

# CAPÍTULO 2.

## Paisaje Sonoro

Murray Schafer (1933- ) es quien propone la discusión al respecto de este término, aun cuando se conoce de estudios predecesores relacionados con el sonido y los efectos nocivos del ruido en el ambiente (citado por Germán-González & Santillán, 2006), al igual que los intereses de instituciones tales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en plantear el ruido como una cuestión ambiental de investigación prioritaria.

A finales del siglo XIX, con el surgimiento de las nuevas tecnologías y a causa del interés en el estudio sonoro, se comenzó a implementar la técnica de grabaciones de ambientes sonoros. Es así como, con la invención del fonógrafo, en 1877, se componen y graban obras musicales que involucran sonidos del medio ambiente (Ferretti, 2006). Años más tarde (1930), el cineasta alemán Walter Ruttmann realiza un film, por encargo de la radio de Berlín, en el que hace una caracterización sonora respecto a la escena: salida de una jornada de trabajo, transcurso de un fin de semana y retorno a la jornada de trabajo (Rezza, 2009).

De esta forma, la relación de la música con los sonidos ambientales se evidencia a partir de la percepción consciente de su inclusión en la creación musical y del interés de los compositores por recrear esos sonidos ambientales en las obras musicales, con el uso

de instrumentos musicales convencionales y no convencionales. También se evidencia esta relación a partir del reciente empeño por la modificación del entorno sonoro, que se ha convertido en un tema de tratamiento interdisciplinar. Así, se comienzan a incrementar los intereses comunes entre diversas profesiones o áreas del saber que tienen que ver con el sonido y la relación de los seres humanos con su ambiente. Tales profesiones son: ingeniería de sonido, psicología, arquitectura, diseño, geografía y cinematografía, entre otras. La presencia de estos intereses no significa que haya habido una unificación de especializaciones, ya que, entendiblemente, cada área de conocimiento trabaja de acuerdo con unos parámetros e intereses particulares, pero esta singularidad no impide que pueda existir complementariedad para entender los fenómenos del sonido y procurar transformaciones con esas interpretaciones (Westerkamp, 1988).

Algunos ejemplos que pueden ser tenidos en cuenta, en relación con la forma en que se aborda el tema de *Paisaje Sonoro* en algunas profesiones o áreas del saber, son los siguientes: en psicología se dice que el ruido afecta la salud emocional de las personas, produciendo irritación en el carácter, impaciencia, agotamiento, falta de concentración, o estrés; en arquitectura existe un creciente afán por realizar diseños acústicamente apropiados para vivienda o sitios dedicados a encuentros multitudinarios; en el séptimo arte se requiere de la adaptación apropiada de ciertos sonidos ambientales, de manera que al unirlos con las imágenes se conviertan en elementos que magnifican y dan un significado claro a las escenas; y en música, y educación musical, se realiza un proceso similar de adaptación de sonidos e implementación de instrumentos no convencionales para lograr efectos sonoros. La Figura 2., muestra las relaciones que posibilita el sonido, con el individuo y el entorno.

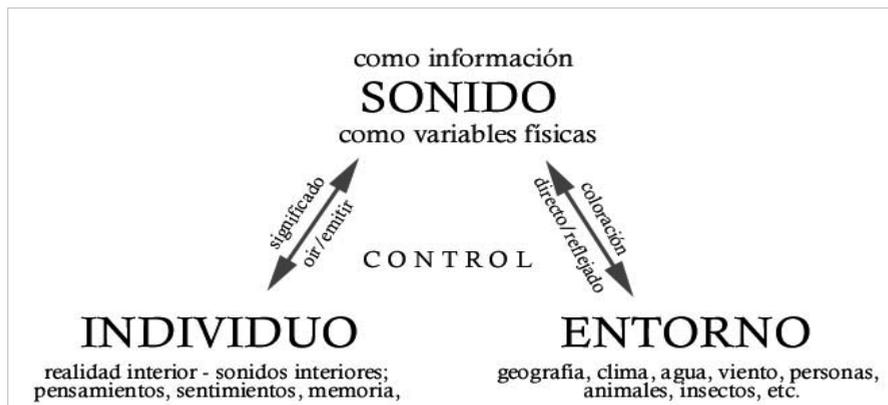


Figura 2. Relación mediadora, a partir del sonido, entre un individuo y su medio ambiente.  
Fuente: Wrightson, 2000. Tomado de <http://www.eumus.edu.uy/eme/ps/txt/wrightson.html>.

