

Realización y ejecución de los componentes sonoros de un audiovisual

Ramiro Mansilla Pons

Universidad Nacional de La Plata

ramiromansillapons@hotmail.com

Eje: *Experiencias educativas disciplinares/areales.*

El cine es el arte por excelencia donde todas las músicas poseen derecho de ciudadanía y donde, a veces en el interior de una misma obra, estilos y épocas diferentes se mezclan y coexisten.

(Chion, 1995).¹

La experiencia educativa que analizaremos en el presente escrito se sitúa en el marco del Proyecto Pedagógico del Área de Música / Departamento de Estética del Colegio Nacional Rafael Hernández, escuela secundaria dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. La misma se realiza en el primer año, siendo además el primer trabajo musical que los alumnos efectúan, conforme a la Unidad n° I del programa de estudios. En dicha unidad, los estudiantes deben analizar y entender las relaciones y significados que adquieren los sonidos en un audiovisual y posteriormente componer en forma grupal una banda sonora para un videominuto. El trabajo, en definitiva, intenta favorecer la comprensión del modo en que funcionan los componentes sonoros utilizados en los productos audiovisuales a través del análisis y la producción.

¿Por qué la composición para un audiovisual?

La actualidad refleja, desde nuestra perspectiva, el surgimiento de múltiples movimientos políticos y culturales que se caracterizan por la pluralidad y la heterogeneidad de las voces que los conforman. El arte, entendido como producción de conocimiento –en la medida en que es posible generar modos y herramientas para aprehender, interpretar y transformar una realidad dada– no es ajeno a esto. Los muy en boga proyectos artísticos interdisciplinarios –aquellos donde se reúnen e interactúan diversas disciplinas estéticas– dan cuenta de ello. Y los jóvenes estudiantes que acuden a nuestros establecimientos son ya grandes consumidores de

¹ **Michel Chion.** *La música en el cine.* Ed. Paidós, Barcelona, 1995, pág. 44.

estos productos estéticos. Esto facilita la labor creativa, ya que asumen la actividad como una práctica cercana. Conocen las reglas del juego, aunque más no sea de manera inconsciente.

Por otro lado, tal cual lo refleja la cita de Chion incluida al principio de éste texto, consideramos que el audiovisual es un arte que da cabida a cualquier expresión sonora. En él se incluyen músicas de todo tipo, sin distinción de forma, contenido, género, estilo, instrumentación, lugar ni tiempo. Esta particularidad de albergarlo todo nos resulta sumamente útil: los estudiantes ingresan al colegio con todo un bagaje de experiencias musicales altamente heterogéneas, que van desde la audición de músicas diversas hasta la producción, ya sea en coros, clases de música y participación en actos escolares en la escuela primaria, grupos particulares y cualquier otra práctica de la disciplina. Todas estas experiencias pueden convivir en la música que compondrán en nuestra actividad.

¿Por qué la elección de un videominuto?

La elección del formato de videominuto radica en dos aspectos determinados: en primer lugar, el producto posee una duración que, tal cual su nombre lo indica, gira en torno al minuto, siendo ésta una temporalidad más que adecuada para realizar una primera producción sonora en el aula. En segundo lugar, el videominuto generalmente establece un relato teleológico que presenta distintos momentos narrativos, como lo sugiere el docente Enrique Gastélum Tapia:

El videominuto es un formato que se asemeja en tiempo a un comercial televisivo. En lo que respecta a la estructura narrativa, fundamento de cualquier relato audiovisual clásico, la mayoría de los segmentos de publicidad contienen los tres momentos de este esquema estructural: preparación, desarrollo y estallido.²

Tal vez los alumnos no están familiarizados con el género del videominuto, pero sí lo están con el de la publicidad, con lo cual esta similitud narrativa favorece la composición musical. Los alumnos advierten puntos estratégicos en el relato, caracterizados por la tensión, la direccionalidad, la suspensión, el desenlace, y crean músicas que, a su criterio, responden e intensifican éstos aspectos.

