

# Miniaturas sonoras para los niños de hoy: Diálogos socio-ecológico- educativos con un compositor

*Irma Susana Carbajal Vaca  
René Demian Galindo Ramírez*

*[...] si continuamos talando  
árboles sanos a este ritmo,  
en menos de seiscientos  
años habrá quedado a un  
tocón hasta el último árbol  
del planeta.*

(Jahren, 2017: 323-324)

## **Intro: Contextualización y propósitos**

Los compositores que se unieron a este proyecto de investigación reconocieron la necesidad de voltear su atención compositiva a un sector de la población que ha sido desdeñado por la música academicista: la audiencia infantil. Desde la perspectiva transdisciplinar propuesta por el Programa de Sistemas

Socioecológicos (PRONACES, 2023) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, fue posible articular las creaciones musicales solicitadas en estilo, género y forma libres, para socializar con niños que cursan su educación primaria temáticas ambientales que requieren atención urgente.

Se animó a los compositores a dirigir su mirada hacia los árboles de distintas regiones de México mediante conferencias de sensibilización impartidas en modalidad virtual sincrónica. Este capítulo cumple con el objetivo de reportar el proceso creativo de uno de los compositores, documentado hasta marzo de 2023. Con base en la perspectiva hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, para quien la comprensión es resultado de un diálogo que fusiona horizontes (Lawn & Keane, 2011), se implementó la “conversación hermenéutica” (Gadamer, 1999: 464) al final de cada una de las conferencias.

Al momento de escribir este texto se habían realizado diez reuniones virtuales, dos de ellas dedicadas al diálogo entre compositores. Como se expuso en el capítulo de intencionalidades compositivas, durante estos encuentros se expusieron avances de las creaciones y se clarificaron aspectos metodológicos. Se atendió la advertencia de Bruce Ellis Benson (2003), para que la fusión de horizontes –*Horizontverschmelzung*– no condujera el diálogo hacia el desvanecimiento de la otredad y disolución de voces, sino a la ampliación del presente. Nos apoyamos en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, para comprender este acercamiento como un proyecto integrado desde un enfoque sistémico, el cual pertenece a un equipo de colaboradores y no a un solo investigador (Ramos Pontes, Souza da Costa Silva & Colino Magalhães, 2019).

Se presentan los resultados del diálogo hermenéutico que permitió un acercamiento al proceso creativo de uno de los compositores con quien se sostuvieron conversaciones más profundas. El texto se escribió en coautoría. La mayoría de las reflexiones se integraron a manera de paráfrasis; pero se colocaron comillas para algunos conceptos y frases significativas que indican que fueron textualmente utilizadas por el compositor. El documento se estructuró aludiendo a las partes de una canción: *Intro*, contextualización y propósitos del artículo; *Verso*, problematización y sustento teórico; *Solo*, acercamiento al concepto de analogía como detonante del proceso creativo; *Coro*, resultados del diálogo hermenéutico; *Outro*, conclusiones.

## Verso: problematización y sustento teórico

Por motivos de índole multifactorial –ignorancia, desinterés, falta de estímulos, anclaje en los sistemas más valorados, entre otros– el sector infantil ha sido uno de los más descuidados por los compositores mexicanos quienes, en las últimas décadas, han dado preferencia a creaciones con tintes académicos, dejando a su soledad, a las imposiciones, a las ignorancias y, quizá, a la dinámica de ‘lo más vendido’ en las plataformas de compra-venta musical, estéticas que podrían contribuir con las necesidades de atención a la otredad y al yo esencial-integral que demandan nuestras sociedades actualmente, entre ellas, las que mueven conciencias medioambientales que podrían resonar en los públicos infantiles.

Según Hilda Mercedes Morán-Quiroz (1998), tradicionalmente, las canciones se han utilizado en la educación formal para responder a necesidades extramusicales y no para lograr metas de aprendizaje musical. Manuel M. Ponce (1882-1948) dedicó varias de sus obras a los niños con temáticas diversas, entre ellas, el ciclo de Canciones mexicanas para niños –*La primavera, La luna, La aurora, La lluvia*– y Canciones infantiles para los jardines de niños –*Himno nacional, Himno al niño, Himno a la madre, Hogar limpio, Nuevo hogar, Frío, Las floristas, Herreros, La margarita, Golondrinas viajeras y Las golondrinas llegan*–; sin embargo, a pesar de que sí fueron utilizadas en el sistema educativo, en las últimas décadas perdieron su vigencia (Oliveira-Alcaide, 2006). Morán-Quiroz (1998) señala que, aun cuando la música de Ponce “es impecable, en tanto que los ámbitos e intervalos son adecuados a las voces de los preescolares” (p. 56), en el momento que realizó la investigación había otras canciones que eran más utilizadas en las escuelas, como: *Cantos y juegos para el hogar, el jardín de niños y la escuela*, de Carmen Calderón Córdova; *Nuevos Ritmos. Ritmos para el jardín de niños y la escuela primaria*, de Luz María Serradel; y *Ritmos, cantos y juegos para jardines de niños*, de Rosario R. Alvarado Roldán.

Tanto las decisiones que toman los compositores, como las que toman los educadores para integrar materiales en su práctica pedagógica, responden a una “intencionalidad” vinculada a ópticas del significado distintas. Este concepto fenomenológico, mediante el cual Edmund Husserl reconoció que nuestro pensamiento siempre se dirige hacia algo que llama nuestra atención o nos preocupa (Lozano Díaz, 2006), ha sido útil en el análisis del acto perfor-

mativo. La hermenéutica musical (Benson, 2003) analiza las intencionalidades de los jugadores implicados –compositor, intérprete y escucha–, en el entendido de que hacer música es un acto que “[...] ningún jugador puede controlar. Es de todos y de ninguno” (p. 191).

