

Un análisis con fines educativos de la película Drumline: el ritmo musical como herramienta de cohesión

Analysis for educational purposes of the movie Drumline: the musical rhythm as a tool of cohesion

Santiago Pérez-Aldeguer

e-mail: aldeguer@unizar.es

Universidad de Zaragoza (España)

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo suscitar la reflexión sobre los beneficios que aporta al aula de música de Educación Secundaria, a través del análisis de la película «Drumline». Con tal fin, se construye un marco teórico en torno a cómo realizar análisis de films, evidenciando diferentes estudios sobre el uso de esta herramienta en el ámbito educativo y finalizando con investigaciones donde se implementa dicho instrumento en el aula de música. El análisis de la película «Drumline» se realiza desde un punto de vista argumental, y las categorías establecidas se relacionan con los diferentes aspectos educativos del currículum de Secundaria. Dichas categorías se presentan con sus correspondientes líneas de tiempo, bajo la intención de poder ser utilizadas por docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se trabajan diferentes aspectos del currículum, desde una vertiente transdisciplinar y transversal.

Palabras clave: aplicación didáctica; educación musical; educación secundaria; estrategias didácticas; análisis fílmico.

ABSTRACT: This study aims to encourage reflection on the benefits of the music classroom of high school, through the analysis of the movie «Drumline». To carry out this purpose, a theoretical framework about how to analyze films is built, showing different studies on the use of this tool in education and ending with research where that instrument is deployed in the music classroom. The analysis of the movie «Drumline» have been made from a plot standpoint, and the categories established have been linked to different aspects of educational content to the curriculum of high school. These categories are presented with corresponding timelines, under the intention to be used by educators in the teaching-learning process. Thus, through categories different aspects of the curriculum are worked, from an interdisciplinary and cross curricular aspect.

Key words: didactic application; music education; secondary education; teaching strategies; film analysis.

Recibido / Received: 19/07/2012

Aceptado / Accepted: 07/11/2012

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.009>

Introducción

El cine como herramienta complementaria en el aula puede ayudar a docentes y discentes a obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo. Como señala Yela (2007:122): «La utilización del cine en el ámbito educativo es efectiva, entre otras cosas por sus características de uso de la imagen y el relato, y por ser un medio multisensorial y experiencial, facilitando así un proceso de aprendizaje sociocognitivo». Es decir, el cine promueve un aprendizaje que trasgrede espacio y tiempo, ya que acompaña a las personas implicadas más allá de su centro educativo. Por ello, se remarca la necesidad de disponer de una metodología de análisis filmico sólida, tal y como sugiere Marzal (2007:64): «(...) el análisis filmico es una actividad esencial para la formación de ciudadanos críticos (...)».

No existe un único método para realizar análisis de películas, sino que cada película o fragmento debe construir un modelo propio. Dicho esto, se hace necesario conocer la historia del cine y sus discursos (Brisset, 2011), realizando entre otras, miradas de análisis semiótico o narrativo. Uno de los libros clásicos que nos hablan de cómo analizar un film es el de Casetti y di Chio (2007), donde los autores narran aspectos clave para el análisis como el recorrido o el procedimiento. Pero cuando nos acercamos al ámbito educativo, el libro «Cine y educación: El cine en el aula de Primaria y Secundaria», es de gran ayuda para comprender dicho proceso. Sin embargo, un análisis desde una mirada plenamente educativa se encuentra en el trabajo de Salcines y Pose A Coruña, (2004) cuyo objetivo es la construcción de aprendizajes significativos a través de aspectos motivacionales en la infancia, utilizando el análisis argumental de la película «Buscando a Nemo».

Desde una vertiente interdisciplinar y relacionando la educación musical con diversas áreas de conocimiento, se encuentran diversos estudios que manifiestan los beneficios del recurso filmico en el aula. Es el caso de Carretero (2007), quien aprovechando el 250 aniversario del nacimiento de Mozart plantea a sus alumnos un trabajo de investigación en torno a la figura del compositor. Del mismo modo, se encuentran estudios que utilizan géneros como el videoclip de forma integradora y transversal, con la relación música-imagen como potencial didáctico en el aula (Gértrudix y Gértrudix, 2010). Por otro lado, Ortigosa López (2002) muestra un ejemplo práctico realizado en clase con alumnos de Secundaria para trabajar la película «**Profesor Holland**», dentro de los temas: «**Deontología profesional: la enseñanza**» y «**La génesis de los valores morales**». Así mismo se constata las numerosas películas que tratan la música como parte argumental de un film, y por ello, resultan idóneas para una educación a través de la música, como es el dechado de Fantasía (1940), West Side Story (1961), Cantando Bajo la Lluvia (1952) o Mary Poppins (1964), entre otras (Martínez-Salanova, 2002).

