



LAS CÉLULAS RÍTMICAS COMO RECURSO PARA LA COMPRENSIÓN INTERCULTURAL DE LA MÚSICA

FRANCISCO CÉSAR ROSA NAPAL

Universidad de A Coruña

Doctor en Innovación e Investigación Educativa

ISABEL ROMERO TABEAYO

Universidad de Santiago de Compostela

Profesora Superior de Conservatorio

Resumen: Los principales géneros y estilos de la música popular se han establecido a partir de la interrelación de diferentes culturas. Esta fusión tiene unos resultados de gran relevancia en aquellas regiones —como es el caso de Latinoamérica— en las que la procedencia de sus pobladores ha sido extremadamente heterogénea, al haber confluído grupos culturales tan diversos como pueden ser colectivos autóctonos, europeos y africanos. Partiendo de esta realidad, este trabajo pretende realizar, por una parte, una reflexión sobre los procesos de consolidación de identidades musicales interculturales, y por otra, aplicar los principios de la configuración de las células rítmicas resultantes a una propuesta educativa desde un enfoque intercultural en la que la música, y en especial las células rítmicas, sean su principal vía de realización. Debido al importante porcentaje de alumnos y alumnas procedentes de distintas zonas latinoamericanas en la Comunidad Autónoma de Galicia, este trabajo se contextualiza en esa región, por lo que sus patrones rítmicos también participarán en el proyecto al constituir la zona de acogida.

Palabras clave: música popular; células rítmicas; interculturalidad; educación musical.

Abstract: The main genres and styles of popular music have been established from the interrelation of different cultures. This fusion has some very relevant results in those regions —as is the case of Latin America— where the origin of its inhabitants has been extremely heterogeneous, having converged such diverse cultural groups, such as native, European and African groups. Starting from this reality, this work intends to carry out, on the one hand, a reflection on the processes of consolidation of intercultural musical identities, and on the other, to apply the principles of the configuration of the resulting rhythmic cells to an educational proposal from an intercultural approach in which music, and especially rhythmic cells, are the main means of realization. Due to the important percentage of students coming from different Latin American areas in the Autonomous Community of Galicia, this work is contextualized in that region, so their rhythmic patterns will also participate in the project as they constitute the host area.

Keywords: popular music; rhythmic cells; interculturality; musical.

Fecha de recepción: 03/07/2021

Fecha de aceptación: 03/08/2021

*Sombras que sólo yo veo,
me escoltan mis dos abuelos
Lanza con punta de hueso,
tambor de cuero y madera:
mi abuelo negro.
Gorguera en el cuello ancho,
gris armadura guerrera:
mi abuelo blanco...*

*...Los dos se abrazan.
Los dos suspiran. Los dos
las fuertes cabezas alzan:
los dos del mismo tamaño,
bajo las estrellas altas;
los dos del mismo tamaño,
ansia negra y ansia blanca,
los dos del mismo tamaño,
gritan, sueñan, lloran, cantan.
Sueñan, lloran, cantan.
Lloran, cantan.
¡Cantan!*

Nicolás Guillén, fragmentos del poema Balada de los Abuelos (West Indies Ltd., 1934)

1. INTRODUCCIÓN

Muchas de las convenciones rítmicas que identifican a los diferentes grupos sociales han sido fruto de la mezcla de elementos musicales procedentes de distintas culturas, por este motivo, en los factores constitutivos —rítmicos, melódicos o armónicos— de estas músicas será siempre posible encontrar rasgos de mestizaje. El amplio campo que abarca todo este fenómeno excede el propósito de esta exposición, por lo que solo se centrará en algunos aspectos de la producción musical en la que claramente han intervenido diferentes fuentes rítmicas, que, a su vez, han sido conformadas mediante procesos interculturales.

El objetivo general de este trabajo es realizar una reflexión sobre la manera en que se configuran las convenciones rítmicas a través de la interacción de las músicas de diferentes culturas y su posible empleo en la educación musical desde un enfoque intercultural. Por esta razón, su estructura consta de varios apartados en los que, por una parte, se intenta clarificar y justificar la esencia intercultural de las células rítmicas presentes en la música popular o folclórica de algunos ámbitos culturales, y por otra, se diseña una propuesta en la que, a partir del análisis y el registro de células rítmicas procedentes de diferentes productos culturales, étnicos e históricos, es posible incluir al alumnado que proviene de distintas zonas y al originario de la región receptora en un proyecto que se desarrolle, por línea general, a través de la música.

Si el alumnado es capaz de comprender la naturaleza de cada una de las células rítmicas representativas de diferentes culturas y el resultado de su mezcla intencionada, podría interiorizar con facilidad el proceso intercultural que ha dado como fruto el

establecimiento de patrones rítmicos que han llegado hasta nuestros días tras siglos de constante interacción.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. La migración como generadora de procesos interculturales.