En este trabajo se centró la atención en las intencionalidades que refiere el compositor durante su experiencia creativa y su proceso de significación, interés principal de la investigación, asumiendo la premisa de intencionalidad *ética* señalada por Enrico Fubini (2008); sin embargo, también se consideró la visión de Hans-Georg Gadamer, quien consideraba que el significado en el arte no está ligado a condiciones sociales especiales como el dominio de una lengua, sino a su capacidad de comunicar un mensaje de integridad que surge en “[...] la experiencia de lo bello [...] la evocación de un orden íntegro posible, dondequiera que éste se encuentre [...], entre el lenguaje sin palabras de la música” (Gadamer, 1991: 40 y 45).

Esta comprensión gadameriana respalda la intencionalidad *hedonista* también propuesta por Fubini, la cual se centra en la estética; sin embargo, independientemente de que el compositor se guíe por una intencionalidad ética (educativa) o una hedonista (estética), habrá que considerar que cuando la música está presente en una sociedad, es “éticamente significativa” (Fubini, 2008: 34); es decir, la comunidad acepta su potencial comunicativo, que puede desprenderse tanto de los textos que la acompañan –sistema semiótico lingüístico–, como de su propia estructura sonora –sistema semiótico musical; pero también acepta la música como una forma de expresión estética.

Uno puede emocionarse con la música y no tener ni idea de lo que está pasando. El lenguaje no es así, se debe poder hablar un idioma para saber lo que se dice. La música es sólo en parte un lenguaje, esa parte que se entiende cuando se aprenden sus reglas y cómo usarlas; pero el resto puede conmovernos aun- que no sepamos explicar por qué. (Rothenberg y Ulvaeus, 2009: 1)

Como se expuso en el capítulo dedicado a las intencionalidades compositivas, una posible explicación del fenómeno expuesto la ofrece el concepto de “contenido emocional de la música” (Correa, 2020), el cual es susceptible de ser analizado en las estructuras musicales: melodías, armonías, ritmos, timbres, articulaciones, *tempi*, entre otras, las cuales son percibidas y procesadas por el oyente, independientemente de que disponga de conocimientos

teórico-musicales formales. Ya en el siglo XIX, Eduard Hanslick sostuvo que el contenido en la música se encuentra en las líneas y formas sonoras, las cuales no tienen otros contenidos que ellas mismas (Hanslick, 1854).

Otrora en México, Francisco Gabilondo Soler –Cri-Cri–, como algunas otras personas que compusieron de manera docta, hicieron esfuerzos para componer canciones para niños; empero, en la gran mayoría de casos, lo realizaron desde una perspectiva adultocéntrica. Aunque hay una vasta lista de compositores mexicanos que han dedicado algunas de sus creaciones a la niñez –Silvestre Revueltas (1899-1940), Joaquín Gutiérrez Heras (1927-2012), Mario Lavista (1943-2021), Graciela Agudelo (1945-2018), Leonardo Velázquez (1937-2004), Marcela Rodríguez (1951), Eugenio Toussaint (1954-2011), Hilda Paredes (1957-), Alberto Cruzprieto (1958-), Cecilia Medina Hernández (1958-), Ana Lara (1959-), María Granillo (1962-), Juan Trigos (1965-), Georgina Derbez (1968-), entre otros– sus músicas no han sido acogidas en los espacios educativos.

A Cri-Cri se le apreció en su tiempo por su intencionalidad educativa –ética–, por la gran influencia que logró a través de la radio, que respondía a las necesidades nacionalistas de principio del siglo XX (García, 2015). Actualmente, se le aprecia por la belleza de sus canciones, intencionalidad estética, hedonista, confirmada por la aceptación de la audiencia y el interés de preservar sus creaciones en la memoria histórico-cultural (Ibarra, 2022); sin embargo, en publicaciones recientes, tanto académicas como de opinión pública (Chew, 2018; Infobae, 2019) –apelando a la dinámica educativa extramusical, señalada por Morán-Quiroz (1998)– se han interpretado en los textos de algunas de sus creaciones contenidos racistas, clasistas y de violencia que, actualmente, ya no sería pertinente utilizar como ejemplares para las nuevas generaciones, lo que trae como consecuencia una intromisión en la apreciación formal, concerniente al sistema semiótico musical y su contenido emocional; quizá de ahí aflore la intencionalidad de descartarlas.

Se reconoce que la perspectiva de conservación de valores del pasado ha estado presente en las documentaciones de cantos y juegos infantiles socializados en México. Se ha aceptado la elaboración histórica del propio pasado como una característica de la cultura occidental: “La historia nace, precisamente, del recuerdo y la reflexión sobre el pasado y de la conciencia de que el presente se retrotrae a un bagaje en el que se reconoce y en el que hunde sus propias raíces” (Fubini, 2008: 37). En la década de 1950, Vicente T. Mendoza

(1984) publicó *La lírica infantil de México*. Su interés, afirma, era “salvar del olvido todos aquellos cantos que han llegado hasta nosotros y que fueron el patrimonio de nuestros padres y abuelos” (p. 13). El compendio abarca cantos heredados de la cultura hispánica con temáticas como el arrullo, las festividades religiosas y los juegos para niños de entre 6 y 7 años.

Encontramos que el interés por preservar estos cantos en la memoria cultural ha seguido vigente. En el libro titulado *Niñez. Spanish Songs, Games, and Stories of Childhood*, Virginia Nylander Ebinger (1993) publicó las canciones y materiales populares recolectados durante toda su vida y, entre sus fuentes de consulta, aparece el compendio de Mendoza. Por su parte, Partida-Valdivia (2021) estudió el reconocimiento de las canciones de esta colección en niños de entre 8 y 12 años en el estado de Nayarit y reportó que algunas de ellas aún siguen presentes en el oído de los niños. Los cantos reconocidos por el 50 por ciento o más de los encuestados fueron “A la ruru niño”, “A la rueda de San Miguel” y “La muñequita”. Los cantos para pedir posada, en cambio, fueron los menos reconocidos, situación que abre posibilidades para analizar los significados músico-culturales de los niños en el presente.

