era un virtuoso, una persona muy capaz para el piano murió, entonces se tuvo que llenar el vacío de esa persona, y a mí me tocó" (Participante 11)

Como se pudo ver, la institución educativa fue descrita como un espacio que representó un lugar de prácticas de acompañamiento en donde a pesar de la falta de guía académica la acción era parte de la realidad y estructura de oportunidades para las personas participantes.

En contraste, se encontró la ausencia de valor hacia la actividad de acompañantes en los siguientes contextos:

"No considero que esté valorada la actividad del acompañante, en general yo creo que no, por lo mismo, o sea porque lo ven a uno como, como eso, un acompañante" (Participante 7)

"Al ser acompañante eres visto y tratado como el extra en fondo, lo que no importa, realmente el que importa es el solista, cuando realmente yo veía todo lo que está soportando musicalmente y hasta moralmente el acompañamiento, siento que no era un área muy bien vista, como si fuera algo despectivo con expresiones como - Ay ¿cómo vas a ser acompañante?,

¿quién quiere ser acompañante? - como que, es visto como algo de menos importancia, o que requería menos conocimiento, o menos habilidades de instrumento, como músico y todo, cuando nada que ver" (Participante 2)

Cuando se trata al acompañante como un elemento extra se percibió como una actitud negativa, las personas participantes ofrecieron argumentos para mostrar por qué esto era erróneo. Encontrando que es un trabajo de valor con complejidades técnicas e incluso emocionales, y que la invalidación del esfuerzo que significa ser acompañante no era merecida en ningún momento.

Inclusive se encontró que se le vio como una actividad inferior a la de ser pianista solista o concertista:

"Siempre ven al acompañante como en segundo plano, pero en realidad la gente no sabe bien exactamente el valor del acompañante, dicen que es un pianista que no pudo ser solista o concertista, siento que lo perciben así" (Participante 4)

Reducir el valor de la actividad del acompañante resultó ser algo que se vivió con frecuencia, sin embargo, se demuestra que debería ser lo contrario ya que no ha sido algo muy sencillo y que amerita respeto:

"Como que todavía está esa división de escuchar que se diga - ay, pues es que es acompañante - como minimizando, en lo personal para mí sí es un gran respeto a quienes se dedican a acompañar porque no es como algo muy sencillo" (Participante 5)

Así mismo se identificó que desde la etapa formativa existieron bajas aspiraciones para desarrollarse en esta actividad, las cuales fueron derivadas de opiniones preconcebidas negativas

al respecto de parte de los estudiantes de piano, quienes han percibido que ser acompañante es desempeñar un papel secundario e insignificante, concediéndole menor valor o importancia de la que se debería:

"La gran mayoría de los alumnos que van, por ejemplo, a estudiar piano, pues se les hace algo bajo, no sé cómo decirlo, como que lo desprecian un poco, lo hacen menos. Que, de hecho, creo que nuestro trabajo a veces es demasiado grande, por poner un ejemplo, yo de 5 horas de acompañamiento gano menos que por 2 horas de docente" (Participante 11)

Se encontró que otra forma de minimizar la actividad se configuró en la organización de su trabajo en lo relacionado con el sueldo recibido por este servicio al considerar que el trabajo como acompañante ha sido de más labor que la de ser docente según las personas participantes, y esto no ha estado balanceado con los honorarios ofrecidos por realizar esta actividad.

"Económicamente no está valorada la actividad del acompañante, es un trabajo, es el más cansado, no está hecho para las manos, está hecho pensado en que suene más o menos la orquesta. No, no está valorado" (Participante 6)

Por lo que se pudo decir que se identificó la falta de valoración hacia la actividad en el aspecto laboral, la cual se refirió como un trabajo complejo para el cual habría de buscarse correspondencia entre lo que se hace y su retribución económica.

Se argumentó el tiempo que se invirtió y la preparación previa que implicó tener encuentros musicales productivos como a continuación se siguió mostrando:

"No está tan bien pagado sobre todo por el tiempo que inviertes y toda la preparación que tuviste para poder hacerlo muy fácil la partitura que vayas a interpretar" (Participante 9)

Con todo lo anterior, se concluye que persistieron elementos que mostraron la conformación de una identidad colectiva de acompañantes en lo cognitivo, debido a que la totalidad de las personas informantes dijo haber asimilado de manera propia una formación para esta actividad a través de la experiencia. Los aprendizajes autodidactas en y fuera de la institución educativa muestran que es una actividad de valor, así mismo, la frecuente solicitud de su trabajo le concede validez argumentando que son acciones que han implicado procesos formativos. Al respecto del valor referido en el entorno personal y laboral de los pianistas acompañantes en el noreste de México, podemos hablar a continuación de cómo esto continúa conformando el grado de identificación colectiva.

4.3.3. Valor personal, laboral e institucional en la acción de pianistas acompañantes

La identidad colectiva en Melucci (2010) es presentada como la necesidad de un grado de identificación para reconocerse en la diferencia, por su parte el análisis encuentra el proceso diferenciador que se tiene en el valor de la acción de pianistas acompañantes derivando en procesos de identidad.

Tabla 19

Valor personal, laboral e institucional en la acción de pianistas acompañantes

Criterio de análisis	Sistema de acción
Necesidad de un grado de identificación	Valor de su acción
Reconocerse en la diferencia	Valor de su acción

Fuente: elaboración propia

Las personas participantes expresaron que en su acción como pianistas acompañantes se encontraron necesidades de valorar su actividad en lo personal, laboral e institucional.

Ante las experiencias y herramientas con las que se contaron en los estudios superiores surgieron señalamientos al respecto del valor que hizo falta hacia la actividad de pianistas acompañantes:

"Se puede valorar más, a lo mejor en el aspecto académico" (Participante 8)

Se encuentra que la institución es un espacio de oportunidad en el que se podría plantear más la consideración hacia la figura de pianistas acompañantes, a esto se agregó lo siguiente:

"Considero que hace falta tener más lineamientos que le ayuden al alumno a formarse como pianista acompañante, porque la mayoría lo hace ya en el ruedo, o sea cuando ya tiene encima las cosas" (Participante 3)

El valor de la actividad del acompañante fue visto desde lo formativo mencionando la necesidad de ofertar metodologías al respecto como forma de valor proveniente desde la institución.

Por su parte, la representación se mencionó como otro elemento de valor:

"Me tocó trabajar con un instrumentista y en los créditos no me mencionaron en su momento. En lo personal sí me ofendí, pero, después me contactó y se disculpó, dijo que en verdad no lo había notado" (Participante 10)

A través de la falta de reconocimiento, se generó académica y profesionalmente la necesidad de un grado de identificación, en lo académico fue por la falta de formación, mientras que en lo

profesional sucedió por el papel secundario o incluso nulo que se presentó en la valoración de la acción de acompañantes.

Por su parte se identificaron aspectos que sí reconocieron el valor en la acción de acompañantes:

"Pienso que sí está valorada la actividad del pianista acompañante porque todos lo necesitan, es muy raro quien no necesite el pianista acompañante, los instrumentistas lo necesitan porque es también previo a una preparación para tocar como solista con una orquesta, pero sí es solicitado, sí es requerido" (Participante 1)

Con lo anterior se destacó el beneficio que las otras áreas instrumentales encontraron al trabajar en conjunto con piano acompañante debido a que esto representó preparación previa al momento de tener que enfrentarse a una orquesta profesional, etapa que resulta significativa en los estudios superiores de todas las áreas instrumentales.

Adicional a esto, las personas que rodearon el colectivo de acompañantes continuaron expresando al respecto del valor de esta actividad:

"Creo que la actividad del acompañante es valorada si eres excepcionalmente bueno, un pianista que es rápido, que lee a primera vista, que no se pone nervioso el día del recital, es invaluable" (Participante 6)

Las personas que buscan pianistas acompañantes identificaron perfiles específicos para encontrar con quién repasar su repertorio. Por lo que se significó en el valor que se puede llegar a otorgar por las demás áreas instrumentales.

Por su parte, las personas participantes también mostraron valor hacia su propia actividad:

"Yo siento que sí está valorado, sobre todo si cobra bien el acompañante" (Participante 8)

"Digamos que los que lo hacemos sí lo valoramos demasiado y respetamos mucho a los compañeros que lo hacen" (Participante 11)

Partiendo de que la necesidad de acompañantes fue un precedente importante, se le sumó valor cuando la persona acompañante se destacó en su acción y cuando recibió honorarios considerables. Por último, se encontró valor por parte de otros acompañantes al reconocerse entre sí en su actividad, es decir, de todo lo anterior se encontró que se reconocieron en la diferencia.

Concluyendo que el valor en su acción deriva en procesos de identidad que demandan entornos donde no se presenten desbalances entre el valor que los pianistas acompañantes del noreste de México le otorgan a su acción en contraste con entornos hostiles que dificultan su acción, encontrando que esto representa para las instituciones educativas la necesidad de organización de la acción de pianistas acompañantes que ha sido construida, ya que el beneficio se extendería a todas las áreas instrumentales quienes en su etapa formativa frecuentemente solicitan el trabajo de pianistas acompañantes. Finalizando a continuación lo analizado al respecto de la acción formativa y profesional de pianistas acompañantes.

4.3.4. La construcción de una acción común

El valor que los pianistas acompañantes le otorgan a su acción representó significados de construcción de expectativas que forman parte de la construcción de una acción común por medio de elementos de identidad colectiva presentes en su realidad y estructura de oportunidades. El reconocimiento en la diferencia como parte de un movimiento generó la necesidad de un grado de identificación, encontrando el proceso de construcción de un sistema

de acción que está presente en el espacio educativo, y lleva a conformar lo propio de una identidad profesional.

4.4. Conformación de la identidad profesional

Las características encontradas en el perfil de egreso de la licenciatura con acentuación en piano que formaron las instituciones públicas de educación superior en el noreste de México hablaron de qué tantas posibilidades se ofrecieron para desempeñarse en diversas áreas de la música como a continuación se muestra:

Los componentes de esta categoría son desempeñarse como: ejecutante, concertista, educador, acompañante y tecnología musical. En la tabla 20 se muestran de manera resumida los datos obtenidos de las entrevistas con relación a dichos componentes de la conformación de la identidad profesional.