Lineamientos disciplinares

² **Enrique Gastélum Tapia.** "Introducción al discurso audiovisual. El videominuto" en *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación n° XV*, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2009, pág. 85.

El marco metodológico se centra en la construcción del conocimiento a partir de la praxis con el objeto de estudio. Por ello la experiencia está cimentada en dos ejes: por un lado, la composición musical, entendiendo a ésta como la producción de nuevos constructos y saberes basados en la realización de discursos musicales a partir de la manipulación de los materiales sonoros en conjunción con las ideas organizativas; por el otro, la ejecución musical, instancia de producción en tiempo real donde se materializan las ideas, sean éstas preconcebidas u ocasionadas en el acto.

Si bien en la mayoría de los trabajos prácticos la idea compositiva antecede a la práctica ejecutiva, la interacción que existe entre ambos ejes es notable en la medida que todos los trabajos incluyen una etapa –que analizaremos más adelante– caracterizada por la exploración de la fuente sonora a utilizar, estando esta experiencia determinada por las capacidades de ejecución del alumno. Es decir, las ideas compositivas se originan y estructuran de acuerdo a las posibilidades técnicas del estudiante, con lo cual el binomio composición/ejecución no es de ningún modo unidireccional.

Al componer, el alumno está dando forma a una serie de pautas que él mismo se impone, y que va modificando a medida que la composición avanza. Si bien se pretende alcanzar un fin determinado (finalizar la obra, aprobar el trabajo práctico, lograr un producto que sea del agrado de sus compañeros y del docente son algunas de las metas que ellos mismos se asignan), lo más importante es el camino que se transita, las particularidades del proceso que se ha desarrollado en pos de ese fin. En ésta línea de pensamiento, Christopher Small advierte el rol del arte:

Pero el verdadero poder del arte no reside en escuchar ni en contemplar la obra terminada, sino en el acto mismo de la creación. En el proceso de creación artística el creador se compromete todo entero; entran en juego su razón y su intuición, unidas a la autocrítica más despiadada y sin excluir una evaluación realista de la situación. El artista se pone una meta, única y a corto plazo, susceptible de ser realizada dentro del marco de la composición *presente* (que, sin embargo, como sucede con la obra de Proust o la de Wagner o la de un artista monástico medieval, puede extenderse a lo largo de veinte años o aún más) y echa a andar en pos de ella, reconociendo al mismo tiempo, como cualquier explorador, que quizá no pueda saber hacia dónde marcha mientras no haya llegado allí, y deleitándose con lo que le ofrece el nuevo territorio que va descubriendo. Así está trabajando dentro de los límites de *su* propia capacidad, en vez de regirse por la de otro, por más que se haya documentado con investigaciones educacionales y psicológicas, considera que debe tener y, finalmente, está aprendiendo a ordenar su propia vida sensorial, sensual y emocional, y a hacerse sus propios modelos de posibles realidades y futuros alternativos.³

El trabajo y sus etapas

³ Christopher Small. *Música. Sociedad. Educación*. Alianza Editorial, Madrid, 1980, pág. 219.

El trabajo demanda aproximadamente diez clases (de ochenta minutos cada una) para la realización íntegra de la unidad, que incluye el estudio del objeto desde diversos ángulos, la creación de una banda sonora para un audiovisual y su posterior ejecución en vivo, acompañados de la proyección de las imágenes. La cantidad de clases de cada etapa es, desde ya, relativa, dependiendo de las características del grupo estudiantil y, desde luego, del docente.

La primera etapa, de corte más analítico, demanda unas cuatro clases, en las que los alumnos realizan, a través del análisis de producciones audiovisuales, una identificación de los componentes sonoros –voz hablada, sono, música– y un estudio de sus diferentes modos de utilización, abarcando diversos tipos de productos – película, documental, programa de tv, videoclip, propaganda, publicidad, transmisión deportiva, entre otros–. Asimismo, se realiza una breve historización de los usos sonoros en el cine.

Para la elección de las obras audiovisuales a analizar se tiene en cuenta el vasto universo cultural de los adolescentes, escogiéndolas entre aquellas que asiduamente forman parte de su propio entorno.

