

Imágenes que nos suenan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión

Ricard Huerta

A lo largo de cien años el cine nos ha legado no sólo una gran parte de nuestra mitología en imágenes, sino también una herencia musical que de inmediato asociamos al patrimonio del séptimo arte. Este artículo defiende la formación global del educador, ya que el conocimiento por parte del docente de los ámbitos complementarios de la imagen y de la música le permitirán adecuar sus enseñanzas al escenario audiovisual. De este modo, la educación artística puede convertirse en amortiguador crítico del actual poder mediático de la televisión y los avances informáticos.

Palabras clave: Música, Cine, Imagen, Televisión, Tecnología, LOGSE, Educación musical, Educación, España

The images we dream of. Learning to know the sounds of cinema and television

Through the last hundred years cinema has not only given us a great part of our mythology in images but also a musical heritage that we immediately associate with the seventh art. This article defends the global training of the educator, given that the teachers' knowledge of the complementary areas of the image and of music allow them to make adequate their teaching to the audio-visual stage. In this way the artistic Education may become a critical shock absorber of the present media power of television and advances in computer technology.

La necesaria educación musical en los medios audiovisuales

Ya parece superada la dificultad tradicional con la que se habían enfrentado algunos lenguajes artísticos en el momento de introducirse como enseñanza obligatoria en el sistema educativo, teniendo en cuenta que una adecuación al modelo actual del currículum se ha de fomentar contando con especialistas de cada área de conocimiento. Desde la aprobación de la LOGSE, la normativa regula el estudio específico del lenguaje musical y el alumnado dispone de profesorado adecuado para investigar los dominios de la música dentro del ámbito docente con unas mínimas garantías. Visto de este modo, la situación debería haber mejorado sustancialmente. Pero también es cierto que sigue sin existir en primaria el maestro especialista en lenguaje visual, motivo más que preocupante para abordar la enseñanza de algo tan esencial como los medios audiovisuales. Y si a dicha ausencia añadimos la casi nula formación de los profesionales de la educación musical en cuestiones de imagen, nos sorprenderemos del desfase que continúa habiendo entre la realidad escolar y los retos cotidianos con que se enfrenta el alumnado.

En los medios de comunicación de masas, y más concretamente en el apartado referido a las tecnologías audiovisuales, la música es un componente decisivo del mensaje en su conjunto. La estructura del mensaje audiovisual recoge de manera sorprendente la complejidad de muchas percepciones combinadas. Esta diversidad puede ser analizada de manera compartimentada. Es por ello que preferimos estudiar por separado los sonidos y las imágenes, basando dicha separación en las características propias de cada uno de los lenguajes. Pero también es cierto que el alumnado ha sido espectador desde los primeros años de su vida de mensajes audiovisuales, y esta experiencia acumulada le ha servido para entender el mensaje completo, aunque su aprendizaje haya tenido lugar de manera arbitraria y sin disponer de referencias concretas que determinen la integración del conjunto. Se trataría de una formación intuitiva o simbólica tal y como la expone Howard Gardner.

Debido al desconocimiento del lenguaje audiovisual, no entendido como suma o acumulación sino como engranaje de voces diversas (sonidos, imágenes, textos literarios), a cualquier adolescente le resultará difícil o imposible crear sus propios documentos audiovisuales, ya que desconoce la articulación de los diversos lenguajes, o incluso no llegará a ser consciente de la dependencia entre las partes. Y esto teniendo en cuenta que cada joven es realmente un espectador experimentado de cine y televisión, ya que se ha alimentado desde niño de códigos audiovisuales, acumulando miles y miles de horas de cara a las pantallas más diversas: del televisor, de los videojuegos y del ordenador.

Desde aquí proponemos que la base de análisis educativo en el campo de los audiovisuales parta del estudio del cine. ¿Y por qué motivo el cine? En parte debido a que se trata de un dominio histórico al que ya podemos tratar como clásico. Pero también porque el cine cuenta con más de cien años de existencia, y sus productos han adquirido un formato y un modo de expresión que nos van a ser muy útiles en nuestro análisis del relato contado en imágenes y sonidos. También es cierto que el cine adquiere un status artístico determinado, y además en él confluyen ámbitos muy dispares, ya que aglutina

características que lo emparentan de manera directa con otras manifestaciones tan diversas como el cómic, la novela, la televisión, el vídeo y también el vídeo-clip. Esta maraña de relaciones explica en parte el motivo por el cual el alumnado se siente atraído hacia las manifestaciones cinematográficas.