Desde la praxis, la tesis de Montoya Rubio (2010) clasifica secuencias audiovisuales para ser aplicadas de forma práctica en las aulas de música, concreta-

mente nos referimos a los «musicomovigramas» (evolución de los musicogramas de *Jos Whuytack*). Así también el trabajo de Porta (2007), muestra una conjugación perfecta entre las diferentes teorías audiovisuales y de la educación musical, realizando un especial énfasis en la música popular. Por ello, a continuación presentaremos un análisis argumental de la película «Drumline», a través del estudio de los diferentes ejes que la constituyen.

Sinopsis argumental: Drumline

La película seleccionada para este estudio es *Drumline*, inspirada en el Southwest Dekalb High School *Drumline*, y escrita por Tina Gordon y Schepps Shawn. Su protagonista, Devon Miles (Nick Cannon), es un joven baterista de hip-hop de Harlem que acaba de graduarse en la escuela de secundaria, y que recibe una beca por parte del director de la banda de música, el Dr. Lee (Jones), para estudiar y formar parte de la banda de la Universidad de Atlanta A y T. Históricamente, ésta ha sido una Universidad afroamericana de estilo tradicional y con mucho orgullo por su banda, que se diferencia de otras agrupaciones, entre otros motivos, por exigir a sus miembros leer música. Además, se centran en varios estilos musicales y no sólo en la música de moda, requiriendo una dedicación al trabajo en equipo muy marcado, bajo el lema: «una banda, un sonido». Pero Devon, aunque muestra un gran talento con el tambor, es rebelde e indisciplinado, lo cual pone en peligro su permanencia en la institución.

La trama de la película se desarrolla principalmente en torno a la competitividad existente entre el jefe de la sección de percusión y el protagonista, y sobre cómo tendrán que ir superando diferentes obstáculos, entre ellos, sus desavenencias por el método.

Esta película refleja valores muy significativos en la etapa adolescente como: superación, esfuerzo, amistad, compañerismo, amor y trabajo en equipo. Además, resulta una herramienta muy valiosa para el aula de música de secundaria, por lo que a continuación se presenta una selección y análisis de fragmentos que trabajan diferentes áreas del currículo de secundaria.

Desarrollo. Categorización de los fragmentos

Audición musical

0h. 00'00 ''

Se escucha una música perteneciente al compositor inglés Edward Elgar (1857-1934), concretamente la marcha nº 1 de las «Marchas Militares Pompa y Circunstancia». Dicha música, ha sido asociada a lo largo de la historia en

diferentes películas a los actos de graduación en USA. A través de esta primera escena se reflexiona sobre aspectos histórico-musicales y semióticos. El título de la pieza está tomado del acto III, escena III del «Otel» de Shakespeare. Se trata de la marcha nº1 compuesta por Elgar en marzo de 1901 y dedica a su amigo Alfred E. Rodewald y a los miembros de la Sociedad de la Orquesta de Liverpool.

Dentro del bloque 1 «Escucha» del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 5 de enero de 2007, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se trabaja el reconocimiento auditivo de la instrumentación, contribuyendo al desarrollo del contenido: «Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada» (Real Decreto 1631/2006:762).

En Estados Unidos, el trío «Land of Hope and Glory» nº1, es a menudo conocido como «Pompa y Circunstancia» o «**La graduación de marzo**», y acompaña a modo de banda sonora las ceremonias de graduación universitaria. Se interpretó por primera vez en una ceremonia el 28 de junio de 1905, en la Universidad de Yale, donde el profesor de Música Samuel Sanford había invitado a su amigo Elgar para recibir su doctorado honoris causa.

Interpretación y creación musical

0h. 01'17''

En la presente escena el director del instituto les comunica a los recién licenciados: «Quisiera recordarles a todos que no importan los obstáculos que se les presenten, quiero que recuerden, que ustedes pueden volar». En dicha secuencia se aprecia como el protagonista del film, Devon, repite con un gesto un tanto burlón las palabras del director. Se destaca, el refuerzo de la autoestima en todo momento a los estudiantes, con frases como la anteriormente mencionada. Por ello, el fragmento es de gran utilidad para analizar las características de una banda, su composición instrumental, la disposición de la misma dentro del espacio, el papel del director, la historia de estas agrupaciones, entre otros aspectos. Con ello se contribuye al contenido del currículo, bloque 2 «**Interpretación**»: «**Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas**» del Real Decreto 1631/2006:762.

Por otro lado, durante la interpretación de la marcha dentro de la presente escena, la sección de tambores tenores (tenor drums), desobedecen al director, creando un patrón rítmico más movido del indicado en la partitura original. Esto se debe entre otros motivos a la utilización de la síncopa como elemento genera-

dor del motivo rítmico. De este modo, se introduce el concepto de improvisación correspondiente en el Real Decreto (1631/2006:762) al bloque 3 «Creación»: «La improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recurso para la creación musical. Improvisación vocal e instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales e extra-musicales». En dicha escena el director de la banda se gira para ver la reacción del público frente a la improvisación, observando que la sincronía social a través del ritmo musical juega un papel importante: promueve la cooperación (Wiltermuth y Heath, 2009) y la afiliación (Hove y Risen, 2008).