Recientemente, en una investigación realizada en la zona metropolitana de Guadalajara se evidenció que los cantos de arrullo que las madres cantan a sus hijos, a excepción de “A la ruru niño” –que, coincidentemente con el estudio de Partida Valdivia, sigue vigente– no provienen de la lírica hispana de finales del siglo XIX y principios del XX, sino de ejemplares populares de su historia presente:

[...] Ella, aún sentada, súbitamente lo toma en brazos, e inclinando su cuerpo hacia él, lo mece mientras le comienza a cantar una canción que popularizó la Sonora Tropicana a ritmo de salsa: *Ese chico es mío*, pero, curiosamente, le cambia la letra original de la siguiente forma: ese niño es mío; mío, mío, mío; mío, mío, mío; mío y nada más. Repite el estribillo mientras el niño sonríe, la escucha complacido y se deja mecer entre sus brazos. [...] al escuchar a esa madre cantar a su hijo: “Ese niño es mío”, a ritmo de salsa, probablemente, si somos mexicanos, si somos tapatíos, la hemos bailado y nos permite evocar la emoción de nuestra propia historia (Gómez-Martínez, 2021: 7, 13).

La investigación de Gómez-Martínez (2021) revela que, a pesar de que en la escuela se socialicen cantos de antaño, lo que permanece en el oído de los

sujetos son los ejemplares a los que están expuestos de forma cotidiana a través de los medios de comunicación. Desde el punto de vista educativo, ¿podría ser este fenómeno un indicio de la necesidad de implementar un cambio de paradigma? De acuerdo con Scott, Posner, Martin & Guzmán (2018), la unión de objetivos educativos con los de sus usuarios es una alternativa práctica de la educación que se legitima mediante el poder que tiene el conocimiento local contextualizado. Este tipo de conocimiento, afirman los autores, abre paso a la emancipación del individuo.

Aquí será importante subrayar que, colocarnos en el terreno de la historia del tiempo presente y comprender este fenómeno como indicios de cambio social, no implica tomar una decisión maniquea precipitada que ignore las ópticas conservadoras para imponer ópticas emancipadoras. Se trata, pues, de conciliar los horizontes del pasado con los del presente (Gadamer, 1999), para abrir paso a otra forma de conciencia colectiva sustentada en una intencionalidad social que comprenda la pluralidad, la empatía, la intersubjetividad y la co-subjetividad (Mathisen, 2005).

[...] No por esto debe concluirse que la música constituye un eterno presente donde todo es posible, donde todo está permitido. Se trata, más bien, de reconocer que la música pone en escena un modo diferente de historicidad, un modo distinto de conciencia de la propia historicidad y, en consecuencia, un diverso modelo de memoria histórica. [...] La música nos ha enseñado, sobre todo en lo que hace referencia al pasado, una forma inédita de cómo la historia, su propia historia, puede ser vivida y transmitida fuera de los canales palaciegos y académicos; una forma ni mejor ni peor que la del modelo humanista e historicista. (Fubini, 2008: 48)

La voz de la experiencia docente nos alerta sobre el desinterés que existe por la composición para la audiencia infantil en algunas licenciaturas de México, como la de la Universidad de Guadalajara, donde a las personas que anhelan componer se les enseña a escribir obras para formatos instrumentales, de cámara, orquestales o vocales; también a aspirar al dominio técnico, estético, formal, estructural y a dominar un sinnúmero de etcéteras que, si bien son temas vastos e importantes para la tarea compositiva, a la larga, terminan por ser sólo un medio académico.

No es habitual que se enseñe a las personas que desean componer a conectar con sus emociones, un lugar de donde surgen materiales importantes, que crean un vínculo fortísimo para conectarnos entre humanos. Como lo expone Enrico Fubini (2008), la estética musical ha estado dominada por diversas especulaciones sobre la naturaleza de los sonidos, la mayoría, limitadas a las reglas de un único sistema tonal que ha sido calificado como un lenguaje autónomo analizable desde su naturaleza matemática: “Quien ha investigado la naturaleza matemática de la música se ve empujado a destacar más los valores intelectuales y metafísicos vinculados al arte de los sonidos que esos otros de orden emocional” (p. 32), de ahí la importancia de incluir el análisis de contenido emocional en el currículo universitario.

El análisis del significado afectivo de la estructura musical puede facilitar el diseño de estrategias de difusión, que van desde la elección del repertorio idóneo para lograr un efecto deseado, hasta el diseño de intervenciones didácticas que abarquen el rango de público esperado. (Correa y Carbajal-Vaca, 2021: 188).

Desde la perspectiva de la historia del tiempo presente nos preguntamos qué y para quién componen nuestros músicos actualmente, cuál es el discurso musical contemporáneo y si, inintencionadamente, nuestras comunidades están formando parte de lo que Laura Gutman (2023) llama un desastre ecológico, por no atender las necesidades actuales de los niños ni contribuir a la conformación de lo que ella conceptúa como una civilización niñocéntrica que actúe de manera respetuosa, amorosa y solidaria. Si los compositores han adoptado una actitud niñocéntrica, el compositor estaría enfrentando uno de los principales desafíos que plantean las pedagogías críticas: alejarse de un currículo prescriptivo para centrar su atención en el aprendizaje del niño, de manera que el conocimiento surja de la experiencia y de las interacciones sociales y con la naturaleza (Scott *et al.*, 2018).

Probablemente un ejemplo de nuestra historia presente de la educación musical en México que ha asumido esta responsabilidad emancipadora lo encontramos en el educador y compositor César Tort:

[...] se enfocó fuertemente en los recursos musicales de diversas culturas que cohabitan el territorio mexicano. En ellas encontró una vasta fuente de inspiración como creador, trabajó el oficio de la composición para reelaborar

la lírica infantil, la música tradicional y aprovechó los instrumentos de distintas regiones del país que le posibilitaron explorar timbres y sonoridades que, a su vez, dan cuenta del imaginario de su época en torno a la identidad nacional. (Payán-Ramírez, 2021:110)

Hoy entendemos que las necesidades educativas van más ligadas a un modelo socio-ecológico (Abril & Abril, 2017) con el que se aspira a contribuir al desarrollo humano. Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987), este desarrollo está influido por distintas dimensiones –incluyendo una política– las cuales interactúan en un sistema a nivel *micro, meso* y *macro* para propiciar “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (p. 23).