Tabla 20

Componentes de la conformación de la identidad profesional

Componentes	Distribución de los actores
Ejecutante	Título como ejecutante
Concertista	Sensación de no haber dado el perfil de egreso, enfoque en ser concertista, enfoque a la música académica, prácticas de cámara, pianista de recital
Educación	Es un área en la que hay trabajo
Acompañante	Desempeñarse como pianista acompañante
Tecnología musical	Uso de tecnologías relacionadas con la producción musical

Fuente: elaboración propia

La teoría de Melucci (s.f.) al respecto de la acción colectiva refiere la democracia como la presencia en espacios garantizados por reglas y derechos en donde se pueden encontrar redes y significados, lo cual se ha relacionado con el análisis a través del perfil de egreso presente en las instituciones educativas ya que su diseño toma en cuenta los intereses cambiantes en los pianistas. Acerca de esto, entre los rasgos detectados en la conformación de la identidad profesional, se presentan los vinculados con perfiles profesionales en la ejecución, el concertismo, la educación, el acompañamiento o el uso de tecnologías relacionadas con la producción musical que marcan líneas distintas en las experiencias formativas.

4.4.1. Búsqueda de enfoques diversos de la especialidad de pianistas en los estudios superiores

En la democracia de una acción colectiva Melucci (s.f.) menciona que hay una amplia distribución de los actores, por lo que el análisis se realiza a través de los significados de las opciones ofrecidas en la preparación con la que se contó en los estudios superiores, estas fueron actividades como acompañante, conocimientos en la tecnología musical, título como ejecutante.

Tabla 21

Búsqueda de enfoques diversos en la especialidad de pianistas en los estudios superiores

Criterio de análisis	Orientación profesional
Hay una amplia distribución de los actores	Acompañante, tecnología musical, título como ejecutante

Fuente: elaboración propia

Las personas participantes dijeron que, entre la búsqueda de enfoques diversos durante sus estudios superiores se encontraron orientaciones en ser acompañante, en la tecnología musical, así como ejercer como ejecutante.

Al respecto de la preparación dentro de la acentuación como pianistas con la que se contó durante los estudios superiores, fueron pocas las personas participantes que mencionaron haber encontrado enfoques diversos en torno a su especialidad:

“En mi formación académica se me preparó, por ejemplo, en el campo de acompañante, como pianista se me preparó también en el área tecnológica musical” (Participante 8)

“En la institución el perfil de egreso del pianista era como ejecutante, sí, de hecho, es el título, como ejecutante” (Participante 1)

La distribución de los actores mostró como conclusión que existe la búsqueda de enfoques diversos de su especialidad como pianistas, por lo que se podrían promover más avances en la formación superior como área más integrada. Únicamente ciertas personas participantes expresaron haber contado con cierta formación básica en áreas como el acompañamiento, la tecnología musical o la educación, con lo que se concreta a continuación analizar las acciones que generaron construcciones propias del perfil como acompañantes derivadas de las expectativas no cumplidas durante los estudios superiores.

4.4.2. Expectativas no cumplidas que llevaron a la generación del propio perfil

La teoría de la democracia en la identidad colectiva por Melucci referida en Casquette (2001) dice que en la democracia hay espacios garantizados por reglas y derechos que dan sentido a la existencia respondiendo a la necesidad de escuchar y tener en cuenta los intereses de los actores. De manera que el análisis da cuenta de que en el espacio educativo han sido promovidas las actividades de concertista o de músico de cámara, mostrando que los intereses se manifiestan de distintas maneras.

Tabla 22

Expectativas no cumplidas que llevaron a la generación del propio perfil

Criterio de análisis	Orientación profesional
Hay espacios garantizados por reglas y derechos	Concertista como perfil promovido, promoción de prácticas de música de cámara
Se le da sentido a su existencia en estos espacios	Espacio educativo
Necesidad de escuchar y tener en cuenta los intereses de los actores	Intereses

Fuente: elaboración propia

Las personas participantes mencionaron que entre las expectativas no cumplidas durante sus estudios superiores se encontraron orientaciones profesionales como la de ser concertista como perfil más promovido en el espacio educativo, identificando la necesidad de tener en cuenta más a sus intereses.

Se encontraron reiterados enfoques en dar perfil de concertista:

“El perfil de egreso estaba enfocado más hacia el concertismo. La práctica del acompañamiento sí estaba integrada el perfil de egreso, sí abarcaba varias áreas de ser pianista, yo creo que estaba pensado globalmente para poder ser pianista, también con las vertientes del acompañamiento” (Participante 3)

Aunque se mostró que sí se llegan a cubrir otras ramas para desempeñarse como pianista, como el acompañamiento, ser pianista de recital se identificó como perfil orientado de manera clara y patente:

“El perfil de egreso por parte de la institución era, igual, así, como intérprete, como ejecutante más que anda, como concertista, no lo decían tal cual, pero casi todo se enfocaba para ser concertista, porque la materia principal siempre nos estuvieron manejando la de piano, y las demás materias se veían como el complemento, pero lo ideal era que siempre estuvieras bien en piano, en el instrumento, y trabajando horas de solistas más que nada, de pianista solista o conciertos de solista. Se podría decir que era una línea muy marcada“
(Participante 4)

Es decir que los aprendizajes incorporados no figuraban en un perfil oficial de egreso, comunicando mensajes académicos con perspectivas no escritas dirigidas a la actividad de pianista como solista o de concierto.

“Yo creo que mi perfil de egreso sí estaba muy específico, cuando salí de la carrera, sí hice un proyecto de acompañamiento de lied, o sea, en la materia que cursé relacionada con el acompañamiento, la materia era Proyecto de Titulación, o algo así, entonces fue armar un concierto con una cantante, y fue proyectar las letras de las canciones y las traducciones, imágenes. Durante todo el semestre, para poner con la cantante las piezas, había que ir a ensayar, entonces, sí le invertí tiempo a dedicarme a estar acompañando y tocando con otras personas. Y la verdad es que a mi concierto final también tuve que invertirle tiempo como pianista, pero yo disfruté mucho más tocar con la cantante que el concierto en sí” (Participante 10)

Cada persona participante mantuvo procesos para generar su propio perfil de acuerdo con los contenidos que les iban atrayendo o en los que notaban contar con aptitudes. Este hecho se reforzó con lo que dijeron las siguientes personas:

“El perfil de egreso que a mí me vendían o que siempre me querían como marcar que tenía que ser es que íbamos a ser concertistas, entonces yo siempre me sentí como que yo no lo iba a dar, y bueno es algo con lo que yo me quedé, que yo no di el perfil de egreso. Realmente el perfil para mí siempre fue como muy vago, al final yo me hice como mi propio criterio del perfil que yo quería lograr en mí estudiando esa carrera” (Participante 2)

Sin embargo, al encontrar enfoques que apuntaban frecuentemente hacia la formación como concertistas, se presentaron circunstancias en las que se tenía la sensación de frustración al no estar cumpliendo esas expectativas con lo que se optó por buscar cómo generar sus propias herramientas para desarrollarse como pianistas:

“La institución vendía como perfil de egreso el ser concertista, que triste, pero fijate que por lo menos en mi experiencia, yo vi que te daban un perfil de concertista, pero varios maestros, porque no fue uno, fueron varios, nos hacían como dar un perfil de camerista, como que siempre hacían que le tirábamos mucho a la música de cámara, nos decían: ustedes no piensen en ser solistas, piensen en música de cámara, porque de ahí siempre van a conseguir conciertos, y de solista es muy difícil” (Participante 6)

Se optó por buscar otros métodos como la autopromoción con el propósito de hacer posible el desarrollo de los intereses como pianistas, esto derivado del enfoque limitado que las personas participantes encontraron en sus estudios superiores.

“Yo siento que la institución me preparó más que nada como pianista, pero pianista de recital solo, por así decir, como acompañante no me preparó, eso fue con la experiencia, eso fue por uno mismo, y como maestro tampoco me preparó, yo creo que siento más que nada que se me preparó como pianista sólo solista” (Participante 7)

Por lo que se pudo observar que el perfil promovido en las instituciones se enfocó en ser pianista de concierto, más específicamente como solista generando con esto la sensación de expectativas no cumplidas al egresar de los estudios superiores. A pesar de haber identificado que en algunos casos sí se experimentó en otras áreas como pianista además de la de ser solista, se encontró que son espacios que pueden garantizar más reglas y derechos a los actores en su formación.

Por último, dentro de lo dicho sobre el enfoque y las expectativas del perfil de egreso como pianistas, algunos casos refirieron haber contado con orientación en educación:

“Siento que se me formó para actividades laborales como la educación. Creo que tuve más experiencia cuando empecé a tocar fuera de la escuela” (Participante 9)

“El perfil de egreso cuando estudié era como educador, pero la mayoría de las personas que entramos teníamos la intención de ser músicos antes que ser maestros, o educadores” (Participante 11)

Concluyendo que las orientaciones profesionales enfocadas en desempeñarse como pianista de concierto fueron impuestas representando frustraciones y desmotivaciones, por lo que el papel de la institución como espacio formativo vinculado con el desarrollo humano no fue cumplido para los pianistas acompañantes. El enfoque limitado apuntó a la búsqueda por parte de las personas participantes en darle sentido a su existencia en los espacios educativos, determinando que hubo necesidad de escuchar y tener en cuenta los intereses de los actores.

4.4.3. Intereses y posibilidades en la identidad de pianistas acompañantes

El proceso que han seguido los pianistas acompañantes para el desarrollo de sus intereses durante los estudios superiores se determina como la conformación de una identidad profesional a través del análisis que se ha presentado.

La identidad profesional como resultado de los intereses y posibilidades en los pianistas hizo posible a plantear que los intereses son cambiantes y se manifiestan de diferentes maneras en cada persona. Con lo que el espacio educativo representa elementos fundamentales para lograr perfiles de egreso que sumen a las motivaciones y ofrezcan medios para el desempeño profesional.