Nuestro alegato a favor del cine como punto de partida del estudio de la música en los discursos audiovisuales no significa que estemos en contra de trabajar con otros medios como la televisión o incluso los vídeo-juegos. Lo que proponemos es un inicio de esta disección exhaustiva a partir del documento fílmico, ya que el propio *glamour* que emana del cine y sus rituales resultará muy atractivo al alumnado. Una vez realizada la práctica con el esquema propio de la película de cine comprobaremos que resulta menos complicado introducirse en un medio tan venerado como la televisión, entorno posmoderno por excelencia al cual debemos dedicar una atención preferente, debido a la implantación del mensaje televisivo entre el alumnado.

Disección por fragmentos del filme. Un método basado en el pellizco dirigido

El profesor Santos Zunzunegui nos ha ofrecido un material de gran valor en su trabajo *La mirada cercana* al desmenuzar los fragmentos de las películas en forma de diminutas partículas de las cuales podemos extraer suficiente información como para llegar a recomponer las intenciones del creador, a partir del estudio de una pequeña porción de la obra. Esta práctica no es una novedad en el análisis musical, ya que tradicionalmente se han estudiado las partituras empezando desde la más mínima frase hasta llegar a la totalidad del conjunto. Zunzunegui analiza el material visual como si se tratase del descubrimiento de un hueso prehistórico, de una pieza del esqueleto de un dinosaurio a partir de la cual podríamos recomponer las características del animal completo. La célula del análisis en Zunzunegui es el plano, una imagen estática en la pantalla. Desde dicho elemento visual, reducción máxima del discurso audiovisual, parten las pesquisas de Zunzunegui, indagando en los intereses de un determinado director de cine, del cual conoceremos su trayectoria.

Los planteamientos actuales de análisis a partir del fragmento mínimo nos permitirán introducir estas prácticas en el aula de música, ya que no se le llega a dar un excesivo protagonismo a la imagen, y ciertamente nos permite "engancharse" al alumnado con ejemplos atractivos. Y ya que disponemos de vídeo en la clase, mi propuesta didáctica consiste en usar los ejemplos partiendo exclusivamente de las imágenes. En un principio se eligen unos minutos de película. Es recomendable que el fragmento sea lo más concreto posible, que su duración no exceda los cinco minutos. Se exhiben las imágenes eliminando el sonido. Se plantea en clase la posibilidad de que aquellas imágenes estén combinadas con un determinado tipo de música: su ritmo, instrumentación, interpretación... Se interpela al alumnado para que participe, y, tras estas breves reflexiones, se vuelve a revisar el fragmento ya completado con su música.

¿Qué ventajas puede tener el doble visionado eliminando inicialmente el audio? En principio contamos con la posibilidad de que los alumnos detecten de inmediato la pobreza del discurso mudo, por el hecho de que las imágenes montadas no constituyen un texto completo. Al documento le falta la parte sonora, una deficiencia que determina su falta de poder hipnótico, una ausencia tan significativa que redundará en el interés del fragmento visionado. Y esto se hace más evidente cuando la banda sonora y el sonido en general no ha sido percibido en primera instancia. También este modelo de pesquisa nos permite indagar en el juego de la especulación, ya que podemos estimular la creación de músicas para aquellas imágenes que nos resultan "pobres" y carentes de sentido debido a la falta de soporte sonoro.

Con esta práctica podemos introducir en el aula una reflexión del alumnado respecto a la necesidad que tienen las producciones audiovisuales de sonorizar las imágenes. Deberían ser los propios alumnos quienes planteasen sus cuestiones y dudas respecto a los modos y situaciones con que se integra la partitura en el filme (recomendamos los artículos de José Miguel Martínez -"El sonido y la música en la producción audiovisual"- y Marga Sampaio -"La sombra de la imagen"- aparecidos en el n. 13 de esta misma publicación). También podemos aprovechar para explicar que la estructura clásica de la banda sonora en el cine se sustenta en la aparición, desaparición y reaparición del *leit motiv*, un principio que nos remite al drama wagneriano, y por extensión al poema sinfónico posromántico. Todo ello sin perder de vista que la sonorización de las imágenes siempre contiene una determinada intención, creando tensiones tanto en su ausencia como en su presencia.

Películas que nos hablan de música

Lo primero que debemos superar es el prejuicio según el cual a un joven solamente le interesan las películas de adolescentes. Eso no es cierto, ya que los niños están muy habituados a digerir textos fílmicos y productos audiovisuales que generalmente están pensados para los públicos más diversos. Otra cuestión muy diferente es si nos planteamos que la producción audiovisual con la que nos avasalla la programación televisiva es en general de muy dudoso interés artístico, ya que el modelo de televisión al que nos hemos habituado está basado en el espectáculo mediático. Pero entonces ya estaríamos en terreno resbaladizo, puesto que en nuestra misión como educadores no se contempla directamente la posibilidad de influir en los modelos de programación televisiva.