La migración ha sido, en la mayoría de las ocasiones, un proceso doloroso que ha estado determinado por razones de imposición, obligación, supervivencia o de esperanza de mejora en la calidad de vida de los participantes, con la condicionante de separarse de su hábitat natural y de su cultura original. En muchos casos, aunque estos colectivos están dispuestos a defender y a mantener sus raíces fuera de su territorio original, contribuyen a la generación de nuevas combinaciones culturales, atendiendo siempre a que esta actuación presenta diferentes gradaciones. En este sentido, Ruiz de Lobera (2004, p. 16) establece cuatro formas en las que puede manifestarse la población migrante en relación con la interacción cultural:

- Integración, cuando hay identificación con la cultura de origen e interés y valoración hacia los nuevos grupos de la sociedad receptora.
- Asimilación, cuando se rechazan los rasgos de la cultura de origen y se tiende a imitar, a valorar muy positivamente, los rasgos que definen la cultura de la sociedad receptora.
- Separación, (caso estrictamente contrario al anterior) cuando se mantiene una fuerte identificación con los grupos de pertenencia de la sociedad de origen y se rechaza el contacto con nuevos grupos.
- Marginación, cuando no se mantienen lazos con los grupos de pertenencia y tampoco con los nuevos grupos del país receptor.

En la actualidad se está produciendo un gran proceso migratorio simultáneo en diversas áreas geográficas, aunque no es el único que ha tenido lugar en la historia de la humanidad. Es posible que la información sobre esos movimientos sea ahora más inmediata y, por tanto, más impactante que las que ocurrieron en épocas en que —más o menos tergiversada— llegaba a las personas sensibles a ello. El actual movimiento migratorio también ha tenido lugar en España, y consecuentemente, ha originado numerosos estudios sobre el tema:

Quizá el hecho sociológico y económico más llamativo que ha ocurrido en España en las dos últimas décadas haya sido la transformación desde un país de emigrantes hacia un país de inmigrantes, con unos porcentajes de inmigración que se han incrementado muy rápidamente (Morera, 2016, p. 2).

2.2. Las convenciones rítmicas como producto intercultural: el caso del *cinquillo*

Aunque el análisis más habitual que se hace de la música parte del punto de vista estético o funcional, al estar presente en todas las organizaciones sociales a lo largo de la historia, la expresión musical constituye un elemento fundamental de un complejo cultural global,

por lo que debería ser tomado en cuenta su papel en la conformación de las manifestaciones interculturales. De acuerdo con esto, Hormigos (2008) afirma que en la música es posible encontrar “una síntesis de los procesos cognitivos propios de una cultura y, también, del resultado de sus interacciones sociales” (p. 20).

La música en sí misma —sobre todo entendiendo la *música popular* o *folclórica* como un motor primigenio de lo que hoy se entiende por ese amplio concepto— es un producto intercultural desde el momento en que coinciden dos o más culturas en un espacio y en un tiempo determinado. En ella se mezclan constantemente elementos de diferentes orígenes que establecen formas y estilos muy lentamente sedimentados, pero en constante proceso de desarrollo.

Aunque las interacciones entre las músicas de diferente origen se producen muy lentamente, es posible observar, desde su análisis, los diferentes aspectos —rítmicos, melódicos, armónicos, contrapuntísticos y organológicos— que intervienen en cada una de ellas sin haber perdido los rasgos principales de su procedencia (Samper, 2011).

Un ejemplo de lo expresado antes, es el recorrido que tuvo una manifestación musical claramente intercultural iniciada en el siglo XVIII en Cuba, pero que se desarrolló durante los siglos XIX y XX, llegando, de alguna manera, hasta nuestros días. En este proceso se ven involucradas diferentes culturas que han interactuado, a su vez, en ámbitos geográficos diferentes. Por una parte, en Cuba, la cultura europea aportada por los españoles y las que portaban sus esclavos, principalmente “la cultura *yoruba* y la *carabalí* del sureste de Nigeria; la *bantú* del norte del Congo y norte de Angola; los *eve-fon* de Dahomey...” (Évora, 1997, p. 132), confluyeron en diferentes géneros representativos de la música cubana. Por otra parte, en Haití, los franceses contribuyeron a la conformación de la música de ese país con la música y las danzas europeas de la misma forma que sus esclavos africanos, entre los que predominaba la cultura *eve-fon* (Dahomey) y la *fanti-ashanti* (Ghana y Alto Volta) (Évora, 1997). El proceso de interacción entre todas estas culturas involucradas comenzó a raíz de la migración hacia Cuba de las familias francesas y sus esclavos negros a partir de 1791, como consecuencia del proceso revolucionario haitiano. El lugar de asentamiento de este movimiento migratorio fue la zona oriental de Cuba, siendo su principal actividad económica el cultivo de café (Quintanar, 2017).