El *Paisaje Sonoro*, entendido como código, está conformado por el conjunto de signos que hay en una comunidad o en determinados contextos naturales. La significación de estos signos sonoros está determinada por el entorno al que pertenecen, por su configuración y la manera en que son producidos (Brooks, Schulte-Fortkamp, Voigt & Case, 2014). En este caso se establece una diferencia cuando los sonidos fluyen naturalmente en el ambiente o, por el contrario, el fenómeno sonoro obedece a manipulaciones de distinto orden. Estas características permiten ver la intensidad del mensaje implícito dentro del contexto en cuestión. Tales circunstancias también suponen otro tipo de contemplaciones y tratos, como el analógico o sinonímico (relacionado con fenómenos electromagnéticos continuos) que se pueda lograr abstraer del conjunto de sonidos dentro del entorno estudiado (Fernández, 2015). En términos de sintaxis, y considerando la organización y los niveles de preponderancia de cada uno de los sonidos, se plantea una organización de la teoría del *Paisaje Sonoro* en los siguientes niveles fónicos: **Tónica o sonido fundamental** (sonido básico, "...en referencia al cual todo asume su significado..." «Schafer, 2001, p.26»). Puede llegar a afectar el comportamiento de los individuos en una comunidad); **Señales sonoras** (sonidos que conscientemente se escuchan, porque resaltan, se les denomina *figuras* porque se destacan del entorno sonoro); **Marca sonora** o sonidos importantes (sonidos

característicos de un ambiente); **Fuente sonora** natural y artificial (lugar que origina las formas sonoras, cuya frecuencia o altura puede variar, en términos de alta fidelidad - *hi-fi* - variados y, con excepciones, locales- o baja fidelidad - *lo-fi* - uniformes e iguales- «Truax, 2006»); **Paisaje Sonoro hi-fi** («Schafer, 2001», donde los sonidos separados pueden ser claramente oídos) o *lo-fi* (cuando es mayor el nivel de ruido); **Repertorio sonoro** (sonidos característicos de determinados ambientes o comunidades); **Campo** (lugar desde el que se escucha el *Paisaje Sonoro*); **Background sonoro** (sonido de fondo); y **Foreground** (sonido en primer plano «Blass & Chías, 2009»).

## El Paisaje Sonoro y la composición musical

La comprensión y consideración del *Paisaje Sonoro* conduce a algunos cambios importantes en la forma de apreciar y componer música, especialmente vinculados a elementos técnicos y estilísticos. Para desarrollar este planteamiento se enunciarán, inicialmente, algunos de los parámetros compositivos tradicionales, los cuales sirven de fundamento para realizar una creación o composición musical.

Para entender qué es composición musical se requiere hacer una retrospectiva en la historia de la música, considerando las características estilísticas de los diferentes periodos, la evolución de los instrumentos musicales y el objeto de la música en los diversos contextos sociales. En este sentido, Nieto (2008), afirma que, aun hasta mediados del siglo XX, los compositores siguieron utilizando un plan compositivo general, el cual implicaba un tratamiento técnico que involucraba la asistencia de recursos y normas de composición ofrecidas por la teoría musical, dentro de un orden único. Este orden requería de un amplio bagaje conceptual de la técnica musical para poder utilizar y seguir unos lineamientos armónicos, melódicos y contrapuntísticos, que dieran como resultado una obra con una estética fundamentada en parámetros musicales que coadyuvaran a la comprensión auditiva de los oyentes.

En el mencionado siglo XX, aparecen otras formas de abordar la composición musical, tales como la música clásica contemporánea, que trae consigo el nacimiento de la atonalidad (carencia de relación tonal), y de otros tratamientos musicales, como son el *dodecafonismo* de Arnold Schoenberg (1874-1951); el *serialismo* de Alban Berg (1885-1935, discípulo de Schoenberg); además de la *música concreta* de Luigi Russolo (1885- 1947), Filippo Marinetti (1876-1944) y Pierre Henry Schaeffer (1910-1995), que se trata de una expresión musical relacionada con la composición de obras que toman sonidos ambientales para su construcción; y las composiciones de “música popular” calificada como “exótica”, cuyo claro ejemplo es la obra “La consagración de la primavera” de Igor Stravinsky (1882-1971) (Nieto, 2009).