Identidad musical

0h. 05'36''

Se resalta la identidad que posee la música popular, en este caso el de las *marching drums*, para ser utilizada en beneficio de una transformación en el aula, de un modelo multicultural a un modelo intercultural. Por ello, la música popular no debe ser vista como mercancía, ni dejar de lado el papel que tiene en la cultura y en el modo de vida de las personas que la practican (Bowman, 2004). La transición entre escena y escena es realizada con un rap, en esta ocasión observamos que a través de la asociación que el espectador hace de la música rap con la comunidad afroamericana, se anticipa lo sonoro a lo visual. Conviene destacar que «El rap se originó en el Bronx y suele identificarse con la llegada del DJ Jamaicano Kool Herc, que comenzó a salmodiar sobre las secciones instrumentales de las canciones populares de su tiempo» (Mithen, 2007:38). Por ello, tal y como menciona el Real Decreto (1631/2006:761), la toma de contacto con una amplia variedad de músicas, favorece la comprensión de diferentes culturas. La presente escena de la discoteca es idónea para realizar un debate en torno a las asociaciones que hacemos de los estilos musicales. En este caso tratando el material sonoro desde el fondo se observa que se trata de una música construida principalmente por medios electrónicos y bases de rap.

Competencias básicas

0h. 10'00''

El Real Decreto 1631/2006 menciona en el apartado: «contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas», que la música: «Colabora al desarrollo de la Competencia de autonomía e iniciativa personal, mediante el trabajo colaborativo (...)» (p.761). Por ello, resaltamos que la presente escena del film manifiesta el trabajo persistente y sacrificado que una formación instrumental

ha de tener para poder llegar a resultados musicalmente satisfactorios. En ella escuchamos unos compases de la sintonía de la banda, concretamente una versión del tema «When the Saints Go Marching In», himno góspel Norteamericano de origen desconocido. El fragmento resulta de gran interés para trabajar el bloque 4 del Real Decreto 1631/2006: «Los contextos musicales», concretamente cuando se menciona la pluralidad de estilos en la música actual.

La formación en la banda de música es muy exigente, ésta demanda disciplina y compromiso a cambio de permanecer en ella. En palabras del director: «Están aquí debido a que creen en la musicalidad», este resulta un momento clave para reflexionar sobre conceptos como: musicalidad, musicalizar o musicalización. Interesante resulta al respecto el trabajo de O'Flynn quien hace hincapié en la afirmación de Reimer (1993), cuando dice que la música es en cierta medida como todas las otras músicas, y es como ninguna otra música, refiriéndose a que el nexo entre las diferentes músicas es la musicalidad. Es aquí cuando el autor introduce el término *intermusicalidad*, con la intención de ser aplicado en la negociación de los diseños curriculares, a través de flexibilidad y con una gran variedad de métodos de aprendizaje y estilos musicales.

Por otro lado el director de la banda afirma en esta misma escena: «Están aquí porque creen en Coltrane, Miles Davis, Steve Wonder y los elementos de viento, tierra y fuego», dichos aspectos están sustancialmente reflejados en el objetivo tres del Real Decreto 1631/2006:762: «Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor (...)». A través del estudio de dichas músicas y músicos, nos adentraremos en la influencia que éstas pueden haber ejercido en la música actual. Finalmente, el director enuncia: «Si están aquí es porque tienen ferviente e inequívoca creencia en el trabajo en equipo». Sobre este punto el criterio de evaluación número cuatro del Real Decreto 1631/2006, evidencia la necesidad de evaluar el trabajo en equipo, independientemente del nivel técnico y del rol que se ocupe dentro del aula de música (cantar, tocar, bailar...). El lema de la banda es: «una banda un sonido», con ello se propicia la ferviente necesidad de un trabajo en equipo bien hecho. La presente escena declara la necesidad de equipo, lo que significa que cuando un miembro se equivoca, se equivocan todos. De esta forma se potencia el espíritu de equipo, huyendo de valores individualistas y excesivamente competitivos. Del mismo modo, se explican las funciones de cada una de las familias instrumentales de la banda. Por ejemplo, cuando llega la sección de percusión, se trata el concepto de pulso y de sincronización musical, conviene resaltar que ésta aprovecha una red de integración auditiva, motora y del sistema vestibular como demuestran los numerosos estudios realizados por Patel, Iversen, Chen, y Repp, (2005); Phillips-Silver y Trainor, (2008) y Trainor, Gao, Lei, Lehtovaara y Harris, (2009), entre otros. Por ello conviene resaltar que el comportamiento rítmico musical, está

basado en la capacidad de procesar y responder con regularidad a un pulso (Arom, 1991), por lo que la sección de percusión resulta muy importante dentro de dicho proceso dentro de la banda.