Entre los elementos de la cultura portada por los franco-haitianos, tuvo una especial importancia la música y la danza. “El revuelo revolucionario llevó a Santiago de Cuba una de las principales formas musicales y danzarias que muestran la complejidad de la interacción entre diversas culturas y grupos africanos con las normas impuestas por las metrópolis europeas” (Quintanar, 2017, p. 137). Uno de los ejemplos más representativos de estas manifestaciones fue el que se canalizó a través de las sociedades de la Tumba Francesa —agrupaciones culturales, recreativas y de ayuda mutua (Coca-Izaguirre, 2013)— en las que la música de profundas raíces africanas y las danzas influidas por los bailes de salón europeos como el *minué* y la *contradanza* se entrelazan en un único acto (Prat, 2016).

Principalmente, en el contexto territorial de Santiago de Cuba y Guantánamo, convivían esas manifestaciones foráneas con las propias de la nación en un principio con

cierta independencia, aunque, en cuanto a la expresión musical, y tras un lento proceso de interacción, se fue estableciendo y difundiendo una célula rítmica que, desde ese momento, se convirtió en el germen estructural de los más importantes géneros de la música cubana: el *cinquillo* cubano, de aquí en adelante *cinquillo* (Évora, 1997). Es necesario aclarar que esta denominación podría conducir a una confusión semántica, ya que dicha célula rítmica está constituida por figuras de diferente valor, mientras que, en la teoría tradicional de la música, todos los valores del *cinquillo* académico tienen la misma duración como parte de un grupo de valoración especial (Randel, 2006). Para evitar esta imprecisión (Figura 1), se identificó dicha combinación de duraciones mediante el término: *cinquillo* cubano. Esa fue la nueva forma de nombrar a una célula rítmica singular, aunque, debido a su carácter intercultural e internacional y teniendo en cuenta cómo y dónde se desarrolló y se difundió internacionalmente, podría ser nombrada de manera más justa: *cinquillo* criollo; *cinquillo* caribeño, *cinquillo* afro-cubano-haitiano, etc., por lo que, para evitar cualquier conflicto entre estas denominaciones, se empleará la palabra *cinquillo* (en cursiva) para diferenciarlo del *cinquillo* académico.

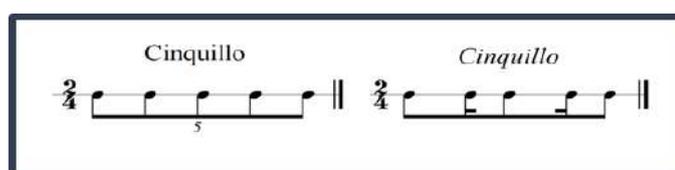


Figura 1. *Cinquillo* académico y *cinquillo*. Fuente: elaboración propia.

A partir del establecimiento de este patrón, y teniendo en cuenta su reducción sin perder la esencia sincopada, se generaron distintas manifestaciones musicales emparentadas o no directamente con la danza. La reducción a la que se hace referencia, consiste en la desaparición de las semicorcheas, que añaden su valor a la figura anterior, tal y como se puede apreciar en la Figura 2. Como puede observarse, las partes fundamentales —una vez efectuada la reducción— se mantienen intactas.

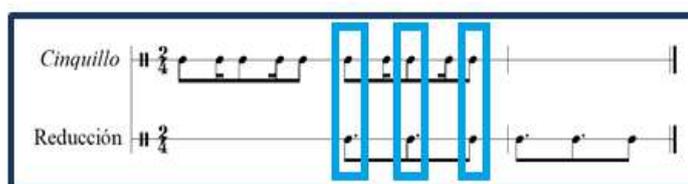


Figura 2. El *Cinquillo* y su reducción. Fuente: elaboración propia.

En el caso de la música cubana, esta concreción constituyó el núcleo de la estructuración rítmica de gran parte de la producción musical nacional (Figura 3). Carpentier (1946) defendió, en su momento, la importancia crucial del *cinquillo* para el desarrollo de la música cubana, al mismo tiempo que el mérito de su aparición y de su

posterior expansión en el escenario cubano se lo otorgaba principalmente a los migrantes franco-haitianos.

