

EL RITMO EN EL ARTE: INDIVIDUACIÓN, SUBJETIVIDAD Y NORMA

Leticia Miramontes
Universidad Nacional de las Artes
leticiamiramontes@hotmail.com

Anibal Zorrilla
Universidad Nacional de las Artes
anibalzorrilla@yahoo.com.ar

Resumen

La concepción dominante en ámbitos artísticos y académicos del ritmo está atravesada por una definición que prioriza aspectos numéricos como la repetición, la duración y la división proporcional del tiempo y los acontecimientos, la sobrevaloración de los aspectos métricos en relación a otros componentes del fenómeno rítmico, además de una obsoleta teorización mono-disciplinar por la cual se lo piensa como si fuera un fenómeno cuyas características no son comparables en sus manifestaciones en distintas disciplinas.

Pero existen otras concepciones del ritmo que priorizan los dinámicos y morfológicos y hay conceptos teóricos que permiten manejar y formalizar aspectos que están más allá de la métrica. La primera forma de ver el ritmo está por lo tanto permeada por una concepción normativa, en la cual el ritmo es un modelo al cual el sujeto se debe amoldar, y según la cual el estudio del ritmo en el arte consiste en aprender a realizarlo correctamente. La idea del ritmo que surge de esta investigación coloca al sujeto en el centro de la experiencia rítmica como actor y creador, y a esta experiencia como una manifestación de su subjetividad, su individuación y su realización como individuo en el mundo.

Ritmo, Métrica, Individuación, Subjetividad, Norma

ALGUNAS DEFINICIONES

El ritmo es un fenómeno complejo que presenta múltiples dimensiones, y muchas veces los mismos términos se emplean para expresar conceptos diferentes. Es necesario establecer una definición general de ritmo y diferenciarlo de la métrica. El filósofo e historiador francés Pascal Michon propone un acercamiento a la noción de ritmo basada en el estudio clásico de Benveniste, que define el ritmo como “*forma que adopta aquello que está en movimiento*” (Benveniste, 1966):

“...la definición tradicional métrica y aritmética heredada de Platón es al mismo tiempo muy amplia y muy estrecha. Por un lado es muy amplia porque pone en un mismo plano el cosmos, lo vivo, lo humano, e instala una continuidad de tipo metafísico, místico entre órdenes. Y al mismo tiempo como reduce el ritmo a una sucesión de tiempos fuertes y débiles ordenados aritméticamente, esta definición no incluiría a otros fenómenos dinámicos, temporales y fluidos que corresponden a otros tipos de organizaciones. Si tomamos el ritmo no como simple orden de movimiento a la manera de Platón, sino como la organización de movimiento, tenemos la posibilidad de estudiar todos los fenómenos temporales organizados, ya sean métricos, cíclicos o que muestren otro tipo de organización, tanto la métrica de un poema, como los tiempos festivos de la vida urbana, los flujos turísticos o los ciclos de la actividad neuronal”. (Michon P. , 2012).

Según el lingüista y novelista ruso Andrej Beli: “El ritmo es antinómico a la métrica (...) el ritmo es primero en relación a la métrica, es el generador de las métricas y precede la representación, la imagen. El ritmo es para nosotros una entonación que precede a la elección de las palabras y de los versos”. (Beli, 1929, pág. 77)

EDUCACIÓN E INDIVIDUACIÓN

Nuestros colegas Mauricio Langon, Marisa Berttolini e Isabel González realizaron una síntesis del concepto de individuación de Pascal Michon, basado en la inclusión de la dimensión temporal y su conformación de acuerdo a la forma de concebir el ritmo expresada arriba, que empleamos aquí:

Para proponer “una teoría de la individuación singular y colectiva” Pascal Michon se apoya sobre la noción de “ritmo”, para superar “la inadecuación de los conceptos de estructura y de sistema, por un lado, y de individuo e interacción, por otro”, que dificultan pensar la novedad del mundo actual que está organizado por ritmos, es decir, “por maneras (específicas) de producir y de distinguir individuos singulares y colectivos”. Por individuación entiende “el conjunto de procesos corporales, lingüísticos y sociales por los cuales, sin cesar, son producidos y reproducidos, aumentados y disminuidos, los individuos singulares (los individuos observados en su singularidad psíquica) y colectivos (los grupos)... En la actualidad el poder “se juega ante todo en la organización y el control de los procesos de individuación, así como en las clasificaciones que producen”. En ese marco, “la cuestión más difícil e importante de todas, es aquella de la mayor o menor calidad de los ritmos de individuación y de los diversos poderes que ahí se expresan. Si (...) la individuación está determinada por la organización rítmica de la corporeidad, de la discursividad y de la sociabilidad; y si el poder puede, desde entonces, ser comprendido como control de esa organización y las clasificaciones que de ella se derivan, se plantea la cuestión de saber de qué criterios éticos y po-