4.5. Responder a la necesidad formativa de pianistas acompañantes

Las acciones que se consideraron características y procesos específicos evidentes dentro de la actividad del acompañamiento, pero desconocidos afuera de la misma, son lo que aquí se analizó para obtener las características curriculares que contendría un plan de estudios de licenciatura con especialidad en piano que responda a la necesidad de formación de pianistas acompañantes.

Los componentes que permitieron el análisis fueron: relevancia del acompañante, significados que cambian. En la tabla 23 se exponen de manera recapitulada los datos obtenidos de las entrevistas sobre dichos componentes de cómo se responde a la necesidad formativa de pianistas acompañantes.

Tabla 23

Componentes de la respuesta a la necesidad formativa de pianistas acompañantes

Componentes	Cómo se responde a la necesidad
Relevancia del acompañante	Hay necesidad, se desarrollan metodologías, es un trabajo
Significados que cambian	Perfiles, formas de estudio, trabajo colaborativo, vocación

Fuente: elaboración propia

Las sociedades complejas de la teoría de las identidades colectivas proveniente de Melucci (2010) fueron relacionadas por medio de la distribución inequitativa de recursos y la manera en la que surgen formas de poder, con lo que la información como recurso permite postular el trabajo sobre el currículum de pianistas en el noreste de México. Al respecto, entre los aspectos detectados que responden a la necesidad formativa de pianistas acompañantes se encuentran los vinculados con relevancia que cobra la figura de pianistas acompañantes y como modifican sus formas de trabajo para desarrollar metodologías.

4.5.1. Construcción del perfil profesional de pianistas acompañantes

Las sociedades complejas estudiadas en la identidad colectiva por Melucci (2010) muestran una estructura de desigualdad y partición desigual de medios, encontrando en nuestro análisis que el pianista acompañante fue una figura que se ha configurado en contextos de recursos formativos desequilibrados mostrando su necesidad y valor dando forma a su actividad al tener metodologías propias.

Tabla 24

Construcción del perfil profesional de pianistas acompañantes

Criterio de análisis	Elementos del perfil
-----------------------------	-----------------------------

Estructura de desigualdad, distribución inequitativa de recursos, cómo se da la forma	Es una figura necesaria, tiene metodologías propias, es una figura de valor, de soporte musical, laboral, es un trabajo
---	---

Fuente: elaboración propia

Las personas participantes enunciaron que, para la construcción de su perfil profesional como pianistas acompañantes se identificaron como una figura necesaria y valiosa con metodologías propias.

Se planteó la figura del acompañante con características que demostraron la importancia de su actividad, comenzando por hablar de la necesidad esencial y permanente en convocarle constantemente:

“Yo, personalmente sí considero relevante la figura del pianista acompañante. Bueno, yo lo hago, yo me dedico a esto, me doy cuenta de que sí, en primer lugar, porque es una necesidad en cualquier escuela de música, donde haya instrumentos va a ser una necesidad” (Participante 11)

La repercusión de la figura del pianista acompañante que se mostró dio cuenta de su trascendencia implicándole como algo importante que se destacó:

“Sí es muy relevante la figura del pianista acompañante porque todos los instrumentistas, cantantes y bailarines, óperas, y todo, necesitan de un pianista como acompañante” (Participante 4)

Se observó que todas las personas relacionadas con las artes escénicas han requerido trabajar con pianistas acompañantes, con lo cual la existencia del pianista acompañante tuvo consecuencias que impactaron, y su acción hizo posible plantear la modificación de la realidad:

“Sí es relevante e importante que se reconozca la función del pianista acompañante, porque todo mundo, a veces hasta los pianistas necesitamos de acompañante. Cuando no tienes la orquesta y que vas a tocar algún concierto, lo tocas a dos pianos, normalmente tu maestro de piano te acompaña la parte orquestal, pero sí, todo, todos los instrumentistas necesitan un pianista acompañante algún día” (Participante 5)

El pianista acompañante tuvo alcances significativos en las instituciones educativas al encontrar que incluso los pianistas lo necesitan, así mismo se dieron elementos para encontrar que más que ser una figura relevante fue indispensable:

“Sí es relevante la figura del acompañante, claro ¿Qué hacen sin nosotros? De las obras clásicas para violín y piano, flauta y piano, cualquier instrumento se requiere trabajar con acompañamiento” (Participante 1)

De tal manera el acompañante se ha vuelto central para la realización de una acción, es decir que se habló de que los acompañantes no podrían ser reemplazados fácilmente porque han sido el centro de relevancia sin el cual no se podría llevar adelante el trabajo musical, ni se podría prescindir de ello. Se identificó que algo estaría incompleto, por lo tanto, se pudo decir que ha sido una figura relevante en un sentido terminante y drástico.

Otro aspecto que resaltó la importancia de su actividad fue que se identificó un perfil que desarrolló metodologías:

“Yo considero que sí es relevante la figura del acompañante, y de hecho a mí me había llamado mucho la atención al principio sobre la metodología para esta actividad, porque siento que sí debería de estar un poquito más concentrada la información, un poco más fundamentada

y sobre todo que haya como un tipo manual donde puedas tú guiarte, sobre todo por los muchachos” (Participante 3)

Con lo que se reconocieron acciones específicas en esta actividad haciendo admisible notar cualidades formativas para esta labor.

“No nada más puedes ser el mejor pianista del universo, pero, a lo mejor la acompañada no se le da, porque pues él es la estrella y ¿cómo va él a seguir al solista? También no les da el piano, o no les da la lectura, necesitarían, no sé, un mes para poner algo que lo van a tocar increíble, pero es solamente una cosa en un mes, entonces no sirve para acompañamiento, bueno, según lo que he visto, en mi experiencia es que el acompañamiento tiene que resolver pronto, sacar el trabajo rápido, quizá no en el momento, pero lo más pronto posible” (Participante 11)

La descripción del conjunto de capacidades y competencias que se identificaron en la formación como acompañante permitieron encarar responsablemente funciones y tareas. Destacando la construcción de un perfil profesional como acompañante en escenarios donde fue importante observar que no habría significados de superioridad o inferioridad entre otros perfiles en los que se puede especializar el pianista.

“Yo siento que es muy relevante la figura del pianista acompañante porque no todos van a ser concertistas, no porque no puedan, sino porque es un mundo muy rudo, entonces lo importante es saber qué es lo que quieres, si tú estás dispuesto a invertir ese tiempo de estudio, ese tiempo de... sí, de sacrificar ciertas cosas, porque es necesario como cuando sacrificas ser otro tipo de pianista, o en otro campo. Pero yo creo que ser pianista repertorista es un campo muy amplio, exige la misma destreza de cualquier pianista, tienes que desarrollar técnica,

tienes que desarrollar habilidades como lo decía ahorita: el contrapunto, la armonía, cómo se estudia, tienes que desarrollar todas esas áreas y a parte tienes que aprender a trabajar con las personas, esa es una ventaja de ser pianista concertista, nada más tienes que concentrarte en ti, pero cuando trabajas con otras personas es tolerar a los demás, conocer con el que estás trabajando, escuchar, sí, requiere otro tipo de esfuerzo que lo que requiere ser pianista concertista” (Participante 10)

Hubo actitudes y conocimientos que se refirieron en la configuración como acompañante y le mostraron como otra opción para desempeñarse como pianista. Con lo que se dio pie a planteamientos de esta actividad como una especialidad:

“A lo mejor se podría pensar que si no fuiste concertista, pues sé acompañante, pero no, no, no es así, el ser acompañante es un entrenamiento relevante que podríamos decir que puede ser tu especialidad el ser acompañante es una especialidad dentro de la música, hay que desarrollarla” (Participante 8)

La especialidad referida resultó en un proceso centrado en una actividad concreta dentro del campo profesional de las personas participantes.

“Es un área de muchísima relevancia, para mí eso es como una maestría, una especialidad, el pianista acompañante eso debe ser, como una maestría o una carrera, porque es un área de especialidad muy, muy, muy específica” (Participante 2)

Así mismo, la actividad del acompañamiento se destacó como un área suficientemente particular a nivel teórico, técnico y metodológico. Lo cual fue clave al momento de ejercer la

actividad profesional para poder diferenciarse y mejorar su perfil profesional en el mundo laboral.

“Aunque hay sus diferentes ramas, incluso como acompañante puedes tener tu especialidad también, en otros lados, en otros países se manejan posgrados de acompañamiento incluso con especialidad, unos pueden ser sólo de cantantes, otros de puros alientos metales, otros de ballet, hay especialidades” (Participante 4)

Derivado del entendimiento del acompañamiento como especialidad se identificó un campo estrecho en el que se han formado ramificaciones de áreas de especialización a grados más específicos. Revelando que hay especialidades subordinadas al acompañamiento con enfoques específicos dentro del área.

Prosiguiendo con la relevancia de la figura del acompañante, se valoró su posición al describirle como parte esencial en un ensamble musical debido a lo siguiente:

“Entonces yo digo que son muy necesarios y son de mucho valor porque te apoyan en todo. El buen acompañante, el buen, buen acompañante sí te salva de muchas, te puede ayudar a un solista a que pueda ganar algún concurso, o que un bailarín pueda pasar una audición para estar en un ballet para que pueda estar en el teatro y la orquesta, entonces sí es muy importante la función del pianista acompañante y debe de ser valorada” (Participante 4)

A través del apoyo que se refirió se encuentra que esto favoreció el desarrollo de la interpretación musical sosteniendo su trabajo con ayuda, reciprocidad y cooperación que conllevó un beneficio mutuo. El acompañante como soporte se colocó como elemento de manera que sostenga al otro para que la música suceda.

“La figura del acompañante es relevante, porque voy a lo mismo, el pianista es el que ayuda al instrumentista a que logre preparar bien la pieza, si el pianista acompañante no tiene bien puesta la obra, pues se va a reflejar en el instrumentista” (Participante 9)

Por su parte, la ayuda fue observada como elemento de responsabilidad que tuvo el acompañante al considerar las cualidades para dar cumplimiento a sus obligaciones haciendo un trabajo cuidadoso de manera consciente e intencionada. Por lo tanto, sus acciones tuvieron magnitud y supieron cómo afrontarlas de la manera más benéfica e integral. Asumiendo con esto, que sus actos como acompañante tuvieron consecuencias.