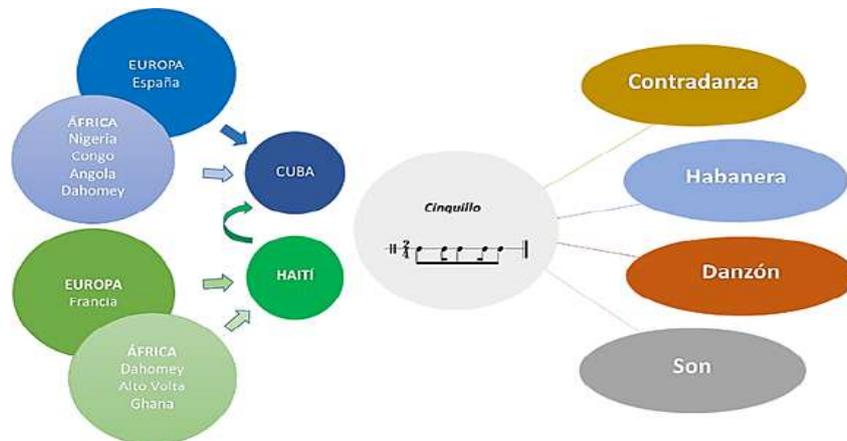


Figura 3. El *cinquillo*: un producto rítmico intercultural. Fuente: elaboración propia.

Las diferentes variantes o claves del *cinquillo* caracterizan a cada una de las manifestaciones musicales expuestas en el cuadro anterior. Partiendo de su reducción y de su ampliación, las combinaciones rítmicas resultantes se establecieron como un producto intercultural consolidado (Figura 4), aunque no quedaron estancadas en géneros musicales propios de una época o de una región, sino que en algunos casos franquearon las fronteras geográficas y temporales para influir rítmicamente en otras músicas.

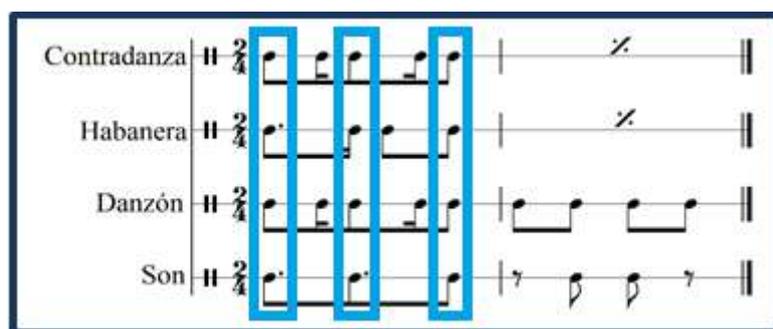


Figura 4. Claves rítmicas derivadas del *cinquillo*. Fuente: elaboración propia.

Entre los ejemplos más significativos fuera del territorio cubano (Figura 5), es posible señalar la participación del *cinquillo* a través de la célula rítmica de la *habanera* en la estructura rítmica del *tango* argentino, en el que interviene junto a la *milonga* y el *candombe* como aportes del mestizaje europeo-caribeño-africano (Calello, 2014); la aplicación de la percusión cubana —en la que la estructura rítmica del *son* es parte fundamental— al *latin jazz* (Pons, 2001); la aparición de un género mixto de música bailable surgida a partir de la interacción de músicos caribeños en New York y que es conocido con el nombre de *salsa*, la cual se basa en una mezcla de elementos musicales provenientes de diferentes

puntos del caribe sobre la clave rítmica del *son* (Ledón, 2003); o, en la actualidad, el empleo de una combinación rítmica coincidente con la reducción del *cinquillo*, junto a los contratiempos propios de *reggae* jamaicano en la base rítmica del reggaeton en el que se mezclan estos ritmos caribeños con el *hip-hop* (Calzadilla, 2007).



Figura 5. Influencia del *cinquillo* en otros esquemas rítmicos. Fuente: elaboración propia.

Todas estas evidencias muestran cómo los géneros musicales producidos interculturalmente tienden, en una primera etapa, a solidificarse como entidad, pero, al mismo tiempo son susceptibles de continuar generando nuevas manifestaciones musicales estrechamente vinculadas a las diferentes condiciones interculturales que se van produciendo históricamente.

2.3. El reggaetón, su relación con el *cinquillo* y su impacto en la juventud

Es preciso hacer una pequeña reseña sobre este reciente producto intercultural de origen caribeño: el reggaetón, debido a su relevancia actual y a que no solo es una manifestación puramente musical, pues contiene elementos gestuales asociados al rap o al reggae, una manera de vestir que traspasa los ámbitos territoriales y los movimientos característicos de su correspondiente danza que identifican a determinados grupos sociales y que se ha extendido por diferentes zonas del planeta (Calzadilla, 2007). En cuanto al texto de las canciones, predomina un explícito contenido sexual, que, acompañado de los correspondientes movimientos corporales, han producido cierto rechazo en amplios sectores sociales (Martínez-Noriega, 2014).

En el aspecto estrictamente musical, y atendiendo específicamente a su célula rítmica, el reggaetón adopta el modelo de síncopas y, consecuentemente, de acentuación que caracteriza al *cinquillo*, algo que reafirma su procedencia intercultural, como ya se ha comentado anteriormente (Figura 6). En todo caso, esta convención rítmica es

autosuficiente para manifestarse sin ningún efecto colateral, si es despojada de todo el significado negativo —pero real— que caracteriza al fenómeno en su globalidad.