Se asumió que estudiar los procesos compositivos desde la perspectiva socio-ecológico-educativa permitirá comprender la dificultad que algunas de nuestras instituciones han tenido para:

[...] conectar de manera fructífera la práctica creativa con la tradición musical de origen diverso; no necesaria ni enfáticamente de origen europeo como modelo colonial, sino una tradición que facilite una interpretación sobre las necesidades de una comunidad culturalmente plural y muy variada y que en su propia amplitud requiere la formación de criterios y métodos propios, y no copias directas de moldes ajenos. (Pareyón, 2021: 270)

## **Solo: La analogía como detonante del proceso creativo**

Comprender un proceso compositivo nos invitó a reflexionar sobre el concepto de creatividad. A pesar de que artistas e inventores han atribuido sus logros al arduo trabajo invertido en la tradición de lo que se ha llamado genéricamente música académica, de forma general se ha aceptado que el compositor posee un talento especial de origen desconocido.

A pesar de que Bach insistía en que cualquiera podría haber hecho lo que él hizo con suficiente esfuerzo, la forma en que concebimos el proceso de composición minimiza la influencia de la tradición (por no mencionar el papel del esfuerzo) y, en cambio, enfatiza los “poderes” especiales del compositor

individual. Dada esta concepción del compositor como demiurgo, no es de extrañar que la composición tienda a ser vista como un proceso misterioso. (Benson, 2003: 10-11)

La creatividad, señala Achouri (2014), vive de la intuición y muchas soluciones creativas se preparan inconscientemente, por lo que el intento por describir el proceso detalladamente parece infructuoso. Benson (2003) señala que ni Mozart ni Beethoven pudieron explicar de dónde surgían sus ideas y que Copland aseguraba que un tema musical era como “un regalo del cielo” (p. 38).

Para desentrañar el enigma de la intuición, la investigación ha dirigido su interés en comprender dos fenómenos: el talento y la experticia. La investigación del talento se enfoca en identificar las capacidades a edad temprana, y la de la experticia estudia, retrospectivamente, la combinación de experiencia y pericia a partir del rendimiento obtenido para indagar cómo se logró. Este tipo de investigación ha atribuido la excelencia en el desempeño a la capacidad de aprendizaje y no al talento (Achouri, 2014).

Para ser “original”, señala Benson (2003) hay que ir más allá de las reglas previas y proponer las nuevas que creó indirectamente. Para Edward de Bono (1999) es ‘creativo’ quien confecciona algo que antes no existía; se identifica por algún rasgo particular que no es obvio, razón por la que le otorga valor. Como se señaló en el capítulo de Intencionalidades compositivas, para este autor, la creatividad no es resultado de algo inexplicable sino resultado de un sistema de información autoorganizado que inicia por una provocación “po”.

En este sentido, atendiendo a la libertad compositiva deseada para la investigación y, tomando como provocación el título del proyecto –“Así cantan los árboles de mi región: voces de esperanza para México”–, el compositor con quien se entabló este diálogo expresó que su proceso inició por explorar la posibilidad de utilizar como analogía compositiva la idea de un *bonsái* sonoro. El concepto de analogía ha sido descrito como un criterio generalizado de lo simbólico, el cual es frecuentemente utilizado en contextos estéticos y científico-culturales; apela a juicios de semejanza que varían en cada persona, de acuerdo con el lugar y el tiempo en el que se emiten. Se trata de un proceso cognitivo, heurísticamente relevante, para reconocer el entorno cotidiano, aunque no pueda determinarse por estándares lógicos (Nöth, 2000).

Aquí valdrá la pena detenernos en el significado del concepto de ‘heurística’, el cual ha variado a través de la historia. Gastón Breyer (2007) sintetiza la heurística como el “momento de invención, descubrimiento” (p. 10); considera que la comprensión del concepto ha sido un proceso que comenzó en la dialéctica entre el acto de “descubrir” y el de “inventar”; ambas acciones con el propósito de buscar. Al descubrir se logran encuentros, hallazgos y reconocimientos, ya sea por azar, o bien, por reflexión y voluntad. Al inventar, en cambio, se imagina, se crea, se fantasea. De acuerdo con Cyrus Achouri (2014), los artistas son como investigadores que buscan su propio camino en el mundo, una analogía que se hizo evidente en el compositor cuando relató su propio proceso heurístico.

Cuando exploró las características del *bonsái*, descubrió que estaba pasando por alto “el poderoso concepto de ‘región’” que le hizo reflexionar en que un árbol nunca se encuentra aislado, siempre hay un entorno, diversos elementos topográficos que lo rodean: “el árbol es un ente inserto en lo majestuoso del paisaje, entre elementos que no se contemplan en el arte del *bonsái*”. Por lo anterior, la analogía del *bonsái* que, en su opinión “quedaba corta”, impulsó el proceso creativo a continuar la búsqueda de otras analogías hasta llegar al arte del *saikei* japonés, cuya traducción es ‘paisaje plantado’: “El *saikei* no tiene límites; evita la formalidad rígida que a menudo es evidente en el *bonsái*, por lo que se prestaba más a la experimentación y la libertad en la composición” (Kawamoto, 2014).

A diferencia del *bonsái*, su creador –Toshio Kawamoto– incluye en su técnica el micro paisaje, una suerte de fotografía viva de un escenario natural con más elementos (Kawamoto, 1976). El *saikei* tiene mayor énfasis en la forma y la estructura del paisaje que el *bonsái*; tiene mucha más libertad en el diseño y los materiales, características que contribuyeron a que el compositor se distanciara de la estructura rígida del *bonsái*.

Caracterización del *saikei* (Kawamoto, 2014):

- Mayor énfasis en la forma y la estructura del paisaje.
- Libertad en el diseño.
- Ausencia de reglas para agrupar árboles y elementos.
- Inclusión de elementos fijos que conforman el esqueleto del paisaje para hacerlo más realista; como rocas que semejan montañas y acantilados.