“De lo que se trata es la relevancia de hacer música juntos, al final de cuentas es un conjunto, son 2 o 3, no sé, los que sean, se trata de hacer música juntos, no de decir - yo hago mi música y tú sígueme como puedas -” (Participante 7)

Al expresar que el principal objetivo ha sido hacer música por parte de todos los elementos del ensamble, se postuló una manera organizada de trabajar entre varias personas comprometidas con el fin de favorecer la elaboración conjunta. Así pues, se fomentó un sentido de lealtad y seguridad que satisface las necesidades individuales de los integrantes donde se tuvo un objetivo en común.

Las habilidades de los integrantes se complementaron, implicaron comunicación y seguimiento de sus acciones, manteniendo una responsabilidad individual y mutua para lograr mayor rendimiento y satisfacción personal. Con lo que fue posible hablar de un trabajo colaborativo entre pares, rompiendo barreras jerárquicas, permitiendo con esto pasar de una estructura vertical a una estructura horizontal.

Otro valor que se destacó como fundamental fue la relevancia del acompañante, lo cual demandó otorgarle una organización laboral justa y respetada:

“El acompañamiento es relevante porque es un trabajo, eso yo no lo puedo hacer gratis porque yo no estoy ganando nada, estoy tocando la reducción de una orquesta” (Participante 6)

Concluyendo que la frecuente necesidad de solicitar servicios de pianistas acompañantes, las metodologías identificadas en su actividad, el valor del que se habló en reconocerle como actividad laboral y la importancia que puede llegar a tener dentro de un ensamble musical, configuran un perfil como pianista acompañante. Mostrando con su acción alcances significativos en todo el entramado musical, resultando una figura indispensable que es referida incluso con niveles de especialidad dentro de su acción como acompañantes. El perfil funcional mostrado le posiciona en el mundo laboral que requiere condiciones dignas, resultando significativamente relevante dentro de una estructura de desigualdad en donde sucedió la construcción de su perfil por medio de formas de acción con significados que tuvieron que transformar para encontrar recursos en su actividad como pianistas acompañantes.

4.5.2. Formas de estudio y trabajo modificadas para la acción de pianistas acompañantes

La información es presentada como recurso en la teoría de identidades colectivas de Melucci (2010) sobre las sociedades complejas, a partir de lo cual se analiza el perfil de acompañante como algo definido con una línea y actitudes que conforman formas de estudio y trabajo.

Tabla 25

Formas de estudio y trabajo modificadas para la acción de pianistas acompañantes

Criterio de análisis	Elementos del perfil
La información como recurso	Es un perfil definido, con una línea y actitudes, formas de estudio, formas de trabajo

Fuente: elaboración propia

Las personas participantes comunicaron que en su acción como pianistas acompañantes han identificado formas de trabajo y estudio que han tenido que modificar mostrando que su actividad ha ido definiendo un perfil de manera clara.

Con todo se ha podido observar que surgieron diversos argumentos y experiencias en las personas participantes que permitieron señalar la relevancia de la actividad como acompañantes encontrando acciones y significados que cambiaron en su actividad, es decir, formas que han modificado en su trayectoria y que se identificaron como propias de su acción, conformando un perfil que siguió una línea específica. Al respecto se mostró lo siguiente:

“Sí cambia como músico, la preparación de un músico es saber desempeñarte en eso de acompañar, o ser solista, o parte de un ensamble, pero sí creo que es de acuerdo a la línea que como músico quieras tomar, ser parte de qué” (Participante 1)

Por lo tanto, la música está constituida por diferentes perfiles en donde han existido diversos enfoques formativos para adecuarse a lo que cada persona pueda buscar. Hubo diversidad de opciones que se diferenciaron unas de otras lo suficiente:

“Hay muchas diferencias, no necesariamente te tienes que dedicar al concertismo, y con eso decir que eres buena, no, puedes ser concertista, docente, acompañante, camerista, o solamente docente, o solamente camerista, etc. Todos los perfiles son muy importantes, y muy

diferenciados, pero no es uno más que el otro, todos siento que son por igual de mucho valor, en cualquiera que te desempeñes puedes demostrar tu calidad música” (Participante 4)

La falta de enfoques diversos en la etapa de estudios superiores podría hacerle pensar al estudiante que no cuenta con las herramientas suficientes en el área:

“Entre pianistas creo que al principio es algo muy triste los significados que cambian, saber que no vas a ser solista y que realmente tu vida va a ser ser acompañante, incluso pianistas buenos, gente que de verdad es concertista, que toca todos los conciertos, también es acompañante. Es como dar clases, es igual que dar clases, por muy bueno que seas, es difícil que te libres de hacer eso, muy difícil, muy difícil que te libres de acompañar igual que de dar clase.” (Participante 6)

La línea impuesta en el campo del piano no permitió identificar en qué otras modalidades había oportunidades como pianista, es decir que en algunos escenarios habría personas que destaquen mientras que en otros sería otro perfil de personas el pertinente, sin definir con esto que uno sea mejor que otro.

Al posicionarnos dentro de un perfil como acompañante, se encontró que desde lo individual se pusieron en práctica formas de estudio que le fueron distintivas:

“Entonces como piano acompañante entra otra área bien diferente de estudiar el instrumento, porque ya vas hacia otro objetivo, entonces creo que la manera de estudiar es muy diferente a cuando estudias un repertorio solista, que siempre estás tú con tus melodías, y tratando de acompañar, y hacer, y frasear, y aquí es más como que estamos soportando musicalmente al solista” (Participante 2)

El repertorio ha sido diferente musicalmente, se ha tenido consciencia de que el papel como acompañante resultó diferente al de otros perfiles como pianista.

“Y otra cosa que me ayudó mucho a comprender los significados que cambian, ya viéndolo personalmente a la hora de tocar piano solo, o sea no sólo de acompañamiento, fue empezar a acompañar saxofones, porque yo estaba acostumbrado a violín, viola, cello y canto, cuando entré con los saxofones fue así como que, el sonido me quedaba grandísimo del saxofón, o sea me tapaba, me comían vivo, pero me siguieron invitando, y poco a poco creo que me ayudó mucho a mejorar mi sonido al acompañar saxofones, por la naturaleza del instrumento”
(Participante 7)

Por otro lado, se habló de cómo el contacto con las diferentes áreas instrumentales generó que las formas de estudio como acompañante cambien al tener en mente las características tímbricas y expresivas en cada tipo de instrumento.

“Te vas dando una idea de la música, en cuestión armónica, melodías, todo eso, vas siguiendo, no lees al 100% pero sí un 80, 70, 80% y ya vas haciendo todo lo demás”
(Participante 9)

“Como pianista hay cosas muy complicadas, pero como acompañamiento las tendrías que resolver ahí en ese momento. No nada más puedes ser el mejor pianista del universo, pero, a lo mejor la acompañada no se le da, porque pues él es la estrella y ¿cómo va él a seguir al solista? También no les da el piano, o no les da la lectura, necesitarían, no sé, un mes para poner algo que lo van a tocar increíble, pero es solamente una cosa en un mes, entonces no sirve para acompañamiento, bueno, según lo que he visto, en mi experiencia es que el acompañamiento

tiene que resolver pronto sacar el trabajo rápido, quizá no en el momento, pero lo más pronto posible” (Participante 11)

Se analizó musicalmente el repertorio para ser capaz de ensamblar y de continuar a pesar de lo que pase en el momento, sin apegarse minuciosamente a cada nota como lo haría un solista. Esto ya que se tuvo que resolver en el momento y tener el trabajo listo lo más pronto posible. Las formas de estudio quedaron definidas como propias del acompañamiento de tal manera que inclusive se refirió que no necesariamente el mejor concertista sería buen acompañante.

Además de las formas individuales de trabajar que cambian, se encontraron diferentes formas en cuanto a lo colaborativo desde las acciones o actitudes:

“Debería de delimitarse bien la función de un pianista de acuerdo a la actividad que vaya a hacer, y yo creo que es muy diferente el estudio en solitario que ya el trabajo colectivo con otro instrumentista, entonces yo creo que sí hay herramientas que deberíamos de seguir fortaleciendo” (Participante 3)

Se distinguió la importancia de observar cómo funciona el trabajo en solitario y cómo ha sido en ensamble, se destacó que las herramientas utilizadas cambian cuando se hace música con alguien más.

“Yo creo que desarrollas como el trabajo en equipo, literalmente, o sea, puedes acompañar solamente a una persona, o puede ser un trabajo de cámara. Un pianista solista, por lo general extiende los tiempos, haces tu versión a tu interpretación, acá en el acompañamiento no puede ser tan igual, porque tú estás un poco condicionado a la otra persona, entonces tiene que haber ese equilibrio, si yo soy muy apasionado y muevo los tiempos velocidades como yo quiera

porque yo siento la música, bueno, a la hora del acompañamiento no sirve, a menos que a la persona que tú estás acompañando te siga a ti, que se puede dar el caso, pero basado en mi experiencia es más bien un poco al revés, o mucho al revés, tú eres el que sigue a ellos, tú eres el que tienes que atender sus respiraciones, o esperar sus cambios de arco, o cosas por el estilo”
(Participante 11)

El trabajo en conjunto con alguien tuvo como principal objetivo buscar resultados sabiendo que se estaba condicionado a la otra persona, por lo que se habló de la búsqueda de hacer colaboración.