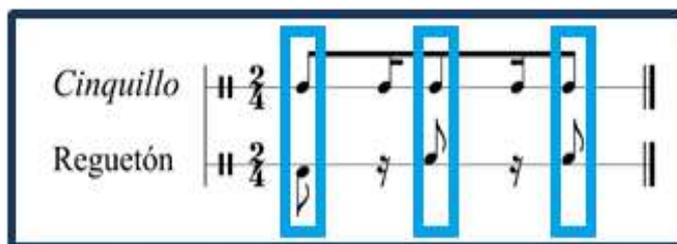


Figura 6. Coincidencia de los acentos entre el *cinquillo* y el reggaetón. Fuente: elaboración propia.

Según estas consideraciones, podrían surgir interrogantes desde las interpretaciones del concepto fundamental de la música como expresión ¿es el reggaetón un tipo de música deplorable? ¿también es el producto de un mercado que se basa en la explotación de la interculturalidad como área de consumo? ¿por qué el reggaetón es uno de los productos interculturales que condiciona el consumo de ese tipo de música en la actualidad?

Si bien es cierto que las principales características de este complejo musical-cultural no encajan en ciertos principios éticos de la sociedad occidental, también lo es que su presencia en las escuchas que se realizan en el ámbito extraescolar es actualmente mayoritaria por el público juvenil e incluso infantil, por lo que es un hecho que debería tenerse en cuenta. Debido a la aceptación de esta realidad, en el campo educativo, el reggaetón ha generado investigaciones que reconocen la gran influencia que tiene en el comportamiento del alumnado. Aparte de las alarmas sociales que suscita este fenómeno cultural, no debe obviarse en los centros educativos, por lo que han surgido propuestas para su correcto tratamiento en las aulas. En este sentido, Penagos & González (2012) realizan una serie de reflexiones y recomendaciones para concienciar al alumnado a partir del análisis crítico de los significados nocivos que pudiera tener. En este caso proponen:

Propiciar en el aula de clase un espacio de reflexión, diálogo, participación, expresión, reconocimiento y construcción compartida de saberes, sobre la influencia que puede tener la música reggaetón en los niños, adolescentes y jóvenes en sus estilos de vida, en las normas sobre las que orientan las decisiones que toman y lo que le da sentido y valor a su relación con los demás... (Penagos & González, 2012, p. 303).

Debido al alto grado de difusión que tiene el reggaetón a nivel global, su célula rítmica básica debería ser tenida en cuenta, junto a otras de diferentes ámbitos culturales, al desarrollar propuestas educativas que aborden la interculturalidad, en este caso a través del ritmo.

2.4. La educación musical intercultural

Muchas de las propuestas dirigidas al estudio de las realidades generadas por la migración se han contextualizado en el ámbito educativo. El enfoque intercultural de la educación en general ha sido comprendido como una necesidad importante en la intención de formar a

las nuevas generaciones en un clima de respeto por sus valores culturales y por los provenientes de otras latitudes, ya que, a partir de esta perspectiva educativa, no solo están involucrados los elementos institucionales propios del proceso educativo, sino que, sobre todo, lo estará el alumnado y el profesorado.

La educación intercultural conlleva en sí misma acción y actividad en el proceso educativo; por ello, en la actualidad el profesorado que colabora con otras personas de orígenes étnicos y culturales distintos al suyo debe, al igual que el estudiante, disponer de una educación intercultural (Pérez-Aldeguer, 2014, p. 176)

En el caso específico de la educación musical, el hecho de la convivencia de varias culturas se ha convertido, por una parte, en un reto para el profesorado, ya que, si pretende incluir en sus proyectos de aula el tema de la pluralidad de gustos y necesidades musicales presentes en su alumnado, deberá realizar un esfuerzo extra para conocer profundamente las características principales de la música de diferentes regiones. Por otra parte, esta labor de investigación y de búsqueda de otras sonoridades y estructuras rítmicas constituyen una importante fuente de conocimientos que influirán favorablemente en la creación de recursos innovadores y motivadores que, posiblemente, tengan una respuesta positiva en la aceptación del alumnado (Rosa-Napal & Romero, 2019).

Las propuestas más extendidas en este enfoque de educación musical intercultural están dirigidas a la inclusión en las actividades didácticas de un repertorio mixto de canciones propias de otras culturas, con el fin de que ese alumnado acogido se sienta identificado y, de la misma manera, valorado por el resto (Epelde, 2011). En este sentido, también existen otras tendencias más amplias que incluyen los conceptos interculturales en áreas más teóricas o históricas de la música, con el fin de profundizar en los elementos más precisos de la manifestación musical (Bernabé, 2012).