- El *saikei* no se enfoca en los detalles del árbol.
- El tamaño es limitado.
- Integra árboles inmaduros y de múltiples especies.
- Los principiantes pueden obtener resultados efectivos en poco tiempo.
- Los árboles no requieren manipulación especializada.
- El paisaje puede transformarse con nuevos árboles.
- Los árboles integrados en el paisaje se conservan y pueden ser transformados posteriormente en un *bonsái*.

Se infiere que, a partir de esta analogía con las características del *saikei*, el compositor comenzó a conceptualizar sus creaciones, en sentido metafórico, como ‘paisajes sonoros en miniatura’, noción que trascendió el significado literal original hacia un significado figurativo. Es así como comenzó a configurar el ciclo que tituló “5 *saikei* sonoros para la niñez”:

1. “Las plantas”, para voz de niños y piano.
2. “Viento”, para voz de niños y piano.
3. “El mezquite y el huizache”, para dos o dos grupos de niños sin instrumentos.
4. “Árbol”, para un grupo de niños.
5. “Así cantan los árboles tapatíos”, para al menos dos niños con dispositivos móviles con acceso a internet.

Entre las descripciones del *saikei* hay algunas frases que motivaron el planteamiento de preguntas sobre elementos concretos que podrían tener un equivalente en la forma musical, por ejemplo: “Dado que el *Saikei* está influido por escenas de la naturaleza, el estudio cuidadoso de las montañas y los paisajes que retratan la escena que le gustaría recrear ayudará a que su *Saikei* se vea natural” (Kawamoto, 2014: 4). Entre los elementos que componen el paisaje hay ‘árboles’, ‘rocas’, ‘montañas’, ‘acantilados’, que no se comprenden de manera literal en el discurso musical, pero que quizá podría haber relacionado con contenidos de la estructura musical, como melodías, armonías, ritmos, timbres, articulaciones, *tempi*, señalados por Correa (2020) como elementos del contenido emocional.

A partir de un primer acercamiento interpretativo, se reconoce que el compositor utilizó elementos lingüísticos que transformó en los títulos de las

creaciones. Es evidente que existe una correspondencia entre las escenas de la naturaleza y los conceptos que integró de su contexto cultural-natural: mezquite, huizache, tapatío, internet. Esta primera comprensión es conceptual, gracias a que los interlocutores disponen de una lengua común; sin embargo, un estudio hermenéutico-musical requiere la interpretación de otros sistemas semióticos no lingüísticos. El conocimiento de las artes, señaló Alexander Baumgarten, no pasa por el concepto, sino por los sentidos: “lo universal está ahí por sí mismo, de modo sensible” (Gadamer, 2002: 185). De este modo, para descubrir el potencial comunicativo de la propia estructura sonora, se recurrió al diálogo hermenéutico que inició con la transformación de las analogías explícitas que ofreció el compositor en las preguntas que permitieron abrir diversas temáticas inherentes al proceso creativo.

## Coro: Resultados del diálogo hermenéutico

Se ha expuesto que el método de este estudio se fundamenta en la comunicación hermenéutica para comprender el proceso compositivo mediante la fusión de horizontes (Gadamer, 1999). En este caso, el de dos sujetos que ejercen los oficios de la música y la investigación, cuyos horizontes temporales y locales son distintos, por lo que se aspira a su ampliación.

Desde el punto de vista del compromiso ecológico con el desarrollo humano (Ramos Pontes, Souza da Costa Silva & Colino Magalhães, 2019) –aproximación biológica delineada por Uri Bronfenbrenner–, se comprende la generación de conocimiento como una construcción social que es producto de la interdependencia persona-contexto; es decir, el conocimiento surge de la interacción entre investigadores y participantes en un lugar y tiempo determinados.

La dinámica de diálogo hermenéutico es una perspectiva fenomenológica para comprender la experiencia consciente del sujeto tal como la vive (Woodruff-Smith & Thomasson, 2005). Tomando como base las características del *saikei*, expuestas en el apartado anterior, se idearon preguntas que, hipotéticamente, motivarían al compositor a descubrir su propio proceso creativo y dialogar sobre él. Así, se dialogó sobre la estructura y libertad compositivas, las reglas de agrupación, los elementos fijos que conforman el esqueleto de los cinco paisajes sonoros, la extensión, la analogía con la inmadurez de los elementos que

los integran, los resultados esperados, entre otros aspectos surgidos espontáneamente durante el diálogo sobre los que aún no se había reflexionado.

De manera general, el compositor refiere que sí se enfocó en la libertad del diseño y, respecto del énfasis en la forma y la estructura, considera que influyó sólo en algunos casos. En la miniatura *Las plantas*, para piano y voz, por ejemplo, el autor describe que comenzó con una estructura que califica como “muy clásica” y la acompaña con el adjetivo “cuadrada”, por estar basada en frases y semifrases, lo que nos ofrece información sobre los elementos compositivos conscientes adquiridos en su formación académica. En esta pieza se integraron indicaciones convencionales de la notación del sistema musical tonal. Al tratarse de signos altamente socializados en las comunidades académicas –*símbolos*, en la concepción semiótica peirceana– se espera que sean recreados de manera muy similar entre los intérpretes; es decir, el espacio para la intencionalidad del intérprete está delimitado por la estabilidad del sistema semiótico. El papel de un “músico clásico”, señala Benson (2003), es el de un modesto y fiel servidor de la partitura del compositor, por lo que el “margen de maniobra es relativamente pequeño y debe mantenerse cuidadosamente controlado” (p. 5).

El compositor señala que la miniatura “Viento”, para piano y voz, también tiene una estructura; sin embargo, la considera “más orgánica, puesto que la vida de los eventos sonoros depende de la resonancia de los *clusters* que detonan los eventos subsiguientes”. Se reconoce, en este caso, el énfasis en la libertad y, al utilizar el concepto “vida”, evidencia la visión ecológica que le motivó a buscar mayor flexibilidad en su proceso creativo. Los recursos de notación no se restringen al sistema de notación tonal, sino que incluye signos lingüísticos adicionales –por ejemplo, “registro aproximado”– que, siguiendo el señalamiento de Benson (2003), ofrecen un mayor espacio para que entre en juego la intencionalidad del intérprete en el acto performativo.