Partimos de la idea siguiente: una persona joven puede ser receptiva a extractos de películas cuyo contenido musical propicie un análisis exhaustivo del fragmento. En esta línea de búsqueda minuciosa nos encontramos con ejemplos muy significativos. La película *2001. Una odisea del espacio* de Stanley Kubrick, a pesar de los años transcurridos (el filme del que hablamos se realizó hace más de treinta años, en 1968, y su director ha fallecido recientemente), el atrevimiento de Kubrick con su *2001* nos ofrece la posibilidad de ilustrar con imágenes pasajes célebres del repertorio clásico, como puede ser un vals de Johann Strauss, o la insistencia rítmica de los primeros compases de la obra de Richard Strauss *Así habló Zaratustra*. Se trata de imágenes míticas (la nave espacial en forma de rueda, el descubrimiento del hueso como proyección

de la mano por parte del homínido). En mi opinión no cabe duda de que hablamos de ejemplos visuales sugerentes. Pero aún resultan más emotivos los fragmentos musicales elegidos, ya que han servido para hacer de ellas auténticos textos universales que se han almacenado en la memoria de todos. La prueba es que una música avanzada y tan poco accesible para el gran público como la pieza *Atmósferas* de Ligeti, resultó idónea para acompañar las escenas del misterioso monolito de 2001.

Otro ejemplo de adecuación del repertorio de música culta al discurso cinematográfico lo constituye la película del director francés Alain Corneau *Todas las mañanas del mundo* (1992). La banda sonora de este film, interpretada por Jordi Savall, lleva vendidas 800.000 copias en todo el mundo, y curiosamente es entre el público joven donde más éxito ha tenido. La preocupación de Savall por la formación de los más jóvenes es evidente, y en sus declaraciones asegura que una sociedad es el reflejo de su educación. En su interpretación de las composiciones del compositor e intérprete barroco francés Marin Marais para el filme comentado, Savall utiliza una viola de gamba, instrumento desaparecido en la actual formación orquestal. Pensemos que el estudio de otras músicas (medieval, renacentista, barroca) y de formaciones no convencionales (anteriores a la actual y monolítica orquesta sinfónica romántica) pueden favorecer el interés de nuestros alumnos, ilustrando las explicaciones con filmes como *Farinelli* (sobre los cantantes castrados), el *Amadeus* de Milos Forman (una biografía particular de Mozart), o incluso *Memorias de África* que contiene en su banda sonora original el *Concierto para Clarinete y Orquesta* (K.622) de Mozart.

Puede que los filmes expuestos constituyan ejemplos clarísimos de adaptación de piezas del repertorio clásico al discurso cinematográfico. Pero existen muchas más posibilidades. El realizador Vincente Minelli se basó en la música de Georges Gershwin para llevar a la pantalla la extraordinaria película *Un americano en París*. Con este ejemplo cabe la posibilidad de comentar, a partir de fragmentos seleccionados, no solamente el binomio música-imagen, sino también aprovechar para hablar a nuestros alumnos de un compositor norteamericano, o tal vez del género musical en el cine. Para completar una visión escueta por los más importantes compositores del séptimo arte, cabe citar el papel destacado como pionero del vienés Max Steiner, así como las partituras de John Williams: *La guerra de las galaxias*, *Encuentros en la 3ª fase*, *Superman*, *ET*, etc.

La televisión, esa caja tonta, también es una caja de música

Muy a pesar nuestro, lo cierto es que del discurso televisivo emana un impresionante componente formativo entre el público infantil y juvenil, ese mismo público que se convierte en el alumnado de nuestras aulas. Pero ya que el papel del educador no consiste en enfrentarse a ningún código establecido, sino ayudar a entenderlo de manera crítica y reflexiva, seguiremos aquí el consejo de Elliot Eisner: "una de las principales aportaciones del campo de la educación de arte es la de ayudar a que las personas aprendan a ver cualidades que normalmente escapan a su atención" (Eisner, p. 65).

Un ejemplo válido del discurso televisivo, el que más se asemeja en su estructura al dominio del cine, es el de la publicidad: el mundo de los anuncios publicitarios, los llamados "spots". La música tiene una función primordial en la mayoría de anuncios dirigidos al público adolescente. Al tomar como ejemplo un spot publicitario partimos con dos ventajas iniciales: la duración del spot suele ser de 20", con lo cual podemos analizarlo repetidas veces en clase, y sobre todo que se trata de ejemplos que son familiares al alumnado; sin embargo, nunca se ha planteado una reflexión a partir de este producto de masas que se consume en ingentes cantidades diariamente. Resulta evidente que los spots sirven de lanzamiento en numerosas ocasiones de temas o grupos musicales. La canción *Libre* de Nino Bravo se ha convertido en referente musical de una campaña de telefonía móvil, veinticinco años después de haber sido grabada, dando a conocer al autor de la nueva versión. He aquí un modelo de revisión histórica, de "revival" musical y estético propio de nuestro final de siglo.