El análisis, realizado por los estudiantes con la guía del docente, pretende rescatar:

Las características y usos de la voz hablada:

- cuando se observa la fuente sonora (voz en in) y cuando no (voz en off)
- las diferencias tímbricas y registrales (voz masculina, femenina, infantil, aguda, grave, etc.)
- las particularidades de entonación de acuerdo al tipo de audiovisual (evento deportivo, documental, publicidad, etc.)
- el uso del lenguaje de acuerdo al contenido (formal, informal, técnico)

Las características y usos de la música:

- sus formas básicas de organización discursiva (vocal, instrumental, vocal/instrumental, electrónica)
- las fuentes sonoras que intervienen (convencionales, no convencionales, acústicas, eléctricas, etc.)
- su función en relación al componente visual (anticipa, ambienta, evoca, caracteriza, transfiere, enlaza, separa)

Las características y usos del sono:

- los sonidos ambientales y la información que brindan del contexto
- los efectos de sonido

Como mencionábamos, esta primera etapa involucra varias actividades orientadas al reconocimiento de los componentes sonoros y el modo en que éstos son puestos en juego. Para ello, se realizan varias labores donde los alumnos conocen, nombran y le asignan un sentido estético y discursivo a los sonidos, completando listas que enumeren los usos, componiendo pequeños motivos posibles de ser usados en determinadas escenas, creando pequeños efectos sonoros, entre otras acciones, todas ellas dignas de un estudio mucho más profundo que el mero hecho de mencionarlas como aquí hacemos pero, lamentablemente, por cuestiones de espacio y longitud del texto, no podemos detenernos más en éste punto, siendo ésta una tarea pendiente para un próximo estudio.

Una vez desarrollados estos saberes, la segunda etapa requiere unas seis clases para su desarrollo, e involucra la producción, en grupos de diez personas, de una banda sonora en la que se incluirá música, efectos de sonido, sonidos ambientales y voz hablada, siendo éste último el único componente opcional. Finaliza con la ejecución en vivo de la banda sonora en sincronía con la proyección del discurso visual, presentando además un informe escrito donde se verbalizan y detallan estéticamente las decisiones tomadas en la realización.

La composición

La decisión de que la composición sea en modo grupal responde a varios factores: en primer lugar, el número de alumnos que asiste a cada curso –alrededor de treinta– hace poco viable una instancia individual de un trabajo de tamaño magnitud en el tiempo disponible para la clase de música. En segundo lugar, al ser éste el primer trabajo de producción sonora, muchos alumnos se sienten demasiado expuestos a cantar, tocar y componer si deben hacerlo individualmente, y funcionan mucho mejor en colaboración con sus pares. En tercer lugar, consideramos que el trabajo grupal es siempre fructífero, en la medida que se genera una confrontación y revisión de ideas, a la vez que el resultado es una responsabilidad colectiva. La pedagoga Joanna Glover sugiere que:

El trabajo grupal puede también estimular la confianza de los adolescentes para componer. Al mismo tiempo, la composición cooperativa dentro de grupos de ejecutantes puede reflejar los distintos papeles que se encuentran en diferentes estilos musicales: secciones rítmicas o de bajo continuo, *riffs* de bajo o bases, instrumentos similares tocando en distintos ámbitos

melódicos o una textura armónica vocal. El reconocer las oportunidades musicales que presenta el componer en grupos promueve la calidad.⁴