Así, se entiende que al igual que a finales del siglo XIX, se utilizaron los inventos tecnológicos del momento, como el fonógrafo y el magnetofón, para registrar los sonidos de la naturaleza, en el ámbito de la composición musical comienzan a surgir intereses creativos que toman sus elementos del medio ambiente, como un recurso no solo de ambientación sino de representación del *Paisaje Sonoro*, en palabras de Truax “composición con paisajes sonoros” (1996, p.5).

Por otra parte, hacia la década de 1950, algunos músicos compositores continuaron centrando sus intereses musicales en el sonido ofrecido por el medio ambiente y a suscitar un despliegue creativo por medio de recursos distintos a los tradicionales, realizando exploraciones tanto en la forma musical como en las posibilidades tímbricas de instrumentos musicales convencionales y la aparición de aparatos sonoros, como el “ondas Martenot” de Maurice Martenot. Posteriormente, el músico estadounidense John Cage, confirió al ambiente sonoro la importancia de representar una fuente de inspiración, la cual le brindaba recursos estéticos valiosos para sus creaciones musicales, “... hacer de la música un bosque es rechazar la delimitación entre el sonido musical, ruido y silencio, para posibilitar los pasos que ampliarán el ámbito de lo musical” (Cage, 1999, p.11). Las intenciones de Cage, antes que utilizar el sonido

como mecanismo de comunicación de sentimientos, apuntaban a la expresión del sonido por sí mismo.

De igual forma, otros compositores de la época, como Michel Chion, realizaron investigaciones relacionadas con sonido e imagen. Chion (1999), señalaba que una percepción visual acompañada por un recurso auditivo, como mecanismo de apoyo y enriquecimiento informativo, suplía la necesidad de que la música respondiera a fines descriptivos, ilustrativos o narrativos. En este caso, el uso de imagen y sonido, es necesario para que los dos recursos, que portan una información, lleven una conducción paralela del nuevo *Paisaje Sonoro* que están determinando, convirtiéndose en un nuevo parámetro para la representación musical compositiva (Arredondo & García, 1998).

La realización y representación artística de un *Paisaje Sonoro*, no solo se hace evidente en la industria del cine, sino que también ha encontrado un posicionamiento importante en la industria de los video juegos, donde el jugador se siente identificado con cada sonido producido por las máquinas utilizadas, ya sea que se trate de grabaciones de ambientes naturales o de obras que evocan un instante épico. Estos sonidos conducen a la construcción imaginaria de un mundo ficticio, con lo cual el jugador se puede trasladar mental y emocionalmente a ese espacio simulado, en un instante de juego (Grimshaw & Schott, 2006).

A pesar de que en esta mirada histórica de la composición musical contemporánea esté contemplada la presencia del “*Paisaje Sonoro*”, solo es a partir de los estudios del músico canadiense Murray Schafer, que comienza a utilizarse este término, principalmente en las investigaciones que realiza junto con su equipo de trabajo en la Institución Universitaria Simon Fraser University en Vancouver, Canadá, desde la década de 1960. En ese momento, en medio del creciente interés mundial por la exploración de los sonidos del medio ambiente, el control del ruido y la polución sonora, Schafer decide iniciar el movimiento del *Sound Scape Project* [Proyecto del *Paisaje Sonoro*], en el que, aparte de tener propósitos meramente artísticos, prioriza la necesidad de concienciar a las comunidades

del mundo en la direccionalidad que han de darle a su propio *Paisaje Sonoro* (Schafer, 1975).