“Una cosa es que puedas seguir el pulso de un metrónomo, y otra cosa es acompañar a un coro, seguir a un director en una orquesta, ese es otro entrenamiento de estar tocando con otras personas, y tener que estar unificando pulsos, trabajar cortes, algunas dinámicas, agógica de la pieza” (Participante 8)

“El pianista acompañante, al menos en el conservatorio era visto así, como acompañante, en lugar de colaborador. Trabajar con el cantante o con el instrumentista específicamente, no como escuchar y las órdenes que él te diga de tocar, si no que tú también supieras de contexto histórico, si era con cantantes que supieras, al menos la dicción, no los idiomas pero sí la dicción del idioma para que pudieras ayudarlo, si era un cantante principiante, pues decirle - oye, esto se pronuncia de tal forma - y yo intentaba eso, como meterle esa espinita a los alumnos en mi materia - oye pues es que ponte a investigar un poquito de esta ópera ¿cómo es el ritmo? ¿cómo se debe de tocar? ¿cómo deberías de acompañar? - y no que lo vieran como lo que generalmente hacen, que es llegar, estudiar, tocar, recibir órdenes del que está ahí acompañando y ya” (Participante 10)

Se descartó como única labor ejecutar la música de principio a fin, la forma de trabajo del acompañante se destacó porque se ha interpretado música con otras personas con el objetivo de unificar interpretaciones musicales. El conocimiento básico de cada área instrumental lo hizo posible y permitió hacer indicaciones con conocimiento que apoyaron la mejora del resultado musical.

Finalmente se refirió como forma de trabajo que cambió al reconocer que ser pianista no ha sido suficiente criterio para convocarle como acompañante:

“Siento que porque eres pianista ya puedes tocar todo, es lo que piensan, que tienes esa capacidad. Yo lo que me he fijado es que la gente que se dedica meramente a acompañar lo hacen porque ya han tocado tanta música, y les es más fácil retomar algo que ya viste, a aprender repertorio nuevo, y nuevo, y nuevo, porque no tienes la experiencia, y que claro que si eres muy virtuoso pues es sencillo, otra cosa, todo depende de también si te gusta acompañar o no te gusta acompañar, es otra cosa.” (Participante 5)

Esto se razonó mediante argumentos como el constante ejercicio para retomar repertorio ante el que se encontró el acompañante, colocándole dentro de un nicho en el que le favoreció reconocerse y permanecer dentro del mismo.

Por lo tanto, la información como recurso, cómo son los emisores y receptores de autonomía, percepción, capacidad de desciframiento y la elaboración de códigos conformó significados que cambian en la actividad de pianistas como acompañantes por medio de sus formas de estudio y de trabajo, definiendo con su acción un perfil que muestra una línea de conocimiento específicas de una identidad profesional, encontrando que se puede ejercer en más actividades además del

concertismo promovido en las instituciones. A lo cual, se puede llegar a establecer un necesario cambio en el espacio educativo.

4.5.3. La transformación de las instituciones

Los significados que cambian en la acción de pianistas acompañantes permiten identificar una estructura de desigualdad como parte la construcción de una acción colectiva, mostrando que la información como recurso en las sociedades complejas de las que habla Melucci, involucra a emisores y receptores de autonomía, por lo tanto, deriva en la necesidad de la conformación formativa para pianistas como acompañantes.

Encontrando que el currículum es un elemento social, la identificación entre individuos que forman redes profesionales empujan hacia la transformación de las instituciones.

4.6. La identidad profesional de pianistas acompañantes: reconocimientos individuales, colectivos, institucionales y formativos

Una vez recabados los datos en campo y ubicándonos en las categorías que permitieron el análisis de lo investigado desde la perspectiva cualitativa de comprensión del actor y sus contextos educativos y profesionales, con el fin de encontrar una conceptualización puntual de la información obtenida se determinó, con base en lo que se ha dicho en nuestra teoría, pasar al aspecto práctico que cada individuo observó en su participación. Entendiendo la identidad profesional como la categoría principal, surgió en este apartado el análisis final a partir de procesos individuales, colectivos, institucionales y formativos que conforma la totalidad de las categorías de análisis ya presentadas en el presente capítulo.

Referimos procesos individuales en el sentido de identificar cómo se miró el actor en su actividad, sus conocimientos y procesos que le resultaron significativos expresados en la conversación que se tuvo. Mientras que referimos procesos colectivos como la relación hecha de su actividad con la de otros iguales y en su campo de conocimientos. Es decir, reconocerse y describirse en su actividad con otros pianistas acompañantes, así como las instituciones en donde se desempeñe tal rol como acompañante.

De esta forma, se entendieron los procesos institucionales como recursos para hacer posible observar la organización del trabajo, el reconocimiento del papel del acompañante y la validez que se le da a su desempeño. Por su parte, los procesos formativos hicieron referencia a comprender cómo se generaron los conocimientos y habilidades como acompañante, desde su formación musical hasta su trayectoria como profesionalista.

4.6.1. Componentes de la identidad profesional de pianistas acompañantes

En la acción del acompañante se presentaron como componentes los entornos colectivo, institucional y profesional, estos representaron su capacitación en el acompañamiento por medio de la experiencia como principal referencia, así mismo a través de su acción mostraron que se han desarrollado procesos cognitivos específicos del acompañamiento.

En la etapa de los estudios superiores en piano se distinguió que los conocimientos y capacidades desarrollados fueron útiles para desempeñarse en el acompañamiento, sin embargo, no fue logrado por medio de guías establecidas para obtener el beneficio de sus estudios superiores, sino que cada persona lo hizo posible mediante la búsqueda de un enfoque necesario para permitir su actividad como acompañante.

A la par, se estableció el espacio institucional como el principal medio de difusión de prácticas como pianista a través de diversas actividades experimentadas a lo largo del curso de los estudios superiores. Determinando que como personas egresadas sí ha sido posible la práctica profesional, aunque en un número limitado y sólo en ciertas áreas de la música.

Posterior al establecimiento de los elementos que configuraron la acción del acompañante, a continuación, se establecieron significados, así como lo que portaron en sí durante la formación, el ejercicio y la trayectoria de pianistas acompañantes.

4.6.2. Aprendizaje a través de procesos de adaptación

Se ha detectado la difusión de la asignatura de piano como elemento principal en los estudios superiores, lo que se podría pensar como una práctica esperada, sin embargo, se encontró que la manera en la que se ha llevado a cabo ha ocasionado desbalance en un plan de estudios que terminó por no responder a las necesidades que se presentaron cuando egresaron los pianistas, quienes optaron por enlazar lo aprendido en sus estudios superiores con prácticas de autoaprendizaje.

El aprendizaje autodidacta referido se ha relacionado con dificultades en la práctica del acompañamiento, representando procesos de adaptación profesional en aspectos como la organización del trabajo la cual fue distinta en cada centro educativo, de igual forma se encontraron procesos de adecuación en cada área instrumental con la que trabajó como acompañante.

Es decir, hay distintos instrumentos musicales con características acústicas propias que modificaron la interpretación como ensamble para obtener balances sonoros, así como distintas versiones de interpretaciones de una misma pieza con las que se requirió ensamblar de manera

personalizada con cada persona, con lo que se entendió que además de reconocer al acompañamiento como una acentuación más para pianistas, se establecieron distintas áreas de especialidad adentro del acompañamiento.

Por su parte, por medio de experiencias y agendas de trabajo compartidos entre acompañantes por distintos medios a su alcance se han generado redes que se mostraron como parte de la acción de acompañantes identificando con esto la importancia de darle valor a su actividad y que resuelva las dificultades experimentadas en su trayectoria.

El interés que mostraron las personas participantes por valorar su actividad expresó la necesidad de la organización y deja ver que existió la conformación necesaria para establecer un perfil de trabajo como acompañante.

Esto es debido a que se señalaron dinámicas específicas en su actividad, las cuales han sido tener trabajo musical en su mayor parte con estudiantes, por lo que en su estudio de partituras de acompañamiento se tuvieron objetivos distintos a los que se tomarían en cuenta cuando han abordado repertorio de piano solista, siendo el principal objetivo obtener resultados en poco tiempo, así como pensar en la ejecución musical tanto de solista como de acompañante.

Retomando la búsqueda de resultados en poco tiempo de la que se ha hablado, se encontró en ello un desbalance en su acción al haber mucha demanda de acompañantes, pero poca oferta académica pertinente al respecto.

Tal desbalance ha promovido prácticas de actividad constante como camerista representando significados de autopromoción, ya que se argumentó que a través de esto se aseguraban de aumentar las posibilidades para obtener llamados o invitaciones como ejecutante.

Por lo tanto, por medio de los componentes y significados en la acción del acompañante se pudo establecer la construcción de una acción común en la que el actor se formó y se mantuvo con medios que produjeron la unidad entre las distintas partes.

4.6.3. Definición de la identidad profesional por la acción común

- *Actor*: la acción colectiva fue conformada por las prácticas constantes e intercambio de experiencias y agendas de trabajo entre acompañantes y/o alumnado de piano. El actor describió una formación limitada como pianista a nivel licenciatura y posgrado, fue a través de la experiencia autodidacta y las prácticas como la autodifusión en las que se formó y se mantuvo dentro de su acción colectiva.
- *Medios*: los medios para generar procesos que construyeron la acción común se observaron a través del colectivo generado por acompañantes, quienes desde etapas tempranas de sus estudios musicales encontraron convocatoria y recursos entre sí para las prácticas de acompañamiento. Esto continuó en su etapa profesional en alguna institución, así como trabajando de manera independiente.
- *Partes*: las partes que se refirieron fueron acciones tales como la búsqueda del trabajo cooperativo, con actitud de respeto desde y hacia el acompañante, quien también habría de contar con vocación para su actividad. Otra acción que se encontró como parte de las prácticas como acompañante fue haber practicado con personas como amistades, familiares y colegas. Por último, se identificaron como parte de la acción colectiva las distintas necesidades técnicas, visuales y expresivas del tipo y familia del instrumento, así como la interpretación de cada una de las personas con las que se trabaje.

La unidad entre las distintas partes se produjo como consecuencia de la oferta académica limitada como pianista y por la necesidad de plantear el acompañamiento como profesión.

De modo que podemos decir que la acción colectiva como movimiento definió su identidad, al adversario y al lugar de conflicto de maneras específicas, como a continuación de muestra.

4.6.4. Asumirse como pianista acompañante

- *Identidad*: se habló de identidad comenzando con que se mostró la insuficiencia de ser pianista para asumirse como alguien con capacitación en el acompañamiento. Así mismo se conformó un perfil de actitudes que se identificaron para su favorable desempeño, la mayor referencia que se estableció fue la habilidad de la lectura a primera vista como algo identitario debido a que constantemente se trabajó con grandes cargas y se tuvo poco tiempo para lograr resultados.