El punto de partida

Resulta difícil señalar un único punto de partida para el proceso compositivo, ya que cada grupo establece sus propias modalidades de trabajo. Todos los grupos realizan un análisis a priori del video, estableciendo los puntos neurálgicos del relato discursivo, y definiendo cuáles tendrán música y cuáles no; qué situación escénica es propicia para ejecutar algún efecto sonoro, cuál lo es para definir un relato oral. Luego del análisis, se abren dos caminos: la mayoría establece de forma verbal algunas particularidades que debería tener la música para determinado momento, tomando como base algún tipo de emoción o sensación. Sugerencias del tipo “*yo creo que aquí debería haber una música rápida, divertida, como de dibujitos*” o “*tal vez aquí funcione una música que dé miedo*” son muy habituales entre los alumnos en esta etapa. La creación de los componentes sonoros responde entonces a las características discursivas del video escogido, con lo cual la elección de los sonidos se vincula estrechamente con la capacidad comunicativa de los mismos –es decir, la información discursiva que los sonidos aportan–. La posterior transposición de esas ideas al plano sonoro involucra un trabajo con ciertos estereotipos sonoros del mundo del cine, pero consideramos que esto resulta, en este nivel, totalmente aceptable. De todos modos, cada idea preconcebida sufre una transformación cuando se materializa en sonido. Las diversas capacidades de ejecución y las fuentes sonoras disponibles ponen de algún modo un límite al universo de posibilidades.

Sin embargo, existen otros grupos, aunque respondan a una minoría, que parten sin una idea a priori, investigando materiales sonoros, generando ideas a raíz del contacto con la fuente sonora. Luego, cuando consideran que han creado algo, lo desarrollan y modifican de acuerdo a sus pretensiones estéticas. Éste camino es tal vez el que más tiempo demande, pero los resultados han sido enormemente fructíferos.

Los procesos compositivos puestos en juego son elementales e involucran acciones básicas, tales como juntar, separar, repetir, variar, superponer, etc. Estas pequeñas operaciones crean unidades simples que, al relacionarse con otras igualmente sencillas, generan estructuras aditivas más complejas. Daniel Belinche y Elena Larrégle consideran a la música en ésta óptica:

⁴ **Joanna Glover.** *Niños compositores (4 a 14 años)*. Editorial Graó, Barcelona, 2004, pág. 150.

Como esquema, la música se organiza a partir de juntar o separar sonidos dando lugar a unidades mayores que a su vez se encadenan y asumen funciones en el interior del discurso. Esas relaciones son temporales (ritmo) y espaciales (textura). Ambas integran una red tempore espacial que fija sus contornos en un transcurrir permanente (forma) y es portadora de información subjetiva y cultural.⁵

Para el trabajo son considerados materiales sonoros todos aquellos sonidos posibles de producir en nuestro contexto áulico. Como dice el compositor y teórico Carmelo Saitta,

Si el cine se vale de las estructuras sonoras, sean musicales o no, será porque éstas son capaces de suministrar cierta información y a su vez porque se pretende establecer un vínculo entre esta información y la información visual o narrativa.⁶

Es decir, todos los sonidos producidos con la voz, el cuerpo, los instrumentos convencionales y los no convencionales, así como aquellos sonidos elaborados o modificados a través de medios digitales, son posibles de utilizarse, siempre que reflejen de buen modo la intencionalidad de los compositores.

La ejecución

En general, la ejecución vocal e instrumental posee distintos momentos. Como hemos visto, se parte desde una idea preconcebida o desde la improvisación, siempre hay un momento inicial en el cual el alumno debe asimilar la fuente sonora para luego desarrollar un discurso a través de ella. Es decir, aún en los casos en los que el ejecutante conoce de antemano cual es la acción que debe realizar, se hace necesario un tiempo de exploración del instrumento: dónde percutir, que tipo de mediador utilizar, con cuánta fuerza presionar la tecla, dónde pulsar la cuerda, a qué velocidad tocar. Creemos que esta instancia es muy importante, ya que allí el alumno está ejerciendo una toma de decisiones que afectará a la totalidad de la obra. En definitiva, está desarrollando una instancia compositiva, con lo cual no debe interrumpírsele para más no sea que una sugerencia o ayuda, sin apurarlo.

A la exploración individual le sigue una instancia de ejecución grupal, donde se coordinan las partes individuales. Es importante que, en primer lugar, puedan diferenciar secciones, y no ejecutar en cada repetición la obra en su totalidad. En segundo lugar, es aconsejable que primero resuelvan las problemáticas propias de la ejecución grupal sin la proyección del video, ya que ésta presenta dificultades mayores

⁵ Daniel Belinche y Elena Larrégle. *Apuntes sobre Apreciación Musical*. Edulp, La Plata, 2006, pág. 47.