Cuando el compositor señala que en la miniatura “Viento” se requerirá dirigir la atención hacia la sonoridad del instrumento, se infiere que el intérprete comenzará a activar su creatividad y a hacer funcionar el sistema de información autoorganizado propuesto por De Bono (1999). Se advierte que algunas indicaciones podrían no ser del todo transparentes para el ejecutante; sin embargo, este espacio brumoso se interpreta como una intencionalidad compositiva. Se anticipa que la interpretación referida al sistema semiótico lingüístico se tornará polisémica en el concepto “Contemplativo”, el cual, de forma imprecisa apela a la meditación intensa, a la complacencia, a la bondad, a la especulación,

la pasividad y a la divinidad. La polisemia amplía las posibilidades performáticas y, con ellas, el espacio para explorar la intencionalidad del intérprete. Se infiere que el mismo fenómeno estará presente en las otras tres miniaturas del ciclo que están aún en proceso. El compositor considera que la estructura y la forma no son realmente relevantes: “[...] lo importante son los contenidos y de ellos se desprenderá<sup>1</sup> alguna estructura y forma”. Esto indica que el compositor espera que sea el propio intérprete quien estructure su experiencia musical y, probablemente, el escucha actuará en consecuencia, con lo que se verificaría la tesis de Benson: la composición es improvisación.

Respecto de las reglas de agrupación y los elementos que, desde la intencionalidad compositiva, ‘debían’ contener sus creaciones, el compositor no ahondó en la explicación, sólo expresó que en algunas de las miniaturas sí las consideró y en otras no. En el momento en que el compositor relató su proceso, calificó las miniaturas sonoras como ‘inmaduras’, pues aún estaba trabajando en ellas; sin embargo, comentó: “Cuando estén terminadas, supondrán un trabajo madurado”. Esta respuesta abre una nueva oportunidad de investigación musicológica. Cuando el compositor haya concluido el ciclo y que, a su vez, refiera que las miniaturas se encuentran en un estado de madurez, será el momento de realizar un análisis musical con mayor profundidad.

En relación con el aspecto de los ‘detalles musicales’, que corresponden análogamente a los que se cuidan en el tratamiento de un *bonsái*, el compositor considera que su decisión varió en cada miniatura: “[...] para muchas no es importante el personaje (árbol) en sí, haciendo analogía con elementos musicales tradicionales como lo son la melodía, la armonía, el ritmo, sino los resultados de los entornos (efectos, resonancias, espacialidades, etc.)”. Conjeturamos que estos elementos que refiere como “entornos” son, probablemente, los que coinciden con los elementos que conforman el paisaje, expuestos anteriormente: ‘árboles’, ‘rocas’, ‘montañas’, ‘acantilados’. Resulta significativo que el concepto de “personaje” haya sido utilizado para referirse al árbol. Al igual que en la canción “Sí creí” del maestro Darío Escobedo y Karen Sofía Martínez Zamora, se reconoce la figura retórica de prosopopeya –o personificación–, con el que se le ha otorgado un atributo humano al árbol. Estos casos, quizá fueron motivados por el propio título del proyecto “Así cantan los árboles de mi región” el cual se asocia a una metagoge (García Barrientos, 1998), ya que se le atribuyen al árbol

---

1      Lo expresa en futuro porque al momento del diálogo las composiciones aún estaban en proceso.

cualidades sensoriales. Este fenómeno de mimesis –imitación de la figura retórica– confirma el potencial del componente “po” –provocación– de la teoría de De Bono (1999) como detonante del proceso creativo; también se presenta la mimesis –como fenómeno de imitación de la naturaleza– cuando el compositor señala que sus creaciones sí podrían tener la capacidad para representar algún tipo de realidad, principalmente, en “Viento”. En algunos casos, cree que incluso sería posible “ver las cadenas montañosas”, o lograr “evocaciones de animales”.

En relación con la extensión de las miniaturas, el compositor refirió que es variable. Tres de ellas no tienen límite porque no se especifica la duración ni fueron estructuradas en compases. Dos de las piezas sí están delimitadas por el número de compases; una de estas dos incluye un indicador de tiempo, por lo que se prevé una duración específica y, en la otra, el tiempo siempre dependerá de la resonancia natural del piano, fenómeno en el que la intencionalidad del intérprete se activará con mayor fuerza, como se expuso anteriormente.

El compositor refiere la relación con la característica de ‘multiplicidad de especies’ del *saikei*, como “multiplicidad de gestos, en algunos casos, derivados de la fonética de las palabras; en otros, derivados de lo indeterminado de la retroalimentación de los dispositivos móviles”. Aquí es evidente la perspectiva ecológica que ha integrado los elementos del entorno natural –fonética humana–, y la tecnología telefónica que, en las nuevas generaciones, parece haberse convertido en una extensión del cuerpo o, como lo señaló Roger Bartra (2014), en una prótesis cultural, un exocerebro que funciona con recursos simbólicos, signos y señales como una extensión de los sistemas biológicos.