## **Paisaje Sonoro y el ejercicio pedagógico de aula**

Plantear el tema de *Paisaje Sonoro* para ser desarrollado en un aula de clase de una comunidad educativa se constituye, en sí mismo, en una práctica vivencial de la música. Desde mediados del siglo XX, ante la preocupación por una educación musical que contribuyera a la formación integral de los estudiantes, se proponen diversos trabajos metodológicos de músicos tales como Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems y Martenot, quienes implementaron una serie de estrategias (ritmo silábico, juegos rítmicos, fononimia, improvisación), para el acercamiento a la música por parte de cualquier persona (Valles, 2009). A partir de sus propuestas metodológicas, estos músicos revelaron su fehaciente intención por involucrar dentro de la educación general de la escuela la enseñanza de la música, con un carácter práctico, creativo y dinámico, en lo referente a la utilización del cuerpo y la creación de orquestas musicales en el salón de clase, de modo tal que no solo se contribuyera a la formación y afianzamiento de habilidades y destrezas musicales, sino que se cumpliera con el propósito de fortalecer los procesos mentales y de aprendizaje, además del arraigo por la identidad de la propia cultura (Schafer, 1975).

Junto con estas propuestas, que sin lugar a dudas se constituyen en las pioneras para el trabajo de la música en un aula regular de clase, aparecen otras estrategias que conservan el mismo propósito, continuar con el fortalecimiento de una educación musical integral, como es el caso de Norman Dello Joio (1913-2008) y Robert J. Werner, músicos estadounidenses, que entre 1960 y 1970 promovieron la creación del Contemporary Music Project -For creativity in music education- [Proyecto de música contemporánea – por la creatividad en la educación musical], cuyo objetivo principal fue el de acercar los compositores a los pedagogos musicales de manera que se pudieran renovar los procesos de educación musical en las aulas de clase (Urrutia, 2012).

Por otra parte, en Europa y en países de América Latina se fomentaron los mismos intereses. En el primer caso, en Suecia destacaron los aportes de Folke Rabe (1935- ), Eric Erickson (1918-2013), y Jan Bark (1934- ), mientras que, en América Latina, con un menor desarrollo, se han planteado estrategias que promueven la generalización de la enseñanza musical dentro de los sistemas educativos. En este sentido, experiencias como las de la International Society for Music Education - ISME [Asociación Internacional para la Educación Musical], que ha organizado encuentros académicos destinados a la integración de la composición a los procesos pedagógicos musicales en el aula; y el Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM, que ha conseguido un alto impacto en la región organizando equipos de trabajo en los diferentes países que componen Latinoamérica; dinamizan el que hacer del profesor de música y motivan la generación de propuestas innovadoras para la admisión de la educación musical en el contexto escolar, con una visión más cercana a la vivencia sonora de los estudiantes.

Es así como en la década de los años 70's, del pasado siglo XX, se conoce por primera vez en Argentina, la obra del músico canadiense Murray Schafer, gracias a Violeta Hemsy de Gainza, quien manifestara entonces: "...que rápidamente sería traducida y publicada en Buenos Aires, fascinando a todos por su libertad y apertura" (Hemsy de Gainza, 2003, p.6).

Murray Schafer enfoca sus propósitos en el cuidado medio ambiental, traumatado por la industrialización y por el aumento en el uso de las nuevas tecnologías. Este compositor pretende una nueva visión en los procesos musicales en el aula, reconsiderando los diferentes géneros musicales que tradicionalmente se abordan en la educación musical y dando un vuelco hacia unos intereses que tienen que ver con la participación experimental de la música, ampliando los niveles perceptivos y creativos de los estudiantes, y promoviendo una transformación de la comprensión y cuidado del entorno sonoro (Truax, 2006).

Tal y como lo señala Truax (1996), refiriéndose especialmente a los ámbitos exclusivamente artístico – educativos, es evidente el cambio de paradigma que se presenta al abordar el *Paisaje Sonoro* como elemento constitutivo de la creación musical, contemplando parámetros distintos a los comúnmente usados para el análisis estructural en la enseñanza tradicional de la música. Para el tratamiento educativo del *Paisaje Sonoro*, y su involucramiento en el ámbito musical, no es posible utilizar los mismos elementos que se tienen en cuenta al realizar un estudio de obras tradicionalmente compuestas, en lo referente a timbre, intensidad y duración, al igual que tampoco se podría hablar de una representación escritural específica de los elementos que la conforman. Razón por la cual se requiere de unos nuevos lineamientos que bien pueden ser construidos, de común acuerdo, entre el profesor y sus discentes.