En cuanto al tipo de música que podría ser útil en el empeño de conseguir una educación intercultural, Pérez-Aldeguer (2013) hace referencia a la música popular como vehículo idóneo, ya que para comprenderla no es necesario poseer un conocimiento específico de la grafía propia del lenguaje musical occidental. Tras un análisis sobre algunas experiencias llevadas a cabo en este sentido, el autor recomienda que las actividades musicales con ejemplos de varias culturas no solamente sean llevadas a cabo desde el punto de vista estrictamente musical, sino que deberían contar con un ámbito contextual que abarque otros aspectos sociales de esas diferentes culturas participantes.

3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

3.1. Contexto de la propuesta

Para concretar un marco en el que sea posible desarrollar una propuesta educativa con enfoque intercultural, se ha elegido una región del territorio español que, debido a sus características, presenta un escenario óptimo para explorar la efectividad del trabajo con las células rítmicas propias de diferentes culturas con el claro objetivo general de sensibilizar a un alumnado plural en cuanto a su procedencia geográfica y cultural en el reconocimiento de los valores culturales propios y de los demás a través de la música.

Como puede observarse en la Figura 7, la Comunidad Autónoma de Galicia presenta un gran porcentaje de alumnado procedente de diferentes puntos de América Latina, según se indica en la publicación Datos y cifras. Curso escolar 2019-2020 del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Atendiendo a estos datos, la presente propuesta será dirigida, en este caso, al colectivo migrante más numeroso, lo que no significa que estas actividades no puedan ser enfocadas a otros colectivos en un nuevo proyecto de dimensiones más amplias.

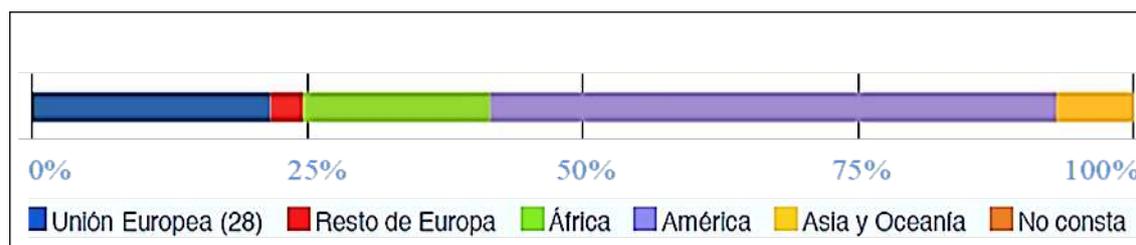


Figura 7. Distribución del alumnado extranjero en Galicia. Curso 2019-2020 (Fuente: MEFP, 2019, p. 9)

En cuanto al nivel académico al que se dirige, este podría ser cualquiera de los que están regulados o no en el sistema educativo vigente. En cualquier caso, se atenderá a la complejidad con la que se pretenda desarrollar las actividades. Es posible que en algunos niveles no será posible emplear los códigos básicos de la grafía musical convencional, empleando, en ese caso, la imitación acústica o la notación alternativa que ofrece el *musicograma* (Wuytack & Palheiros, 2009). En niveles superiores, podría ser de utilidad, aparte de la notación convencional, el empleo de las nuevas tecnologías aplicadas a la música contando con las aplicaciones abiertas o cerradas disponibles (Rodríguez & Sosa 2009).

3.2. El trabajo con las células rítmicas

Las células rítmicas características de las múltiples manifestaciones musicales imprimen a estas un sello inequívoco, aunque solo sea de manera implícita. En los primeros compases de una canción popular es posible identificar auditivamente su pertenencia a un estilo o a un género determinado, y si el oyente posee cierta experiencia en la escucha de músicas de diferente procedencia geográfica, podría incluso situar lo escuchado en una región determinada. Esta reflexión avala la decisión de abordar el aprendizaje y la práctica de la música a través de las células rítmicas representativas de la música de diferentes culturas. Tal y como se conformó el *cinquillo*, a partir de la confluencia de ritmos aportados por diferentes focos culturales, las células rítmicas propias de otras regiones —en este caso de Latinoamérica— también son producto de la interacción de varias culturas (Merino, 2013).

La primera fase de la propuesta consiste en la selección por parte del profesorado —ya sea auditivamente o por medio de la indagación documental— del material que servirá como base para las diferentes actividades prácticas. En este caso, y debido al alumnado que va dirigida, se han recogido ejemplos de diferentes países latinoamericanos,

así como de la región de acogida que es la Comunidad Autónoma de Galicia. Estas células rítmicas serán transcritas y posteriormente clasificadas atendiendo a los tipos de compases en que se producen. Con el fin de homogeneizar las sonoridades resultantes, en esta ocasión se emplearán solo ejemplos de compases binarios de subdivisión binaria (Figura 8) o binarios de subdivisión ternaria (Figura 9).