⁶ Carmelo Saitta. "Hay una música para el cine, hay un cine para la música" en *Revista Lulú* nº 4, Buenos Aires, 1992, pág. 11.

—que serán analizadas más abajo—, las cuales conviene abordarlas posteriormente, una vez resueltos los problemas instrumentales del grupo.

Suelen presentarse en esta etapa dificultades tales como el desfasaje rítmico —porque no todos tocan con el mismo pulso, porque alguna parte individual posee algún fragmento difícil que lo atrasa—, el desbalance en cuanto a la intensidad de los instrumentos, la dificultad de empezar y lograr un final juntos, entre otros inconvenientes, con lo cual se hace necesaria la intervención del docente para solucionar rápidamente esos problemas. Los alumnos no suelen tener estrategias efectivas para esas dificultades, y tienden a repetir numerosas veces el fragmento entero hasta alcanzar un nivel de ejecución apto, lo que tal vez no sea el mejor modo de corregir ese tipo de fallas. Detectar dónde y cuándo está el error y proponer un modo de resolución rápido y eficaz para luego dejarlos seguir con el ensayo es la intervención más apropiada que puede realizar el profesor.

El registro

Se espera también que los alumnos lleven un registro escrito de las ideas trabajadas en cada clase, de modo que ellos mismos puedan ver y valorar los avances en sus propias producciones, realizando de este modo una autoevaluación. El registro suele constar de frases que dan cuenta de lo realizado y de determinadas problemáticas que aún se deben resolverse. *“Hoy ya tenemos la base rítmica de la primera parte, pero hay que ensayar un poco más porque ni a Ana ni a Gonzalo les sale bien”*, apunte extraído del registro de un grupo, ejemplifica muy bien cuáles son los logros y las fallas que el grupo considera existen hasta ese momento.

La sincronía con el video

La instancia de ensayo de la ejecución musical en sincronía con la proyección del discurso visual plantea dificultades superlativas, ya que no solamente deben coordinar las acciones entre los integrantes del grupo, sino que además deben hacerlo con un componente externo que nunca detiene su transcurrir temporal. Esto es sumamente difícil, y ante repetidas ejecuciones fallidas, es posible que el grupo sienta esto como un fracaso y se resienta el trabajo creado. Por lo tanto, constituye una etapa en la cual el andamiaje del docente es imprescindible: discernir secciones donde poder establecer un corte, guiarlos rítmicamente, lograr que los estudiantes tengan una concentración necesaria como para ejecutar su parte sin disociarla de las de sus compañeros ni de lo que acontece en el video, son tareas que deben ser realizadas

por el docente. Desde luego, el profesor también debe darles la seguridad necesaria para que los alumnos puedan luego realizar una ejecución sin su cooperación.

El análisis

Antes de presentar el trabajo públicamente, se solicita a los alumnos un análisis escrito de lo producido. Recordemos que, previo al trabajo creativo, el grupo ha realizado numerosos análisis de producciones ajenas, con lo cual tiene ya una preparación para encarar la tarea. En ella, logran verbalizar las intenciones estéticas – es decir, el porqué de la utilización de determinadas músicas o efectos– en relación al discurso narrativo de las imágenes. Esto consiste en una instancia más de autoevaluación, y permite al docente valorar el lenguaje específico de la asignatura, el nivel de análisis del grupo y la correspondencia entre las intenciones estéticas y el resultado sonoro.

La muestra y la reflexión final

La experiencia finaliza con dos instancias sumamente importantes: la muestra de lo producido en una situación de concierto, y una posterior reflexión sobre la experiencia en su totalidad.