Otras actitudes que definieron la identidad del movimiento fueron tener vocación, ser de actitud osada pero paciente, así como poner límites ante grandes cargas de trabajo o malos tratos de colegas.

- *Adversario*: por su parte, el actor definió situaciones de problema y estableció que en lo profesional hubo desigualdad de salarios y gran desorganización, la consecuencia fue que se desarrollaron inseguridades y se trabajó teniendo que poner mayor esfuerzo del que correspondería.

Agregando a lo anterior, se identificaron entornos en los que se presentó estigma de colegas que posicionaron el acompañamiento como algo secundario y fácil de realizar, desestimando con esto a quienes se desempeñan en el área.

Se concluyó que una alternativa que haga contraparte ha sido fomentar en el alumnado, desde sus inicios, la valoración y respeto por esta actividad.

- *Lugar:* concretando más al respecto del entorno, el movimiento definió el lugar de conflicto partiendo de sus estudios superiores, en donde las asignaturas no resultaron tan productivas como se esperaba ocasionando que las aspiraciones no logradas generaran una acción laboral limitada y difícil con resultados logrados sobre prueba y error.

Al respecto de la oferta académica con asignaturas destinadas al acompañamiento, se definió que fue poca y de enfoques incompletos, estableciendo el concertismo como un perfil promovido en las instituciones causando frustraciones por medio de aprendizajes desde lo negativo y competitivo.

Capítulo 5. Discusión de datos: prepararse para la vida

La interpretación de los resultados que se han obtenido y las implicaciones de estos mostraron los significados entre estos y los antecedentes expuestos en la introducción del trabajo de investigación permitiendo realizar la discusión de los resultados.

Los resultados que arrojó la investigación fueron contrastados con los obtenidos en estudios precedentes que se han revisado, situándolos en dicho contexto entre las ideas vigentes sobre lo investigado, así mismo estableciendo qué son refutaciones, qué son complementos, qué son actualizaciones o qué son novedades sobre el tema estudiado.

5.1. Visión colectiva en la acción de pianistas acompañantes

Los resultados mostraron en los pianistas acompañantes una visión colectiva de valoración y reconocimiento de su propio trabajo y sus funciones, con interés en la búsqueda de una organización formativa y profesional que visibilice su actividad, lo cual correspondió a las iniciativas encontradas al respecto como lo son el colectivo de pianistas acompañantes en España por Vallés y otros (2020) conformando una asociación civil, así como las conferencias en el evento académico “III Encuentro de Pianistas Repertoristas” organizado por docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México y presentado por Villegas (2020) identificando

al respecto la presencia de construcciones de redes a través de asociaciones de acompañantes, conferencias, mesas de diálogo, en donde se habló del beneficio que ofrece hacer una planificación de su actividad en los centros de trabajo, así como establecer mayor formación e investigación al respecto.

La visión colectiva encontrada en nuestra investigación agrega como actualización a lo que se mostró en los antecedentes que además de la actividad colectiva de pianistas acompañantes de profesión expresada por Pérez (2022) y Arrabal (2017) como un vacío normativo y formativo, habría que considerar como parte de tal contexto, a la población de estudiantes de piano, ya que se encontró que es un grupo de personas que muestran estigmas hacia la actividad del acompañante por lo que hay falta de aspiraciones laborales y por lo tanto se pierde la línea de interés formativo que posteriormente surgirá en la trayectoria profesional.

Por otro lado, derivado de la habilidad de la lectura a primera vista referida por Pérez (2022) quien genera una propuesta metodológica al respecto, así como Grau (2018), Barreiro (2018) y Arrabal (2017) quienes coinciden en hablar de la necesidad de esta habilidad, se encontró en las personas participantes como uno de los puntos más en común. Por lo que la actividad del acompañamiento consiste mayormente en contar con esta capacidad, significando la repentización como uno de los puntos más relevantes en la acción colaborativa.

Lo anterior nos dice que habrá que revisar qué tan eficientes son las ediciones de acompañamiento, entendiendo esto como novedad que arroja la investigación al respecto de la actividad como colectivo de pianistas acompañantes bajo el planteamiento de que ellos como conocedores experimentados sean partícipes en iniciativas para determinar características determinadas que corresponderían a la elaboración de partituras enfocadas en acompañamiento

que ofrezcan una relación balanceada entre dificultades y cantidades de repertorios que se suelen trabajar cada ciclo escolar.

Es una novedad en la que se verían involucrados los acompañantes como colectivo porque ellos serían quienes desde su visión y experiencia hacia las partituras podrían aportar las formas en las que se podrían ahora editar la música que ellos interpretan, ya que se suele trabajar con reducciones de orquesta, y en su mayoría la música de toda una orquesta es trasladada a una sola persona que es el acompañante sin el menor análisis de los límites de las posibilidades de dos manos.

Así mismo la práctica y el dominio de cambio de páginas de partitura representó complejidad ante la edición de música que lee el acompañante porque siempre contiene su parte y la del solista, con lo que cada página presenta más información y hace que se incremente el número de hojas físicas o virtuales con las que se trabaje.

Aunque se dijo que se puede convocar a personas que se sumen como auxiliares que cumplan la función del cambio de páginas, es importante tener en cuenta practicar esto como pianista acompañante porque no siempre hay alguien disponible, y por otro lado hace posible trabajar en los ensayos en solitario o en ensamble, debido a que son momentos en los que no se dispone de auxiliares.

Lo anterior es algo que no se podría considerar si se prepara repertorio como solista en donde se busca la memorización como parte de la presentación final, lo que nos podría llevar a inferir que se podría plantear que se memorice el repertorio de acompañamiento para fines más prácticos, sin embargo, con base en los resultados de la investigación, se observó que el amplio número y complejidad de las piezas musicales que se repasan son un factor común como para

considerar trabajar con la memoria en tu totalidad, en todo caso, se encuentra como recurso usar el oído como herramienta para hacer música de manera intuitiva.

Determinando con esto que el cambio de páginas es muy frecuente y es conveniente trabajar con una edición que tome esto en cuenta para distribuir la música de manera que el pianista no se vea en la necesidad de cortar frases o dejar de tocar notas relevantes para cambiar la página.

5.2. Elementos colectivos en la acción de pianistas acompañantes

Los resultados en la investigación muestran el complemento a lo que han señalado los autores en cuanto a que el acompañamiento es una actividad de competencias específicas que se ha desarrollado durante los estudios superiores.

Pérez (2022) explicó la pertinencia de una propuesta metodológica y curricular para la formación de acompañantes con base en técnicas como la memoria, lectura a primera vista, educación auditiva, demostrando con esto que hay elementos que conforman a un pianista acompañante. De cara con los resultados de la investigación al determinar que hay capacidades desarrolladas que conformaron la actividad del pianista acompañante y se complementa lo dicho por los autores como Grau (2018), Barreiro (2018) y Herrera y Gómez (2011), quienes expresaron la importancia de diferenciar las competencias como acompañante y adquirirlas.

La búsqueda de habilidades como acompañante ha hecho posible adaptarse al mercado laboral y este hecho se presenta como otro resultado de la investigación que actualiza lo dicho por los autores quienes abren camino al respecto del tema como en Moreno (2022) quien encontró en los relatos y experiencias la posibilidad de comprender la dinámica de un quehacer que no está profesionalizado.

Chauvel (2007) argumentó que la identidad es un hecho socioideológico construido históricamente situado en un determinado imaginario cultural. Los criterios de relaciones e interacciones de los que hablaron los autores intervinieron en la conformación de la identidad,

Ante esto nuestra investigación demostró la presencia de elementos de diferenciación de reglas propias y códigos que suponen procesos cognitivos, conformando con su actividad la existencia de una identidad profesional de pianistas acompañantes.

5.3. Cuestionar el término acompañante

Los resultados que hablan sobre la figura del acompañante como algo convocado en todo el entramado musical, se vinculan como complemento a lo expuesto por los autores cuando hablan del amplio alcance que tuvo la acción del acompañante. Como podemos ver en Salinas (2022) cuando afirmó que existen diferentes formatos de pianistas acompañantes refiriéndose a las áreas instrumental, vocal, danza y teatro musical. Y a su vez, Pérez (2022) demostró que el conocimiento del área a la que se está acompañando es algo básico para el pianista.

Por este motivo la identidad del acompañante es la muestra de roles en el mismo espacio en interacción con los individuos. En tal escenario se encontró como parte de los resultados de la investigación que los acompañantes se formaron a través de la experiencia, estableciendo con esto un complemento a lo que establecen los autores consultados al respecto de la identidad profesional.

Los autores que se refieren a esto son Palou y Tresserras (2014), así como Kaufmann y Furió (2004) quienes observaron que la identidad es un proceso de relación con el entorno y entender lo que se quiere ser, de forma que a partir de la experiencia se identificaron acciones de seguridad y determinación con una idea de algo único y distintivo, en donde los actores fueron

quienes producen. Con lo cual se estableció que ya existen conocimientos y prácticas como acompañantes que permitieron observarle a través de nuestros resultados mostrados como una profesión.

Lo que nos llevó a continuar generando con nuestros resultados de investigación un complemento a lo dicho por los autores Grau (2002) quien habló de casos en los que se desempeñó la actividad de pianista acompañante con plaza de profesor. Así como Grau (2018) y Vicente y Aróstegui (2003) quienes mostraron que el puesto de pianista acompañante no está creado ni definido. Es decir que es una función poco regulada.

Finalmente, como parte de la identidad del pianista acompañante, encontramos como actualización cuestionar cuál término convendría utilizarse para su actividad y que asuma la relevancia y formalidad que requiere este perfil. Moreno (2022) ofreció una primera visión para partir hacia nuestra actualización en el tema, al hablar de que se suele pensar que la labor del pianista acompañante tiene que ver sólo con saber interpretar el piano.