En cuanto al material gráfico, es necesario aclarar que algunas células rítmicas provenientes de culturas diversas no pueden ser transcritas exactamente al sistema métrico occidental de una manera exacta, ya que los valores de las subdivisiones binarias y ternarias coinciden, en la mayoría de los casos, de manera simultánea. Esta ambigüedad ha sido canalizada en la grafía musical a través del concepto rítmico del *swing* en el contexto intercultural del jazz, empleando el término como la interpretación de una mezcla de subdivisión binaria y ternaria (Randel, 2006). La solución a esta imprecisión podría ser a través de la participación de músicos nativos de cada región en algunas sesiones, o la audición de los ejemplos a partir de grabaciones de audio fiables en cuanto a su autenticidad (Pérez-Aldeguer, 2013).

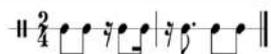
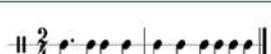
| | |
|--------------------------------|---|
| Colombia: Cumbia |  |
| Brasil: Samba |  |
| Cuba: Son |  |
| República dominicana: Merengue |  |
| Argentina-Uruguay: Milonga |  |
| Galicia: Alborada |  |

Figura 8. Células rítmicas (compás binario de subdivisión binaria) Fuente: elaboración propia, basada en Merino (2013).

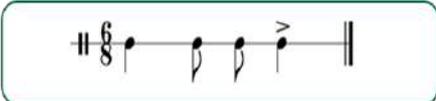
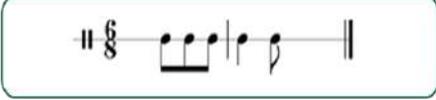
| | |
|--------------------------------------|--|
| Ecuador: Bomba del Chota |  |
| Venezuela: Joropo (Seis por Derecho) |  |
| Chile: Cueca |  |
| Bolivia-Argentina: Bailecito |  |
| Galicia: Muñeira |  |

Figura 9. Células rítmicas (compás binario de subdivisión ternaria). Fuente: elaboración propia, basada en Merino (2013).

A partir de la elección de los patrones rítmicos que pueden ser combinados atendiendo al tipo de compás, el paso siguiente es la apropiación por parte del alumnado de su estructura y de su sonoridad a través de los siguientes aspectos:

- Contextualización geográfica y cultural del origen de los ejemplos.
- Significado social en sus respectivos entornos culturales.
- Audición activa de las canciones originales.
- Audición activa de las células rítmicas de forma aislada.
- Aprendizaje de sus pasos danzarios básicos.
- Ejecución práctica mediante la percusión corporal.
- Ejecución práctica a través de instrumentos idiófonos o membranófonos de altura indeterminada.
- Improvisación rítmica sobre las nuevas células resultantes.

Ya interiorizados, estos esquemas rítmicos pueden ser mezclados con la finalidad de extraer nuevas células rítmicas procedentes de su interacción polirrítmica. Los patrones que han surgido de la fusión sonora pueden entonces ser registrados con denominaciones específicas para que más tarde conformen la base de la composición de pequeños fragmentos musicales originales, de la práctica de la improvisación rítmico-melódica o de la creación de coreografías originales.

En la Figura 10, es posible observar los ejemplos de compases binarios de subdivisión binaria de manera superpuesta y se puede apreciar tanto visual como auditivamente la ausencia de conflictos rítmicos entre los diferentes ritmos y la gran riqueza rítmica que se genera al complementarse los variados valores y acentos. Estos ejercicios pueden ser llevados a la práctica de la misma manera, empleando los ejemplos que se manifiestan en compases de subdivisión ternaria obteniendo resultados similares.



Figura 10. Mezcla de las células rítmicas elegidas más la célula rítmica del reggaetón (compás binario de subdivisión binaria). Fuente: elaboración propia, basada en Merino (2013).

Como es posible observar, se ha esperado a este último momento para incluir la célula rítmica del reggaetón como elemento integrador y motivador, ya que, al ser un patrón rítmico muy cercano a la mayoría del alumnado, no se generará ninguna dificultad en su reconocimiento auditivo ni en la ejecución mediante la percusión corporal o con instrumentos convencionales. El resultado sonoro de la polirritmia muestra la autenticidad y la identidad de cada uno de los ritmos, al mismo tiempo que, con la inclusión del reggaetón, adquiere un matiz sonoro actual.

4. CONCLUSIONES

De la misma forma en que se consolidaron las células rítmicas tras la interacción de diferentes culturas durante siglos —como es el caso del *cinquillo*—, es posible, mediante actividades como la expuesta, generar nuevos patrones que en este caso serán el producto de la manipulación intencionada con un fin educativo y con una diferencia: el resultado se obtendrá a partir de la experimentación del propio alumnado. En este sentido, siguiendo a Bernabé (2012), al potenciar la creatividad en el aula también se propicia la comunicación directa entre las diversas culturas presentes en ella.