Transversalidad

0h. 15'03 ''

En la presente escena se perciben pinceladas racistas a la hora de concebir el perfil de personas que tocan el tambor, existe la creencia de que los afroamericanos poseen habilidades superiores para el ritmo que los blancos americanos. Así mismo, se trata transversalmente la vocación, en relación a cómo una persona acaba fijándose en una u otra profesión. En el caso del protagonista, de niño había escuchado los tambores y esto le marcó a la hora de elegir su camino. Igualmente significativo resulta la frase del director de la banda: «Nuestra primera obligación es educar y luego entretener»; educación a través de la música. La música en el aula ha de respaldarse con una buena fundamentación que acompañe cualquier actividad que se realice de índole práctico. Así también, la escena abre un debate en torno a la elección del repertorio musical en el aula. Por ello, el director de la banda antepone la calidad, al estilo de música a interpretar, tal y como sugiere el Real Decreto 1631/2006 cuando hace referencia a los estilos musicales: «Audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros y estilos».

Práctica musical

0h. 23'05 ''

Existe una rutina en el entrenamiento, correr, flexiones, marchar alzando rodillas, todo ello sincronizados bajo el pulso marcado por el director. En la presente escena se realiza una lucha mano a mano sirviéndose de algunos de los 40 rudimentos del tambor unificados por el PAS (Percussive Arts Society) y clasificados en cuatro grandes bloques- todos ellos aplicables en los instrumentos percusivos del aula de secundaria- roll, diddle, flam y drag. En la lucha pierde la persona que primero deja de tocar, el ganador es el que es capaz de mantener una mayor velocidad en el rudimento en cuestión. Así mismo en la escena también se observan diferentes sistemas de sujeción de baquetas, sistema parejo y tradicional. Todo ello bajo la premisa de que la técnica debe de estar al servicio del lema: «Una banda un sonido», lo que significa que unos son responsables de otros. En la educación musical dicho objetivo parece sencillo de alcanzar dado que como nos dice Storr (2007:53): «La música provoca respuestas físicas similares en diversas personas y

al mismo tiempo. Ése es el motivo por el cual puede inducir a la reunión de un grupo y crear sensación de unidad».

No cabe duda que las audiciones son un buen momento para esclarecer conceptos como «saber y leer» música. En ella, se manifiesta el aprendizaje por imitación y la memoria para aprender patrones rítmicos y coreografías. El Real Decreto 1631/2006 en sus criterios de evaluación establece: «Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria (...)». En ello, la sincronización entre el toque de los instrumentos de percusión y los movimientos coreográficos son estudiados con detenimiento. De esta forma se introduce el concepto de educación psicomotriz, que nace en 1913 a partir de los trabajos de Dupre (Jurado Duque, 1996:31). La psicomotricidad constituye la base del desarrollo de la inteligencia y la formación de la personalidad del niño. Por ello resulta muy sugerente la escena en la que el protagonista del film limpia los tambores de toda la banda, acompañándose de las denominadas «worksong».

Relaciones interpersonales

0h. 47'03 ''

En este momento el director de la banda pone orden entre dos personas enfrentadas en una rivalidad musical: protagonista y antagonista. El Real Decreto 1631/2006, dentro de su apartado «contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas», **menciona: «(...) La participación en actividades musicales de distinta índole, (...) colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás» (p. 761). Esta competitividad a lo largo del film, se adquiere de la mano de experiencias, donde el compañero se plantea como un rival.**

El protagonista (Devon) manifiesta un estereotipo de relación con su pareja, que constituye uno de los puntos fuertes de la película, bajo los roles de: percusionista (músico) y bailarina. Este estándar predispone al adolescente a deducir que en dichas agrupaciones existe este tipo de relaciones, escena propicia para tratar el papel de los estereotipos, basándonos en el Ciclo de Aprendizaje Experiencial de David Kolb y Chris Argirys (experiencia, observación y reflexión, conceptualización y aplicación) aplicados de forma translúcida en Pardo-Rojas (2011).