En las características del *saikei* se enfatiza que un lego podría incursionar en su realización y obtener resultados exitosos en poco tiempo. En este sentido, se preguntó al compositor si consideraba que los niños sin conocimientos musicales podrían tener resultados efectivos en poco tiempo. El compositor considera que en algunas los resultados serían casi inmediatos y en otras se requeriría mayor inversión de tiempo; especialmente por la preparación técnica para la interpretación, que no estaría al alcance de las mayorías:

[...] hay miniaturas para piano y voz, entonces en dichos casos se reduce la viabilidad a personas con acceso a piano. Hay una miniatura para la cual es indispensable internet y al menos dos dispositivos móviles que se puedan conectar entre sí, supongo que eso reduce la viabilidad. Hay una que se podría hacer sin ningún problema por cualquier grupo de personas, ya que los niños

deben de salir en ese momento a elegir sus “instrumentos” (piedras, ramas, zapatos, cuerpo, etc.). (Compositor)

Al igual que en los *saiki*, el compositor considera que a partir de las miniaturas sonoras creadas será posible desarrollar nuevos paisajes, incluso crear una pieza más cercana a las características de un *bonsái*: “[...] pero no sé para qué alguien quisiera hacer eso [ríe]”. Posteriormente, el compositor expresó algunas recomendaciones sobre los elementos musicales que podrían implementar los músicos que deseen componer miniaturas sonoras inspiradas en la analogía del *saiki*:

[...] que se permitan la libertad a sí mismos, que intenten pensar más allá de su elemento principal y presten atención a los elementos que rodean al mismo, otorgándoles la importancia que merecen, para poder generar un paisaje mucho más enriquecedor y que la audiencia pudiese fijar su atención en los detalles y no sólo en las capas principales; de igual manera, que intenten capturar un momento y hacerle una fotografía viva. (Compositor)

## Outro: Conclusiones

En primera instancia, este trabajo ofreció a músicos e investigadores la oportunidad de dialogar para explorar juntos, como un proyecto integrado, la diversidad de intencionalidades en los procesos compositivos. Se ha logrado documentar una forma de acercamiento fenomenológico a la experiencia de un compositor durante su proceso creativo.

Problematizar el adultocentrismo en las composiciones dedicadas a la infancia, las cuales requieren intérpretes profesionales, permitió que el compositor tomara distancia de las propuestas tradicionales para abrir paso a nuevas intencionalidades compositivas.

Durante el proceso de diálogo se reflexionó sobre algunas piezas para piano y voz, donde la parte vocal es ejecutada por cantantes con entrenamiento en *bel canto*, por lo que no son adecuadas para ser interpretadas por legos; también se cuestionó si los textos son adecuados para las audiencias infantiles actuales y si las temáticas son propiamente de interés infantil, es decir, si hay indicios en los compositores de intencionar una actitud niñocéntrica.

Se enfatizó que, lo alarmante en no intencionar esta actitud niocéntrica en un siglo como en el que vivimos, entre los sistemas y contextos en los que nos desarrollamos y, aunados a nuestras circunstancias y culturas, terminamos por ser adultos fracturados, poniéndonos máscaras de egos que nos ayudan (o tal vez no) a creer que sobrevivimos en el ámbito en el que nos desenvolvemos. Con el tiempo, vamos olvidando el niño que fuimos y, por ende, el que somos. Lo anterior, en parte, dirige por lo regular las intencionalidades compositivas hacia lugares de competencia, alejándonos así del compromiso de compartir y del interés por otras creaciones que han sido consideradas de menor importancia, como la composición para las audiencias infantiles.

Rara vez se impulsa o nos impulsamos a hacer piezas tan complejas como puede ser la composición creada para niños, se ignora la virtud que hay en ello y el reto que representa pensar compositivamente desde la niñez (por olvidada, reprimida, adiestrada, condicionada) que pudiéramos llegar a ser, para la niñez actual. Quizá habrá que comenzar a reflexionar en tratar a los niños como personas completas y no como una especie humana fragmentaria. Personas que pueden tomar decisiones, aportar a la creación con sus opiniones, sus universos imaginativos e intencionalidades y, con ello, llegar a acuerdos colectivos a través del diálogo.

Se confirma que la analogía del *saikei* cumplió con la función de provocación que, en sentido fenomenológico arropa una intencionalidad explícita y se evidencia la labor del compositor como investigador al distanciarse de la noción de *bonsái* para buscar otras analogías más convenientes para su intencionalidad compositiva.

La conversación hermenéutica mostró de manera suficiente que el compositor relaciona conscientemente las analogías utilizadas como provocaciones en su proceso compositivo; sin embargo, el diálogo intencionado reveló que no todas las características de la analogía elegida pasaron por un proceso de reflexión previa, por lo que el acercamiento fenomenológico hizo posible la reflexión y la comprensión del proceso, incluso para el mismo creador.

Esta colaboración representa, entre otras cosas, una oportunidad para volver a la parte más humana que ha quedado desconectada, reencontrarse con intereses primarios y una invitación a componer para las audiencias más honestas, ésas que no aplauden si no les agrada, ésas que dicen la verdad sin importar nada, las mejores audiencias, empero las más olvidadas. A su vez, en una sociedad como en la que vivimos, es de vital importancia poner la música

en función de alguien, algo o cierta comunidad y que deje de ser lo sonoro, un objeto estético detrás de una vitrina para ser admirado, es decir, llevar la fruición al campo de batalla, a ensuciarse las manos.

[...] y nació la idea de los “5 *saikei* sonoros para la niñez”, bajo la premisa de abrazar conciencia medioambiental, a través de micro paisajes sonoros que tuviesen relación con los árboles y lo natural en un sentido poco más panorámico. El entrenamiento compositivo llevó a iniciar con una pieza para voz y piano, después hubo conciencia de lo inadecuada de esa decisión, ya que discriminaba a muchas de las poblaciones que no tienen acceso a un piano para poder ejecutarla. Después, gracias a la luz verde de la directora del proyecto para echar a volar la creatividad surgieron ideas para otras piezas donde son necesarios dispositivos móviles e internet –mismo caso discriminatorio–; [por último] ningún material excepto dos niños o dos grupos de niños sin necesidad de un entrenamiento vocal académico, así como cotidiáfonos. (Compositor)

## Referencias

- Abril, C. R.; Abril, J. E. (2017). Educación Musical Escolar en las Américas: Condiciones, Prácticas, y Políticas desde una Perspectiva Socio-Ecológica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 29-45. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.57178>
- Achouri, C. (2014). *Talent: Wie entscheidend ist es wirklich für Erfolg?* Springer Gabler.
- Bartra, R. (2014). *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío*. Fondo de Cultura Económica.
- Benson, B. E. (2003). *The Improvisation of Musical Dialogue. A Phenomenology of Music*. Cambridge University Press.
- Breyer, G. (2007). *Heurística del diseño*. Nobuko.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Chew, S. A. (2018). Representations of Black Womanhood in Mexico. *Studies in Latin American Popular Culture* 36, 108-127. <https://www.muse.jhu.edu/article/696188>