Sobre el primer punto, creemos que el encuentro con el público, generalmente compuesto por pares y docentes, resulta una contribución fundamental para el desarrollo creativo de los estudiantes. Más allá de algunos temores iniciales, a la mayoría de los alumnos les resulta muy atractivo el poder compartir su música, y les ayuda a experimentar el impacto que su música produce en otro, lo que es efectivamente importante para comprender de qué manera se consume el arte. La ejecución en vivo es parte del circuito profesional de la música, y que los alumnos puedan vivenciar eso como productores es realmente beneficioso. Sin embargo, es necesario no circunscribir todo el proceso a ésta última instancia. La muestra final no es de ningún modo la finalidad del trabajo, con lo cual una ejecución en vivo errónea no significa de ningún modo una mala labor, puesto que, como mencionamos anteriormente, debemos valorar que lo más importante en todo este proceso han sido los modos de acercamiento productivo que han tenido cada uno de los grupos. Es decir, el propio camino transitado, caracterizado por los procesos de exploración, esbozos, desarrollo, ensayo y fijación.

Y es precisamente esto último lo que debe rescatarse cuando se realice una reflexión posterior: partiendo de un objeto preexistente, los alumnos lo han resignificado,

otorgándole un valor añadido a través de su propia inventiva, creando un objeto nuevo. Es decir, han producido sentido. Cabe citar entonces, a modo de cierre, unas palabras del teórico Gilles Mouëllic sobre el rol de la música en el cine.

Si hay un cliché que acompaña todos los discursos sobre música de cine, sin duda es su supuesta “redundancia”: la música estaría ahí para repetir a su modo las emociones que las imágenes ya contienen en sí; el sempiterno ejemplo, los violines arropando una escena de amor. No obstante, ni siquiera esta asociación arquetípica resiste el más somero análisis. Aparte de que el tema o la orquestación pueden adoptar multitud de significados según las modalidades de su presencia a lo largo del filme, el mero hecho de utilizar las cuerdas modifica la percepción del espectador, que tiende a dar una dimensión “romántica” a un simple encuentro. Estamos ya ante un “valor añadido”, en terminología de Michel Chion, quien nos da una hermosa definición de todo ello como “efecto en virtud del cual un aporte de información, de emoción, de atmósfera, realizada por un elemento sonoro, es espontáneamente proyectada por el espectador (el audio-espectador, de hecho) sobre lo que ve, como si emanara naturalmente de ello”. El espectador enriquece su visión con una cualidad nueva que en realidad reside en la música o, para ser más exactos, en el *encuentro* de esa música con las imágenes, sin darse cuenta de que la ausencia de esa música o una música distinta modificarían su lectura o su modificación de esas mismas imágenes. Gracias a la música, el espectador “cree ver lo que escucha”, otra manera de considerar la música como uno de los componentes que es ese “todo” que es el filme.⁷

Bibliografía

Belinche, Daniel; Larregle, Elena. *Apuntes sobre Apreciación Musical*. Edulp, La Plata, 2006.

Chion, Michel. *La música en el cine*. Ed. Paidós, Barcelona, 1995.

Chion, Michel. *El sonido – Música, cine, literatura...* Ed. Paidós, Barcelona, 1999.

Gastélum Tapia, Enrique. “Introducción al discurso audiovisual. El videominuto” en *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación n° XV*, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2009.

Glover, Joanna. *Niños compositores (4 a 14 años)*. Editorial Graó, Barcelona, 2004.

Mouëllic, Gilles. “*La música en el cine*”. Espasa Libros, Barcelona, 2006.

Saïtta, Carmelo. “¿Hay una música para el cine, hay un cine para la música?” en *Revista Lulú* n° 4, Buenos Aires, 1992.

Saïtta, Carmelo. “El diseño de la banda sonora en los lenguajes audiovisuales” en *La Fábrica audiovisual*. FADU-UBA, Buenos Aires, 1999.

Small, Christopher. “*Música. Sociedad. Educación*”. Alianza Editorial, Madrid, 1980.

⁷ **Gilles Mouëllic.** *La música en el cine*. Espasa Libros, Barcelona, 2006, pág.53-54. La cita incluida de Michel Chion es extraída de **Michel Chion.** *La música en el cine*, Paidós, Barcelona, 1995, pág. 205.