En consecuencia, para dicho tratamiento educativo del *Paisaje Sonoro* se debe considerar en primer lugar el timbre ofrecido por este mismo, que proviene de una serie de características del contexto particular donde se desenvuelve el individuo. Así, quienes trabajan sobre la creación artística, basándose en las experiencias sonoras del ambiente, se mueven en una delgada línea entre lo que es una obra abstracta o un efecto de sonido. En segundo lugar, la audición y el pensamiento crítico son los que marcan la diferencia en la percepción de las obras musicales compuestas con características diferentes a las tradicionales, tal y como sucede cuando se integran *Paisajes Sonoros*, donde es la audición la que establece un puente de sentido en la compleja relación entre el individuo y el entorno, y la audición, junto con el pensamiento crítico, permite que el sujeto establezca comparaciones con los parámetros musicales que ya conoce para emitir una apreciación.

### ***Creación en educación artística. Caso colombiano.***

Como se mencionó anteriormente, en el año 2000, el Ministerio de Educación Nacional, estableció los *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*, y posteriormente, en 2010, bajo su auspicio, Cuellar y Effio (2010) plantean las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Por consiguiente, estos

dos documentos se convierten en la hoja de ruta para el desarrollo de este componente curricular (Artística) en las instituciones educativas colombianas.

En este mismo sentido, en el ámbito de la educación artística la creación se refiere “...a los procesos que conducen a la realización de obras artísticas (objetos, artefactos, interpretaciones musicales, puestas en escena, etc.)” (Cuellar & Effio, 2010, p.49). Dos procesos creativos conforman las prácticas musicales: la apropiación y la creación. Por un lado, la apropiación se relaciona con la adquisición teórica de conceptos que luego de su comprensión son puestos en marcha, son ejecutados y aplicados en la segunda, la creación. En este proceso (apropiación-creación) la participación del docente es fundamental, en tanto que el maestro cumple un rol de facilitador o mediador entre los conceptos y el estudiante, y es quien plantea actividades que propician la necesaria autonomía y libre expresión de los discentes.

En el documento de *Orientaciones pedagógicas para la educación artística*, se relaciona la creación con la indagación, la imitación y la ejercitación, como elementos que permiten y facilitan el hecho creativo. La indagación se refiere a “...descubrir técnicas, lenguajes y posibilidades expresivas” (Cuellar & Effio, 2010, p.52), o sea, la forma como los niños llegan a fusionar la simbología musical con el sentido emocional, y lo traducen en un producto de comunicación extra textual con el cual aprenden a “...valorar, leer, interpretar, conocer y comprender la diversidad de contextos” (Olaya, 2008, p.7). Por otra parte, está la imitación, no solo entendida como repetición de diseños, sino como la comprensión y reconstrucción de los procesos mentales que permitieron llegar a dicha acción. Por último, está la ejercitación, que incentiva el desarrollo de habilidades físicas y de una técnica.

En el mismo sentido, aunque en otro contexto, la Fundación Batuta, en su interés por la enseñanza musical extra escolar, se ha propuesto la implementación de un elemento fundamental que promueve la creatividad y la creación musical, este elemento es la improvisación, concebida como la habilidad de crear, al instante,

episodios rítmico-musicales, todos ellos a partir de procesos y metodologías evidenciadas en sus Cartillas para Maestros.

Esta clase de prácticas de aula (formal e informal), cultivan en los estudiantes la capacidad de expresión, no solo musical, sino aquella que da cuenta de sus elaboraciones artísticas, argumentando el cómo y el porqué de su creación. Además, refiriéndose al desarrollo de las competencias comunicativa y argumentativa, existen elementos implícitos en las obras de arte que producen los estudiantes, los cuales son de tipo simbólico, con significantes y significados subjetivos que permiten, de una manera original, generar formas particulares de expresión. Por tal motivo, se hace necesario que, en los estudios musicales, en el aula, se haga referencia a los sistemas simbólicos, con el fin de comprender elementos de tipo estético, promoviendo "...la comprensión de los estudiantes en torno a la elaboración de productos artísticos como sistemas simbólicos portadores de sentido" (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p.26).