- Correa, J. P. (2020). *El análisis del contenido emocional de la música y cómo usarlo para una ejecución expresiva*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://libros.uaa.mx/index.php/uaa/catalog/view/87/62/419>
- Correa, J. P. y Carbajal-Vaca, I. S. (2021). Códigos del significado afectivo de la música. En Gómez- Goyzueta, X. *Artes, Lengua y Cultura: Construcción de Saberes y Deconstrucción de Conocimiento*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 167-194. <https://libros.uaa.mx/index.php/uaa/catalog/view/133/124/625>
- De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.
- Fubini, E. (2008). *Estética de la música*. Machado.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y Método I*. Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2002). *Anotaciones hermenéuticas*. Trotta.
- García Barrientos, J. L. (1998). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Arco.
- García, O. A. (2015). Poética literaria y musical de Francisco Gabilondo Soler “Cri-Cri”. *América sin nombre* 20, 81-90. DOI: <https://doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.07>
- Gómez Martínez, R. G. (2021). *El canto materno a los niños pequeños de familias tapatías un análisis cultural en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://hdl.handle.net/11317/2109>
- Gutman, L. (2023). *Una civilización niñocéntrica. Cómo una crianza amorosa puede salvar a la humanidad*. Universidad de Guadalajara.
- Hanslick, E. (1854) Cap. VII “Die Begriffe” “Inhalt und Form” in der Musik. En *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft pp. 95-104.
- Ibarra, J. (2022, 21 de julio). Remasterizan obras de Gabilondo Soler Cri-Cri que nunca estuvieron en un disco. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2022/07/21/espectaculos/a07n1esp>
- Infobae (2019). “Cri-Cri es racista”: la opinión de Rubén Albarrán, de Café Tacvba, sobre el legendario músico mexicano. <https://www.infobae.com/america/entretenimiento/2019/03/12/cri-cri-es-racista-la-opinion-de-ruben-albarran-de-cafe-tacvba-sobre-el-legendario-musico-mexicano/>
- Jahren, H. (2017). *La memoria secreta de las hojas. Una historia de árboles, ciencia y amor*. Paidós.

- Lawn, C. & Keane, N. (2011). *The Gadamer Dictionary*. Continuum.
- Lozano-Díaz, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología. Husserl, Heidegger y Gadamer*. Edicep.
- Mathisen, K. (2005). En D. Woodruff-Smith & A. L. Thomasson (2005). *Phenomenology and Philosophy of Mind*. Clarendon Press, 235-252.
- Mendoza, V. T. (1984). *Lírica infantil de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Morán-Quiroz, H. M. (1998). Mujeres, canciones y educación. *Estudios Jaliscienses* 31. El Colegio de Jalisco, 54-67. <http://www.estudiosjaliscienses.com/1998/02/01/num-31/>
- Nöth, W. (2000). *Handbuch der Semiotik*. Metzler.
- Nylander-Ebinger, V. (1993). *Niñez. Spanish Songs, Games and Stories of Childhood*. Sunstone.
- Oliveira-Alcaide, H. (2006). La música compuesta por Manuel M. Ponce para los Jardines de Niños y su aplicación en el Programa de Educación Preescolar vigente. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000609212](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000609212)
- Palafx, J. A. (2022). En el nombre del cielo, os pido... la letanía para pedir posada ¡completa! *Música en México*. <https://musicaenmexico.com.mx/musica-mexicana/en-el-nombre-del-cielo-os-pido-la-letania-de-las-posadas-completa/>
- Pareyón, G. (2021). Privaciones y constricciones en la carrera de Composición Musical en la Universidad de Guadalajara: cinco décadas (1969-2019). En I. S. Carbajal-Vaca, *Historia presente de la educación musical de nivel superior en México. Un acercamiento al panorama nacional en 2020*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 269-286. <https://libros.uaa.mx/index.php/uaa/catalog/book/122>
- Partida Valdivia, J. M. (2021). La vigencia de algunas piezas musicales antiguas en un contexto educativo de primaria en Nayarit. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (14), 37-56. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/234>
- Payán-Ramírez, M. A. (2021). César Tort, un hombre de su tiempo: Músico, compositor y educador. En L. Palacios (Coord.) *Pensamiento Pedagógico Musical Latinoamericano. César Tort –México*. Avanti-Fladem.
- PRONACES (2023). *Programas Nacionales Estratégicos*. CONACYT. <https://conacyt.mx/pronaces/>

- Ramos Pontes, F. A., Souza da Costa Silva, S., & Colino Magalhães, C. M. (2019). The Ecological Engagement, the Role of the Research Group and the Collective Construction of Knowledge. En S. H. Koller, S. dos Santos Paludo & N. Araujo de Moraes (Eds.). *Ecological Engagement Urie Bronfenbrenner's Method to Study Human Development*. Springer, 233-256. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27905-9>
- Rothenberg, D. & Ulvaeus, M. (2009). *The Book of Music and Nature. An Anthology of Sounds, Words, Thoughts*. Wesleyan University Press.
- Saikei, making a living landscape. (1976). *The Australian Women's Weekly* 27, 73-74. National Library of Australia. <https://trove.nla.gov.au/newspaper/article/55480208/5849978>
- Saikei. The History and Art of Japanese Landscape (2014). *The Dai Ichi Gazette* 29(12). <https://artofsaikei.com/misc/Saikei-091017-web.pdf>
- Scott, D., Posner, C. M., Martin, C., & Guzman, E. (2018). *Education System in Mexico*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt21c4tg5>
- Woodruff-Smith, D. & Thomasson, A. L. (2005). *Phenomenology and Philosophy of Mind*. Clarendon Press.