En cuanto al trabajo colectivo con las células rítmicas —desde el punto de vista de la educación musical general— requiere del alumnado un alto grado de concentración debido a las diferentes acentuaciones y a la presencia de abundantes síncopas y contratiempos, algo que enriquecerá el repertorio de esquemas rítmicos que no están presentes en la mayoría de los ejercicios rítmicos que habitualmente son empleados en la educación musical tradicional. Estas particularidades, si son correctamente guiadas, no

presentarían mayores dificultades mientras los ejercicios sean trabajados principalmente desde la audición activa y desde el movimiento corporal.

Por otra parte, este tipo de actividad constituye un elemento de participación musical que debería, también, estar incluido en proyectos de educación general que estén diseñados bajo una perspectiva intercultural. Como se ha señalado anteriormente, estas actividades deben formar parte de una dimensión educativa mayor, en la que participen aquellas materias que puedan aportar aspectos culturales diversos y que estén implicadas en acciones interdisciplinarias. Entonces el resultado final podría ser más enriquecedor, tanto en el sentido académico como en el aspecto social. De esta manera sería posible adquirir un conocimiento verdadero de la música en sí misma y de sus connotaciones interculturales en el marco general de las culturas participantes.

Referencias

- BERNABÉ, M. La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral*, Vol. 5 N° 10 (2012), pp. 87-97.
- CALELLO, D. Historia y escenificación: El tango como restauración, identificación y prefiguración político-cultural. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP* (2014), pp. 1-19.
- CALZADILLA, L. Reggaetón: objeto cultural no identificado. *Comunicación*, N° 138 (2007), pp. 24-31.
- CARPENTIER, A. *La música en Cuba*. Fondo de Cultura Económica, México, 1946.
- COCA-IZAGUIRRE, M. Sociedad de la Tumba Francesa en Guantánamo. *Batey: Revista Cubana de Antropología Sociocultural*. Vol. IV, N° 4 (2013), pp. 135-141.
- EPELDE, A. La interculturalidad en la Educación a través de la música infantil. *DEDICA*, N° 1 (2011), pp. 273-292.
- ÉVORA, T. *Orígenes de la música cubana*. Alianza, Madrid, 1997.
- HORMIGOS, J. *Música y sociedad*. Fundación Autor, Madrid, 2008.
- LEDÓN, A. *La música popular en Cuba*. Intelibooks, Oakland, 2003.
- MARTÍNEZ-NORIEGA, D. Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género. *El cotidiano*, N° 186 (2014), pp. 63-67.
- MEFP. *Datos y cifras. Curso escolar 2019-2020*. Secretaría General Técnica. Madrid, 2019.
- MERINO, A. *Ritmos latinoamericanos*. M-Utveckling, México, 2013.
- MORERA, A. Un alumno inmigrante en el aula de música. Estudio de caso. *Temas para la educación*, N° 34 (2016), pp. 1-20.
- PENAGOS, Y. & GONZÁLEZ, M. Lenguajes del poder. la música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes. *Plumilla Educativa*, Vol. 10, N° 2 (2012), pp. 290-305.

- PÉREZ-ALDEGUER, S. El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 24, N° 2 (2013), pp. 287-301.
- PÉREZ-ALDEGUER, S. La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, Vol. 36, N° 145 (2014), pp. 175-187.
- PONS, P. *Jazz*. Celeste, Madrid, 2001.
- PRAT, J. *Música y Sociedad. Clásicos tropicales. Música cubana de salón del siglo XIX*. IE Universidad, Segovia, 2016.
- QUINTANAR, D. El aporte franco-haitiano al carnaval de Santiago de Cuba. Una revisión Histórica. *Revista Brasileira do Caribe*, Vol. 18, N° 34 (2017), pp. 136-149.
- RANDEL, D. *Diccionario Harvard de la música*. Alianza, Madrid, 2006.
- RODRÍGUEZ, Y. & SOSA, F. Uso y clasificación de programas informáticos musicales considerados como abiertos y cerrados. *El quiniguada*, N° 18 (2009), pp. 151-163.
- ROSA-NAPAL, F. & ROMERO, I. Música, educación e interculturalidad a través de las células rítmicas. Actas XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. ACIP, A Coruña, 2019.
- RUIZ DE LOBERA, M. Inmigración, diversidad, integración exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante. *Revista de Estudios de Juventud*, N° 66 (2004), pp. 11-21.
- SAMPER, A. Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista*, N° 8 (2011), pp. 297-316.
- WUYTACK, J. & PALHEIROS, G. Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía. Didáctica de la Música*, N° 47 (2009), pp. 43-55.