Percusión corporal

0h. 52'03 ''

En la presente escena existen dos números de percusión corporal que acompañan de forma explícita a la danza. Hacer música con el cuerpo es una

herramienta accesible a todas las personas. La música realizada con el cuerpo como instrumento sonoro (body music) es según Terry (1989) la música/danza creada con el cuerpo a través de palmadas, pasos, vocalizando, o los sonidos de percusión con la voz (Pérez Aldeguer, 2012:224). Por ello el Real Decreto 1631/2006 menciona en los contenidos del bloque 2 «Escucha»: «Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e instrumentativas (vocal, instrumental y corporal) propias y respeto ante otras aportaciones y formas de expresión» (p. 762). El fragmento muestra dichos contenidos, así como una educación rítmica en beneficio de una competencia intercultural. Las posibilidades de la educación rítmica en la competencia intercultural son numerosas, aunque la temática ha sido poco estudiada hasta la fecha (Tandrón Negrín, 2011), sin embargo es una forma fácil de realizar música en comunidad y por lo tanto al fomento de la misma. Dado que como afirma Combarieu (1924), la primera manifestación instrumental de la música se produjo con palmadas.

Saber música o leer música

0h. 54'03 ''

El baile y la música pueden parecer un pasatiempo para algunas personas, pero no lo son en la medida en la que nos hace más felices, dice el protagonista. Esta secuencia es idónea para tratar aspectos como: vocación, felicidad y motivación, ya que en ella se genera un debate en torno a los conceptos saber y leer música. El Real Decreto 1631/2006 en su bloque 2 «Interpretación», menciona: «Práctica, memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación». Imitación es una de las capacidades desarrolladas por Devon (el protagonista), se trata de la secuencia de escucha, procesamiento y reproducción. En la actualidad, está fuera de toda duda la creencia de que, las personas que no saben lectoescritura musical no saben música. Teoría respaldada por grandes músicos como Paco de Lucía, Camarón de la Isla, Pavarotti, o Chick Corea, los cuales no utilizan la lectoescritura musical, tal y como la conocemos tradicionalmente en un pentagrama. Sobre este aspecto, el Real Decreto establece la: «lectura de partituras con diversas formas de notación» (p. 761), no excluyendo ninguna forma de notación musical.

Sincronización rítmica

1h. 04'53 ''

El ritmo como factor de cohesión viene fundamentado desde la sincronización rítmica. De acuerdo con Phillips-Silver, Aktipis y Bryant, (2010:3):

«Quizá no haya un comportamiento más fuerte para unir a los seres humanos que el movimiento rítmico coordinado». Dicho movimiento rítmico coordinado ha sido ampliamente investigado por Shepherd et al. (1977), quienes estudian diferentes niveles de anticipación en el fútbol, midiendo el tiempo de respuesta ante estímulos rítmicos y arrítmicos. Por lo que, no cabe duda de que las personas sí sienten la pertenencia a un grupo, si confían en todos sus miembros, se anticipan a sus reacciones. Pero no debemos olvidar de que a través de la sincronización rítmica también se desarrollan inherentemente aspectos musicales como el conocimiento de melodías e instrumentos. Desde el ámbito psicosocial se trabajan las emociones y la concentración, y desde el aspecto psicomotor mejoramos la respiración y la coordinación. El ritmo hace más fácil la cohesión de grupos, gracias a su carácter innato. Como nos dice Brenet (1962:457):» (...) En la Naturaleza, todo tiene su ritmo (...).

Músicas en el aula

1h. 5' 48''

Esta escena propicia el debate en torno de la función de la diversidad musical en el aula. En la década de 1930, y gracias a diversos educadores centro europeos, aparecieron por primera vez en los libros de música, canciones que hacían referencia a las llamadas «otras músicas» (McCarthy, 1997). Dado el alto índice de alumnos latinoamericanos en los centros educativos españoles, convendría revisar los trabajos realizados por Seeger, (1941) y Morgan, (1947) sobre música popular latinoamericana, sin olvidar el breve recorrido histórico por los estudios de música e interculturalidad que nos ofrece Campbell (1994). Respecto a musicalidad y su aplicación en contextos educativos interculturales el trabajo de O'Flynn (2005), resulta ampliamente revelador, el autor afirma que la capacidad de ser musicales es compartida en mayor o menor medida por todas las personas, por lo tanto en la música encontramos un lenguaje de unión entre personas independientemente de las diferencias como la edad, el sexo o el lugar de procedencia.

Creatividad y compañerismo

1h. 10' 02''

En la presente escena protagonista y antagonista se unen para componer una pieza conjunta, manifestando de esta forma iniciativa, perseverancia y trabajo en equipo, a pesar de sus rivalidades. Se manifiesta con ello como el grupo tiene la capacidad de: **«desarrollar un sentido de cooperación, creatividad y espíritu grupal que trasciende los límites del lenguaje, la edad, la cultura, la raza y el estatus económico»** (Pérez Aldeguer, 2012:340). El éxito no sólo está determinado por

el resultado, sino por la disposición y habilidad de los participantes a trabajar en equipo. A través del trabajo cooperativo los alumnos procuran obtener resultados que sean beneficiosos por un lado, para el grupo, pero también de forma irremediable éstos se convierten en beneficios para ellos mismos.