En suma, se observó que el término para esta actividad abre una discusión al respecto del perfil de personalidad y cognitivo de sensibilidad musical significativa requerida, en donde encontramos que incluso desde la forma de llamarle “acompañante” no ha sido la adecuada porque se asume que no se le da el suficiente peso, importancia y seriedad que requiere.

5.4. La construcción de un perfil

Los resultados de investigación mostraron que no es suficiente tocar piano para poder desempeñarse como acompañante, con lo que podemos observar que existió la construcción de un perfil y que complementa lo dicho por los autores consultados al respecto de la orientación personal en aptitudes y empleos. Como podemos ver cuando la OCDE (2019) estableció que

detrás de cada personalidad hay distintas facilidades y gustos, para lo cual la institución juega un papel relevante en la conformación de identidades profesionales a través del conocimiento de los perfiles existentes.

Como parte del proceso identificado para la construcción de un perfil como acompañante se estableció a través de nuestros resultados que hay una actualización a lo dicho por los autores. El perfil construido fue posible a través del enfoque que cada persona participante expresó haber realizado por su cuenta, teniendo como herramientas las asignaturas en sus estudios superiores y que las circunstancias de tener listo el trabajo como acompañante en el menor tiempo posible, así como resolver en el momento obligaron a cada persona a hacerlo dentro de sus posibilidades.

Lo anterior se identificó como actualización a lo dicho por los autores Plaza (2013) y Olmos (2013) quienes abrieron camino al estudiar con qué se puede ser uno mismo sin buscar la reproducción de profesores asegurando aprendizajes significativos que alienten a cada persona.

Finalmente, los resultados mostraron como novedad a lo dicho por los autores consultados que es preciso establecer normas y regulaciones de un perfil de trabajo de pianistas acompañantes ya que se estableció que aspectos como la remuneración de esta actividad están en una etapa inicial en la que se habló de incertidumbres ante tarifas justas hacia la actividad, así como perfiles de trabajo que no se encuentran presentes en las instituciones que requieren de sus servicios, es decir que con esto se puede pensar en un tema destacable para la cultura del miramiento a la actividad del acompañamiento.

Este resultado es tratado como novedad ante las dificultades de las que habla Bellver (2017) para la incorporación del músico con estudios profesionales a quien se le ha formado en el desconocimiento del campo laboral.

5.5. Educación como forma de desarrollo

El papel de la institución que muestran los resultados de la investigación se presenta como complemento a la importancia de la educación superior como forma de desarrollo de la que hablaron los autores consultados.

Con Plata (2003) se pudo observar lo que la sociedad espera de las instituciones educativas y lo que estas hacen, reforzando la responsabilidad del trabajo en conjunto observando el proceso educativo como algo que cobra relevancia y tiene un impacto significativo centrado en una sociedad.

Lo dicho por los autores continúa complementándose con nuestros resultados de investigación en lo relacionado con el currículum como medio para establecer la organización de los conocimientos y prácticas de pianistas acompañantes. Ante la necesidad formativa desde los estudios superiores mostrada en nuestros resultados, encontramos que de la Fuente (2011) dijo que los intereses se enfocaron en preservar elementos que con el tiempo dejaron de ser relevantes con un contexto, por su parte Lossada y otros (2012) complementaron la idea al reconocer en el conjunto de conocimientos un camino medular que toda escuela implementa.

El currículum como componente relevante en la conformación de la identidad profesional se presenta como una actualización a lo dicho por los autores, ya que los resultados mostraron que se cuestiona al espacio educativo la oferta de herramientas y metodologías como pianista acompañante. Sin embargo, los autores como Gainza (1995) expresaron que la educación superior en música ha tenido una perspectiva centrada en la formación de intérpretes virtuosos

Kaufmann y Furió (2004) encontraron en la relación entre sociedad e individuo un medio para el desempeño exitoso de la educación y para modificar el hacer en la actualidad que se viva. A su vez, Lago y Ponce (2012) demostraron que el estudiante ha buscado prepararse para la vida mediante un trabajo para el cual esté capacitado.

Por lo que los antecedentes dicen que hubo diferencias entre lo que se ofrece en la institución y lo que hay en el mercado laboral, con lo que nuestros resultados mostraron que es conveniente tomar en cuenta la relevancia de los resultados de una educación superior en música actualizada, porque en el caso del acompañante ha sido donde se ha demostrado carencia significativa.

Por otra parte, dentro del perfil de pianistas acompañantes se identificó como actualización a lo dicho por los autores establecer el estudio del acompañamiento como especialidad de posgrado, porque se ha demostrado que es un área que contiene subespecialidades que pueden continuarse enfocando en niveles posteriores a los estudios superiores.

Partiendo de la formación en aspectos básicos de acompañamiento en niveles de estudios superiores para continuar con especialidades al respecto en niveles de posgrado, hasta áreas más particulares dentro del acompañamiento como lo son establecer programas para colaboración en las distintas áreas identificadas de esta actividad, las cuales son el área instrumental, el canto, la danza y el teatro musical, es decir contar con capacitación en el sentido de saber cómo y qué trabajar con un acompañante tanto para pianistas como para las demás áreas que solicitan de este servicio.

Refiriendo por ejemplo saber cómo manejar cada ensayo musical en donde además de ejecutar el repertorio musical se ha de considerar conocer de la trayectoria y experiencia musical de quienes integran el ensamble, previo al encuentro establecer aspectos musicales del repertorio

como velocidad, repeticiones o cortes que se harán o no se harán, pasajes musicales que serán a libertad del solista, identificar secciones de ensayo, numerar compases para ubicar secciones al momento de ensayar, entre otros aspectos que harán productiva la sesión.

De manera que la gran necesidad formativa observada recae en las instituciones de educación superior, debido a la influencia de estas en la sociedad, resultó ser el espacio donde más novedad tendrá generar y organizar la formación y el ejercicio de pianistas acompañantes.

Capítulo 6. Conclusiones: valorar y organizar la acción de pianistas acompañantes

Como parte de la conclusión, se aplicó la comparación como una herramienta intelectual que proporcionó un sentido de entendimiento profundo. La experiencia humana del pianista acompañante como tema central de la investigación mostró cuál es su naturaleza y qué significó la conformación de conocimientos, habilidad y actitudes específicos en su acción

6.1. Ejercicio, conocimientos y prácticas profesionales

Se cuestiona al espacio educativo la oferta de herramientas pedagógicas para ser pianistas acompañantes, lo cual se observó como algo inteligible debido a la relevancia de la acción del pianista acompañante en todo el entramado musical y su frecuente convocatoria.

La formación para el acompañamiento a través de la experiencia fue expuesta como la principal herramienta en la trayectoria de las personas participantes, demostrando con esto que existen y se practican metodologías y competencias propias de la actividad. En algunos casos se contó con la experiencia de haber cursado materias formativas en el acompañamiento, representando con esto avances, sin embargo, se encontró que hay trabajo por hacer, desde la

voluntad de dedicarle tiempo suficiente hasta formar más planes educativos enfocados de manera más específica y llegar a una organización del trabajo más eficiente.

Lo que nos lleva a hablar sobre el papel que desempeñó la institución, ya que se demostró que no se contó con una formación directa, es decir que existieron competencias derivadas de las asignaturas en los estudios superiores de piano que permitieron construir un perfil en el acompañamiento, ofreciendo patrones de herramientas que se han aplicado en esta actividad. Lo que queda por establecer es la organización de los conocimientos y prácticas que ya existen en los actores sociales pero que se excluyen en lo formal.

Al analizar el contexto en el que pianistas acompañantes encontraron útiles los conocimientos, se encontró que es un espacio en el que se replicó la acción basada en métodos que podrían integrar otros elementos alrededor de la música además del estilo musical clásico o de sus protocolos, esto desde lo formativo hasta el ejercicio profesional.

Aunque se encontraron experiencias de acompañamiento descritas como características del perfil de egreso durante los estudios superiores de los pianistas acompañantes, esto no se podría considerar como parte del perfil de egreso de la educación superior del piano por parte de la institución, ya que resultó ser una práctica ajena a planes y programas de la especialidad en piano. Es decir que proviene de la necesidad de otras áreas instrumentales que solicitan el servicio, concluyendo que el espacio en donde más alcance y novedad tendría generar la formación y ejercicio de la acción de pianistas acompañantes es en la institución de estudios superiores.

A través de las experiencias desarrolladas en el espacio educativo, se generó una visión colectiva que se extendió al plano profesional de pianistas acompañantes en donde surgieron

dos elementos que partieron de su contexto y representaron una oportunidad de acción. Esto es la valoración y la organización de esta actividad debido a la necesidad de acompañamiento en todos los centros musicales en donde se observó que, a pesar de que el piano es uno de los instrumentos con más población estudiantil, no ha sido tan recurrente el deseo de desempeñarse como acompañante, y no porque no haya oferta laboral, sino que se suele considerar poco como opción debido a los estigmas de reconocimiento y especialidad que encierra esta actividad.

Proceder ante la desaprobación que se tiene hacia la figura del acompañante demanda observarle como una profesión, reconocer sus funciones, e incluso plantear el cambio del término “acompañante” con el fin de darle más crédito a su actividad ya que desempeñarse en el área del acompañamiento contempló perfiles y aspiraciones de cada pianista, encontrando que no es cuestión de evaluar qué actividad como pianista es más o menos que otra.

Por lo que podemos decir que la actividad del piano como acompañante generó significados que cambiaron en su acción, solicitándole entre los principales objetivos que fuera capaz de resolver lo más pronto posible el servicio que se le solicitara y que en tal proceso considerara distintos aspectos que vayan más allá de tocar música de principio a fin, desempeñando con esto un papel calificado al ser soporte musical y saber trabajar en equipo, buscando balance personal y musical entre todas las partes, haciéndolo con distintas personas y las interpretaciones musicales específicas y únicas de cada individuo.

Concluyendo que quedó demostrado nuestro supuesto de investigación, ya que se puso en evidencia que se han desarrollado capacidades específicas para el pianista como acompañante, así como la necesidad formativa existente desde niveles de licenciatura a través de metodologías, contenidos y planes de estudios enfocados a dicha actividad.