Desde el momento de la colonización del territorio americano, las diferentes formas de cultura (tanto las existentes como las colonizadoras), tuvieron un proceso de transformación, situada específicamente en unas nuevas formas de apreciar y producir arte. En dicha apreciación predominó el pensamiento europeo, que marcaría, de una manera hegemónica, las actuales formas de cualificar estéticamente el arte en sus diferentes manifestaciones, sobre todo si se hace referencia a artistas que, tras sus viajes a Europa, concibieron una estética "entremezclada", con lo nacional y la cultura eurocéntrica (Croce, 2010; Shohat & Stam, 2002).

Nuestra realidad de país multiétnico y pluricultural tiene que ver con la manera como se da este mestizaje y con la manera como diversos pueblos y grupos existieron para dar testimonio de su ancestro, generando un tejido cultural de mil matices, hoy reconocido por la Constitución Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p.5).

Estos procesos socio históricos han dado lugar a la consideración de la cualificación, categorización y concepción acerca de lo que es

aceptado como obra de arte y ha permitido crear un pensamiento que identifica lo bello y armonioso de las manifestaciones artísticas, tareas asumidas por áreas del conocimiento como la Historia, la Filosofía y la Antropología.

Específicamente en el ámbito educativo, la formación del pensamiento de carácter histórico y artístico cultivado por las diferentes ciencias del conocimiento y por sus mismos maestros, le permiten al niño construir un sólido concepto sobre la clasificación de lo admirable, grandioso y bello del arte (Santisteban, 2010). Por otro lado, este “cultivar” también advierte la necesidad de consolidación de caminos propios de la pedagogía musical, referentes al cómo enseñar y qué enseñar, que incentiva en los estudiantes el adiestramiento de sus propias habilidades y destrezas. Las producciones artísticas no pueden estar desprovistas de la apreciación estética, aquella sensibilidad que recibe impresiones sensoriales sin limitarse a ellas, sino que está aprovisionada de reflexiones, informaciones y conceptos encargados de la producción conceptual sobre lo que se percibe (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

Es importante resaltar que estas reflexiones y conceptualizaciones alrededor del arte permiten sobrepasar la idea meramente instrumental que se tiene de la enseñanza de las Artes, minimizando su programa educativo a una serie de actividades lúdicas sin fines pedagógicos (Cuellar & Effio, 2010). Al contrario, al referirse a la apreciación estética se debe hablar de conocimientos y de procesos mentales que admiten realizar una valoración de las producciones artísticas, emitir un juicio de valor frente a una obra de arte. “De esta forma, la apreciación estética permite al estudiante efectuar operaciones de abstracción, distinción, categorización y generalización” (Cuellar & Effio, 2010, p.35), y por medio de dicha apreciación estética, puede llegar a comprender los códigos, dispositivos y fines de la comunicación artística, a partir del lenguaje simbólico que ha construido la sociedad a través de la historia.

La comprensión de la obra de arte no se limita a su manera formal de realización, sino que considera los aspectos sociales, culturales e históricos que integran su constitución, y sobrepasa las caracte-

rizaciones teóricas, encontrando sus raíces en producciones que son influenciadas y emergentes de la cultura. La interpretación artística le permite al estudiante fortalecer sus habilidades comunicativas y de indagación sobre su entorno y cultura.

En el ámbito educativo musical se habla de la interpretación como una competencia comunicativa que desarrolla la habilidad de comprender más allá de lo meramente técnico, porque los estudiantes logran percibir el mensaje extra textual, reflejado en sentimientos y emociones de lo que la obra expuesta genera (Olaya, 2008). A partir de esta interpretación se destacan dos maneras de comprender los códigos lingüísticos de la apreciación estética que son “la interpretación formal y la interpretación extra textual” (Cuellar & Effio, 2010, p.35). La primera se puede definir como la división o abstracción de cada una de las partes constitutivas de una obra y la capacidad de precisar la función que tiene cada una de ellas (requiere de procesos de: clasificación, análisis e inferencias sobre la estructura de la obra). Por otra parte, la interpretación extra textual tiene un enfoque hermenéutico, necesario para llegar a comprender los códigos artísticos. Mientras que la primera da cuenta de lo que está a la vista del espectador, la segunda tiene una extensión más amplia, cubriendo aspectos sociales y de la historicidad que ha rodeado la construcción artística. Innegablemente, incluir el *Paisaje Sonoro* en el aula, desde el aspecto creativo, requiere de unas disposiciones estéticas que permitan argumentar la inclusión de determinados sonidos en una composición musical.