Por ello, Devon muestra un ejemplo de ello ayudando a su compañero de banda, diciéndole que debe golpear su tambor con amor e instruyéndolo. Ellen (2010), manifiesta la capacidad de la música para fortalecer el conjunto de cada una de las áreas del trabajo en equipo, la identificación de objetivos comunes, el compromiso, la comunicación, el liderazgo, el apoyo social y la identidad grupal, siendo dicho fragmento un ejemplo de ello. Por otro lado durante la conversación Devon (el protagonista) bromea con su compañero diciéndole: «sabes que no vales para esto». Esta frase inocente y aparentemente en tono burlesco, encierra un mensaje elitista; la música es sólo para aquellos que poseen dotes especiales. Esto nos hace tener presente que: «El ser humano ha utilizado la Música desde sus orígenes como medio de expresión. Por lo tanto la capacidad musical es innata en el ser humano, ya que lo acompaña desde su nacimiento y a lo largo de toda su vida (...)» (Pérez Aldeguer y Leganés Lavall, 2012:138).

Tempo y ritmo

1h. 19' 38''

El espectáculo es el protagonista de la presente escena, las bandas interpretan en el campo de juego sus mejores músicas y coreografías para la final del campeonato. En dicha secuencia se analiza perfectamente la función de cada uno de los instrumentos, según los arreglos realizados. Un ejemplo lo encontramos en el fragmento de la canción «una noche más». Al respecto el Real Decreto 1631/2006 en su bloque 1 «Escucha», hace referencia a la apreciación crítica de audiciones y conciertos (fuera y dentro del aula) de cualquier formación instrumental, vocal o mixta, en diferentes estilos musicales, la presente resulta idónea para tal fin.

Por otro lado, se manifiesta otro aspecto relevante y este es la necesidad de formar equipo y crear una identidad nueva, a través de un sonido que represente a todos los miembros de la banda, lo que significa dejar aún lado egos y problemas personales, y construir juntos una nueva voz. Dicho aspecto constituye una meta en las diferentes formaciones musicales (orquestas sinfónicas, bandas de rock, grupos de cámara, etc.) independientemente del género musical que interpreten. Por ello, se resalta el consejo que el director de la banda le da a sus miembros: «al salir ahí fuera quiero que disfruten de tocar con sus compañeros».

Para finalizar el presente análisis en la parte en la que la banda de Atlanta A y P interpreta su pieza original, conjugan perfectamente conceptos como: cambio de tiempo y modulación métrica. Así también, resulta sugestivo tratar la motivación

intrínseca y extrínseca, ya que el concurso de bandas universitarias está dotado con un premio de 50.000\$, más o menos relevante para sus participantes. Por otra parte, la sincronización rítmica de la escena pone de manifiesto los ritmos partidos y los patrones rítmicos distribuidos por los diferentes instrumentos de percusión. Esta forma de trabajo genera un amplio espíritu de equipo creando interdependencias en el grupo, materializadas en un mayor nivel de sincronización del mismo. Del mismo modo también se distinguen las complejas concatenaciones de ritmos aditivos dispuestos en el seno de la sección de percusión de la banda.

Conclusión

En este trabajo se ha analizado la película «Drumline» desde un punto de vista argumental, y mediante una selección de fragmentos de gran utilidad pedagógica en el aula de música de Secundaria. Coincidiendo con las palabras de Pardo-Rojas (2011:56): «El cine es un recurso privilegiado desde la perspectiva educativa». Es por ello que con este estudio se busca la reflexión a través de una propuesta que, además de desarrollar contenidos propios del currículo musical, trabaje de forma transversal y transdisciplinar valores con los que el alumnado adolescente puede sentirse de alguna forma reflejado.

A la hora de seleccionar los fragmentos, se ha procurado que cada uno de ellos tenga un principio, un desarrollo y un final, es decir, que pueda ser utilizado tanto de forma aislada como en su conjunto con toda la película. A través del presente análisis y de su categorización, constatamos cómo es posible trabajar la Audición musical –en su primera categoría– a pesar del escaso recorrido de su fragmento (1 minuto 18 segundos), y observamos cómo el modelo de análisis propuesto por Salcines y Pose A Coruña, (2004), es posible aplicarlo también por secuencias relativamente cortas. Del mismo modo, en la secuencia número dos *Interpretación y creación musical*, se aprecia la posibilidad de utilizar el fragmento para diversos propósitos como el trabajo al que hace referencia el bloque 2 (Interpretación) del Real Decreto 1631/2006:762, así como elementos transversales como el refuerzo de la autoestima y el bloque 3 *Creación*, del ya mencionado Real Decreto. Ello parece un buen momento para reflexionar en la capacidad y la necesidad de la que carece la sociedad actual frente a la resolución de problemas de una forma creativa y divergente. La secuencia muestra como la sección de percusión de la banda es capaz de improvisar y realizar, en este caso, una reinterpretación de sus patrones rítmicos de una forma más acorde con el momento presente. Es decir, los miembros de la banda consiguen hacer disfrutar al público asistente, conectando de una forma creativa con sus estados anímicos – en este caso hablamos de un estado de euforia y alegría que impregna a las familias de los allí presentes, dado que se trata de un acto de graduación– para ello la sección rítmica utiliza células rítmicas sincopadas. ¿Por qué la síncopa induce a emociones alegres?