6.2. Planteamiento de una propuesta formativa para la acción de pianistas acompañantes

De cara a las bajas consideraciones que se han encontrado hacia la acción laboral del pianista acompañante, se advierte que contrario a lo establecido como subestimación de la profesión, queda demostrado que, como salida laboral, para el pianista hay más trabajo acompañando que siendo concertista o docente.

Su presencia en todo el entramado musical, con base en prejuicios institucionales presentes, así como sobrecupo de alumnos que confían en el trabajo de acompañante, permite postular que es una figura de valor que tiene como necesidad fundamental la formación básica en acompañamiento basada en contenidos planeados y fundamentados desde su educación superior. Entendiendo que los aprendizajes autodidactas identificados en su acción como acompañantes no representan algo negativo, sin embargo, partir de referencias metodológicas y curriculares planeadas en los inicios de la educación superior propicia un proceso más fluido en la trayectoria como pianistas acompañantes.

La descripción y comprensión del estudio realizado ofreció una interpretación que hizo evidencia de una transformación en la realidad que valida empíricamente la teoría al respecto de habilidades aplicadas y reconocidas en el campo que han generado la identidad profesional en el acompañamiento. Se puede observar que no fue suficiente tocar el piano para desempeñarse como acompañante, sino que existieron elementos prácticos que conformaron la identidad profesional del acompañante y que responden al planteamiento de una propuesta metodológica para su acción.

Presentando con esto una línea de investigación a seguir para continuar aportando al tema por medio de la conformación de una propuesta formativa y su correspondiente organización

profesional para su acción como pianistas acompañantes, observando con esto la posibilidad de dotar a los actores de recursos mediante el sistema educativo, además de las metodologías establecidas y aceptadas en la educación superior en música.

Así mismo, se plantea como línea del conocimiento a seguir el estudio de la relación equiparable entre ofertas educativas y panoramas laborales ante los que se enfrentan estudiantes ejecutantes de instrumentos musicales. Cuestionando qué tan útil lo que enseñan las instituciones de educación superior en música, las actividades que promueven y la consideración de los intereses de los estudiantes. Estableciendo aspectos a considerar para cambios curriculares.

Por lo que, a pesar de que al pianista acompañante se le ha considerado como un accesorio, este es una figura que aporta en conocimientos y representa un papel fundamental en el campo de la música. Hacer frente a la diferencia mediante lo curricular es hablar de una deconstrucción de universalismos, repensar la educación como algo que se ha convertido en una importante demanda social. Por medio de mecanismos y estrategias de nuevas configuraciones, sentidos y significados, el currículum como dispositivo educativo es un medio para la formación de competencias sobre cómo saber hacer; el cual sirve al conocimiento y práctica profesional de pianistas acompañantes como herramienta para constituir una nueva figura.

Referencias bibliográficas

Alberto Melucci. (s. f.). Arbol de la Democracia - Alberto Melucci.

https://arboldelademocracia.cuaieed.unam.mx/autor/Alberto_Melucci

Arbeláez, A. S. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista*, (8), 297-316

Arrabal, E. M. R. (2017). Investigando al/a la pianista acompañante. *Tercio creciente*, (11), 93-106

Arrabal, E. M. R. (2017). *Repensando la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante para un conservatorio del siglo XXI* (Doctoral dissertation, Universidad de Jaén)

Asprilla, L. I. (2003). El intérprete: tema y variaciones. Una concepción formativa en construcción desde el proyecto "Hacia un modelo alternativo para la educación musical de jóvenes y adultos a nivel superior". *Nómadas* (Col.), (18), 213-225

Barreiro Berrío, N. (2018). *Propuesta curricular para la inclusión del piano acompañante como pregrado en música* (Master's thesis, Universidad EAFIT)

Barrenechea, M. D. M. G., y Gil, C. C. P. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa* (Vol. 178). Ministerio de Educación

Barrios, J. G., Resendiz, M., y Faro, T. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en psicología*, 16(27), 34-41

- Begines, A. C. (2008) El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, (21)
- Bellver, C. (2017). La Orientación Profesional aplicada a las enseñanzas profesionales de música. *Artseduca*, (18), 10-29
- Casquette, J. (2001). In memorian Alberto Melucci (1943-2001)
- Chauvel, L. E. (2007). Identidad e identidades. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 3(5), 67-72
- Chihu Amparán, A., y López Gallegos, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis*, 3(1), 125-159
- de Alba, A., y Lopes, A. C. (Eds.). (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- de la Fuente, J. R. O. (2011). Escuela, Currículum y Sociedad. *Teoria e Prática da Educação*, 14(3), 5-15
- Gainza, V. H. (1995). La Educación Musical Superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX: realidad y perspectivas. *Latinoamérica Música*
- García Salgado, D. E., y Aguilar Tamayo, M. F. (2016). Formación Artística profesional: Enseñanza y Aprendizaje

- Gasulla, E. A. (2013). La figura del profesor pianista acompañante en los conservatorios profesionales de la Comunidad Valenciana. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 10, 1329
- Giménez, G. (2018). Materiales para una teoría de las identidades sociales.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México*, 5-8
- Gómez, M. J. A., y José, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw-Hill
- González-Rey, F. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. Entrevista realizada por Díaz-Gómez, A y Arias-Cardona. *AM Revista CES Psicol*, 10(1), 129-145.
- Goodson, I., y Pons, H. (2003). *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu
- Grau, L. V. (2018) Retos del pianista acompañante. In ACTAS DEL CONGRESO (p. 195)
- Grau, L. V. (2013) El acompañamiento al piano (iii). *Arteseduca*, (4), 16-31
- Grau, L. V. (2002) The piano accompaniment (iv). *Arteseduca*, (6), 20-39
- Guadarrama Olivera, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico: El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de sociología*, 76(1), 7-36

- Guadarrama Olivera, R., Hualde Alfaro, A., y López Estrada, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica. *Revista mexicana de sociología*, 74(2), 213-243
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos.
- Herrera, L., y Gómez, I. G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *PUBLICACIONES*, 41
- Herrera Rodríguez, H. E., y Rey Barrote, Á. A. (2016). Herramientas técnicas, física y psicológicas para una óptima presentación pública en pianistas
- Kaufmann, J., y Furió, M. (2004). La fábula del Sistema. *Historia, Antropología Y Fuentes Orales*, (32), 5-28. Retrieved May 5, 2020, from www.jstor.org/stable/27753169
- Lago Castro, P., y Ponce de León Barranco, L. (2012). Creatividad y tecnología en la orientación de nuestros futuros músicos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*
- Lossada, N., Quero, M., y Toro, R. (2012). Necesidades del contexto, fundamentos del currículo universitario y Responsabilidad Social. *Opción*, 28(69), 533-545
- Mármol, J. (2020). Zygmunt Bauman y la identidad como problema ético. *AULA Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 66(1), 29-38
- Melucci, A. (2010). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El colegio de México.
- Mercado Maldonado, A., y Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251

- Mills, C. W., Germani, G., y Torner, F. M. (1961). *La imaginación sociológica* (Vol. 2). México: Fondo de Cultura Económica
- Molleja, A. M. C. (2019). APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS PERCEPTIVO-ATENCIONALES EXPRESADAS POR PIANISTAS AL INTERPRETAR MÚSICA EN GRUPO. *Nº Extra*, 25
- Moreno, C. V. B., & Castañeda, M. L. G. (2022). REFLEXIONES A PROPÓSITO DEL I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE PIANISTAS ACOMPAÑANTES DE DANZA CLÁSICA DEL PCA. *Variaciones*, 3(4), 70-89.
- OCDE. (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes. *Higher Education*
- Olmos. R. P. (2013). La orientación académica y profesional en los conservatorios de música. *Artseduca*, (5), 58-69
- Orlandini, L. (1999) De la enseñanza profesional del músico: Reflexiones acerca de la carrera de Interpretación Musical. *Revista Musical Chilena*, 53(192), 78-79
- Palou, J., y Tresserras Casals, E. (2014). Entornos y construcción de la identidad profesional. *Comunicación presentada al simposi: Sancho, JM, Correa, JM, Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). Barcelona, 21–22 de noviembre, 2013. 528 p. Procesos de constitución de identidades docentes. p. 413-418*
- Pérez Barriá, D. (2018). El maestro de piano, facilitador en la búsqueda de la música interna

- Pérez, J. L. C. (2022). Piano para danza: metodología y desarrollo curricular. *AV NOTAS revista de investigación musical*, (12), 34-52.
- Pérez, M. E. (2002) Rememoranzas de un pianista. *Revista musical chilena*, 56, 78-80
- Plata, L. (2003). La pertinencia de la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la educación Superior*, 32(3), 127
- Plaza, J. L. A. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 27(3), 145-159
- Rojas-León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Revista educación*, 38(1), 33-58
- Rubilar, F. C. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes educacionales*, (10), 13-25
- Salinas Ramírez, J. A. (2022). *Recursos técnico-musicales para la formación inicial como pianista colaborativo* (Doctoral dissertation, Interpretación Musical).
- Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós

- Vaca, I. S. C., & Sáez, A. (2020). Percepción de la educación musical del siglo XXI: un acercamiento fenomenológico a las visiones de docentes universitarios latinoamericanos. *Cuadernos de Análisis y Debate sobre Músicas Latinoamericanas Contemporáneas*, 3, 156-175.
- Vallés, L., Pleguezuelo, Mar., Fernández, B., Barragán, O y Lisarri, L. (2020, 24 de octubre). I Encuentro Nacional de Pianistas Acompañantes [Conferencia], España.
- Valenzuela, V. (2013). La construcción de la identidad profesional desde la perspectiva de la psicología de la orientación: el caso de los músicos. *In V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida España. *Idea Educación*.
- Vicente, A., y Aróstegui, J. L. (2003) Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista electrónica de LEEME*, (12)
- Vilar Torrens, J. (2008). Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral. *Musiker, cuadernos de música*, (16), 341-350
- Villegas, V. (2020, octubre). *El piano colaborativo en México*. Póster presentado al III Encuentro de Pianistas Repertoristas.