Rudolf Arnheim ha llegado a afirmar que la actual poesía se encuentra en los anuncios publicitarios. Nacido en Berlín en 1904, Arnheim está considerado uno de los teóricos más importantes en cuanto a reflexiones sobre la imagen y los medios de masas se refiere. Se doctoró en 1928 con un trabajo sobre psicología de la expresión visual, filosofía e historia del arte y de la música. Sus magistrales y pioneros estudios sobre radio y cine datan de los años treinta. Este veterano profesor de psicología del arte, valedor de la teoría Gestalt, asegura que "la forma de hacer el arte educativamente respetable no es apartarse de la experiencia artística para dedicarse a la práctica de destrezas propias de otros campos de estudio, sino por el contrario armonizar las distintas áreas del saber humano para conseguir una comprensión más amplia y más profunda de lo que es específicamente artístico" (Arnheim, 1993, p. 78). Siguiendo su consejo, y con el fin de armonizar las distintas áreas del saber, deberíamos intentar acercarnos desde nuestro lenguaje propio (bien sea la música, bien sea la imagen), hacia ese conjunto armonizado que se representa en el medio audiovisual. Y más aun, superar determinados prejuicios que nos llevan a infravalorar algunos aspectos del medio televisivo. También Rudolf Arnheim nos recuerda que "apenas se produce enseñanza ni aprendizaje en ningún campo de estudio sin el uso práctico de las imágenes" (Arnheim, 1993, p. 53).

Puede que la opinión de Arnheim respecto al discurso publicitario sea la más adecuada ante el análisis de la capacidad creativa de las agencias. Pero lo cierto es que en los últimos años han resurgido las voces críticas respecto al medio televisivo (posmoderno y fragmentado, pero muy vinculado a la publicidad) que recogen los ecos apocalípticos lanzados hace décadas por Theodor Adorno o Herbert Marcuse, continuados por Gianni Vattimo o Neil Postman, y últimamente planteados por Pierre Bourdieu o Giovanni Sartori. Bourdieu está en lo cierto cuando estima que "la televisión ejerce una especie de monopolio de hecho sobre la formación de los cerebros de una parte importante de la población" (Bourdieu, 1997, p. 19), detallando: "el fenómeno más importante, y que era bastante difícil de prever, es la extensión extraordinaria del ascendente de la televisión sobre el conjunto de las actividades de producción cultural" (Bourdieu, 1997, p. 41). La opinión de Bourdieu queda aquí patente para contrastar con la apología televisiva que habíamos esbozado en principio.

Sartori es aún más ácido respecto al medio, ya que para él: "la televisión, a diferencia de los instrumentos de comunicación que la han precedido (hasta la radio), destruye más saber y más entendimiento del que transmite" (Sartori, 1998, p. 12), aunque nuestro autor tiene fe en una escuela "apta para oponerse a ese pospensamiento que ella misma está ayudando a crear". Es en dicha línea crítica que se puede entender su posicionamiento al asegurar que "la cultura audiovisual es "inculta"" y, por tanto, no es cultura. Nosotros no pretendemos degradar al alumnado con ejemplos audiovisuales, sino formar espíritus críticos ante el medio omnipresente (la televisión) en su forma más genuina: los anuncios.

Bibliografía

ARNHEIM, R. (1989): Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona. Ediciones Paidós, 1993.

BOURDIEU, P. (1996): Sobre la televisión. Barcelona. Anagrama.

GARDNER, H. (1990): Educación artística y desarrollo humano. Barcelona. Paidós, 1994.

EISNER, E.W. (1972): Educar la visión artística. Barcelona. Paidós, 1995.

MARTÍNEZ, J.M. (1998): "El sonido y la música en la producción audiovisual" en Eufonía, n. 13, pp. 25-35.

SAMPAIO, M. (1998): "La sombra de la imagen" en Eufonía, n. 13, pp. 15-23.

SARTORI, G. (1997): Homo videns. La sociedad teledirigida. Madrid. Taurus, 1998.

ZUNZUNEGUI, S. (1997): La mirada cercana. Microanálisis fílmico. Barcelona. Paidós.

Dirección de contacto

Ricard Huerta
Universitat de València