Convendría en este punto ver como los dibujos rítmicos son empleados en los diferentes estilos musicales para expresar estado anímico. Un ejemplo sencillo lo encontramos en la denominada «música salsa», ésta utiliza patrones sincopados en todo momento para realzar un estado de movimiento constante en el oyente, materializándose en el baile.

En la secuencia *identidad musical*, se pone de manifiesto la necesidad de incluir la música popular en el aula de secundaria. Ésta puede ser utilizada para trabajar la competencia intercultural, entre otras cuestiones, pero también la escena nos conduce al descubrimiento del lenguaje visual en relación con el sonoro. Dos artes que en el cine se dan la mano, conectándose de una forma magistral, sabiendo que en el ámbito educativo dichas relaciones no se deben pasar por alto, sino más bien procurar una alfabetización audiovisual a nuestros estudiantes. La siguiente secuencia a la que hemos denominado *competencias básicas* manifiesta como la música resulta una herramienta de gran valor para que el estudiante desarrolle la competencia de autonomía, así como la iniciativa personal frente al trabajo colaborativo. Del mismo modo se desarrollan conceptos, que pueden generar un debate frente a conceptos ampliamente abordados en los estudios de educación musical, como son: musicalizar o musicalidad. Del mismo modo se hace referencia de forma explícita a elementos que propician ideales de una educación inclusiva a través de lemas como *una banda un sonido*, todo ello al amparo de entender cómo la música y el ritmo musical como elementos o parámetro constitutivo de ésta ya tiene implícita la necesidad del trabajo en equipo así como la importancia de la partes en la suma del conjunto.

Así mismo con la categoría que hace referencia a la *transversalidad* nos referimos a diferentes elementos que constituyen la escena como los estereotipos, algo difícil de modificar pero, como no, educable. Así mismo se trata otros aspectos como la vocación –concepto difícil de definir– momento propicio para generar un debate en torno a las vocaciones y el interés de cada uno de los estudiantes que tengamos en el aula. Disponiendo de esta información podremos realizar una programación acorde a las necesidades de cada estudiante, tomando como punto de partida sus propias inquietudes y motivaciones. Por otro lado el epígrafe al que hemos denominado *práctica musical*, resalta el valor del esfuerzo y la constancia en el seno de una agrupación musical. Así también, dicha secuencia propicia el aprendizaje de diversos rudimentos aplicables a todos los instrumentos de percusión existentes en un aula de música, y como no podría ser de otra forma, a la percusión corporal. La escena también propicia un debate en torno a la importancia o no de la lectoescritura musical y de la psicomotricidad.

En el punto de las *Relaciones interpersonales* resultan ampliamente abordadas, a través de la participación en agrupaciones musicales, tal y como refleja el presente clip. Considerando igual de importante diferentes aspectos reflejados en

otras categorías analizadas, como la percusión corporal o la sincronización rítmica, ambas ligadas al factor de cohesión de un equipo de personas. Es evidente que la categoría que trata de *músicas en el aula* propicia un interesante debate con los alumnos de secundaria y pone de relieve algo también realmente importante. ¿Conviene que los adolescentes toquen bien un carrillón o la flauta, o que reconozcan y dispongan de un espíritu crítico frente a los fenómenos sonoros que les rodean? Se defiende mucho la importancia de una educación musical de calidad con argumentos como: también los alumnos tienen matemáticas y no todos serán matemáticos. En mi opinión todavía queda un largo camino por recorrer al respecto. Por ello explicar y desarrollar procesos metacognitivos en los alumnos fomenta entre otros aspectos el extendido tópico de «y esto para qué me sirve».

Por otro lado la categoría *creatividad y compañerismo*, resulta de gran interés para manifestar la importancia del trabajo por objetivos comunes, a pesar de las discrepancias personales. Así mismo en la última escena denominada *tempo y ritmo*, se analiza la función de cada uno de los instrumentos, según los arreglos realizados, todos ellos concuerdan con los contenidos del bloque uno del Real Decreto 1631/2006. Resulta interesante constatar cómo el proceso de formar equipo y crear una identidad nueva, que sería la suma de toda la clase, resulta algo propicio para trabajarlo en la clase de música, tal y como refleja la presente secuencia.

Para concluir diremos que se deben considerar formas complementarias de educar en la sociedad actual, no debiéndose obviar el gran valor educativo que posee el cine. Pero en ocasiones, tal y como señala Abad (2001:165) ocurre que: «El cine está tan asentado en nuestras vidas que no reparamos en la capacidad que tiene para influir sobre ellas».

Referencias bibliográficas

- Abad, M^a. J. (2001). ¿Para qué sirve el cine comercial en la aldea global? La India un caso singular. *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, pp. 159-170.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de Primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Arom, S. (1991). *African polyphony and polyrhythm: Musical structure and methodology*. Cambridge (Reino Unido). Cambridge University Press.
- Bowman, W. D. (2004). Popular music: The very idea of listening to it. In C.X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the gap: Popular music and music education* (pp. 29-49). Reston, Virginia: MENC, The National Association for Music Education.
- Brisset, D. E. (2011). *Análisis filmico y audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Campbell, P. S. (1994). *Musica Exotica, Multiculturalism, and School Music. The Quarterly*, 5, 2, pp. 65-75.

- Casetti, F. y Di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Combarieu, J. (1924). *Histoire de la Musique*. Paris: Colin.
- Ellen, C. (2010). Teamwork in the Music Room. *Music Educators Journal*, 97, 1, pp. 30-36. DOI: 10.1177/0027432110380550.
- Gértrudix, M. y Gértrudix, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, 34, pp. 99-107. DOI: 10.3916/C34-2010-02-10.
- Hove, M. J. y Risen, J. L. (2008). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. En K. Miyazaki, Y. Hiraga, M. Adachi, Y. Nakajima y M. Tsuzaki (Eds.), *Proceedings of the 10th International Conference on Music Perception and Cognition, Sapporo, Japan* (p. 113). Adelaide: Causal Productions.
- Jurado Duque, J. (1996). El cuerpo y el movimiento en la expresión musical. *Eufonía*, 3, pp. 31-44.
- Martínez Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Marzal, J. (2007). El análisis fílmico en la era de las multipantallas. *Comunicar*, 29, pp. 63-68.
- McCarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. *International Journal of Music Education*, 29, pp. 81-93.
- Mithen, S. (2007). *Los neandertales cantaban rap: los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Morgan, H. H. (1947). *Music education source book*. Chicago: Music Educators National Conference.
- O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23, 3, pp. 191-203.
- Ortigosa, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista iberoamericana de educación*, 29, pp. 157-178.
- Pardo-Rojas, A. (2011). Autoaprendizaje experiencial y cine: el caso de la película «Paraíso Travel». *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (2), pp. 55-67.
- Patel, A. D., Iversen, J. R. y al. (2005). The influence of metricality and modality on synchronization with a beat. *Experimental Brain Research*, 163; 226-238.
- Pérez-Aldeguer, S. (2012). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, pp. 217-234.
- Pérez-Aldeguer, S. (2012). Taller DUM-DUM: técnicas para la interacción en grupo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 3, pp. 339-356.

- Pérez-Aldeguer, S. y Leganés, E. N. (2012). La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10, 1, pp. 127-143.
- Phillips-Silver, J. Aktipis, C. A. y Bryant, G. A. (2010). The ecology of entrainment: foundations of coordinated rhythmic movement. *Music perception*, 28, 1, pp. 3-14. DOI: 10.1525/mp.2010.28.1.3.
- Porta Navarro, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas: hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Valencia: Universitat de Valencia; Jaume I de Castellón; Universitat Autònoma de Barcelona; Universitat Pompeu Fabra.
- Reimer, B. (1993). Music education in our multimusical culture. *Music Educator's Journal*, 79, 7, pp. 21-26.
- Salcines, M. y Pose, H. M. (2004). «Buscando a Nemo»: un análisis desde la perspectiva de los educadores. *Comunicar*, 23, pp. 137-142.
- Seeger, CH. (1941). Inter-American relations in the field of music. *Music Educators journal*, 27, 4, pp. 17-18.
- Tandrón, B. (2011). La educación rítmica favorecedora de la interculturalidad en los alumnos de primer año de la escuela internacional de educación física y deporte. *REID, Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 5, pp. 131-155.
- Terry, K. (1989). *Body Music. Musical coyist: Thomas Lawrence McKinley*. 10-14. (<http://www.teaching.crosspulse.com>) (3-10-2011).
- Trainor, L. J., Gao, X. y et al. (2009). The primary role of the vestibular system in determining musical rhythm. *Cortex*, 45, pp. 35-43. DOI: 10.1016/j.cortex.2007.10.014.
- Wiltermuth, S. S. y Heath, C. (2009). Synchrony and cooperation. *Psychological Science*, 20, pp. 1-5. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2008.02253.x.
- Yela, O.R. (2007). El cine como laboratorio en el aula: una revisión semiótica de la película La lengua de las mariposas. *Foro de Educación*, 9, pp. 99-124.