líticos disponemos para evaluar, y eventualmente combatir o promover, esas formas rítmicas de individuación y los poderes que se juegan en ellas” (MICHON, 2007, pág. 33) Se pregunta, entonces, “lo que pueden o podrían ser las formas justas de un mundo fluidificado”, de modo que “la democracia llegue a ser una máquina política de producir una individuación de calidad”. El “objetivo ético y político” sería asegurar la maximización de la individuación tanto singular como colectiva, mediante la “puesta en tensión del sí y del colectivo... la individuación como un aumento de la experiencia, un crecimiento del poder de actuar y no una profundización de la separación con los otros” (Michon, 2007, pág. 239) (Langon & Bertollini, 2014).

Desde la perspectiva de la educación “La individuación es la construcción de cada persona como sujeto en el contexto de la sociedad en la que está inmerso, lo que significa promover la autonomía, la creatividad y la libre elección; en definitiva, la realización personal y la construcción de un proyecto de vida. La educación tiene como finalidad promover crecientes niveles de autonomía y de autogobierno”. (Blanco Guijarro, 2005)

La estructura de la sociedad y la forma de interrelación entre los actores y sus poderes va a influenciar directamente a las instituciones educativas respecto del manejo de su dimensión temporal y de la forma en que se realiza la individuación de los sujetos en su seno. Se puede afirmar que la formación de la subjetividad y la individuación en el marco del sistema educativo se verá directamente influenciada entre otros factores por ejemplo por:

- las políticas educativas que dichas instituciones van a diseñar de acuerdo a los modos de individuación y subjetivación del grupo social, que se expresa en los perfiles de egresados que se piensan como resultante;

- las currículas específicas que se definan para los el dictado de las materias y los profesionales que quieran obtener;
- las normas que se establezcan para los recorridos curriculares; y
- la mayor o menor elasticidad que acepten para que los individuos proyecten desde sus individualidades justamente, sus recorridos y opciones.

Llevando el análisis a niveles más pequeños dentro de un sistema de organización educativa, como lo es la experiencia áulica, el docente se encuentra como responsable de la implementación de estas políticas, quien en relación con los parámetros previamente determinados por la institución a la que pertenece, como el diseño curricular, entre otros, ejecutará la manera de desarrollar toda esta problemática en la evolución de su asignatura.

RITMO Y MÉTRICA EN LA ENSEÑANZA

“La métrica es lo general, es la norma que determina la tarea rítmica, en cambio el ritmo es la noción que nos lleva hacia lo individual” (Beli, 1929, pág. 162). El aprendizaje, la formación, la construcción de la subjetividad y la individuación no solamente son procesos que se desarrollan en el tiempo, sino que la conformación que adquiere el transcurso temporal es constitutiva de su calidad y de su resultado. En este contexto es que se pueden definir dos modos, uno aquel que se ajusta a lo normativo, al que incluye reglas, condiciones y capacidades determinadas en tiempos medidos, que no tiene en cuenta las temporalidades propias del individuo, sino que se presenta y se define en estructuras determinadas y privilegia lo colectivo; y otro que jerarquiza la individualidad de sus actores, las características individuales de los sujetos de la enseñanza. F. Lesourd, en relación a las temporalidades conflictivas o complicadas de grupo, formula “la hipótesis del: “yo-tiempo”, que permite a los individuos, a partir de procesos reflexivos y narrativos, articular y contener temporalidades complicadas, ayudando a

la creación de su propio medio temporal”, (Lesourd, 2009). También en este sentido define Alberto Melucci los tiempos internos, “... el tiempo interno posee características muy diferentes del tiempo medible, lineal y uniforme construido por nuestro medio ambiente tecnológico: 1), este tiempo no es medible porque la percepción interna varía en todo momento y de situación en situación, 2) el pasaje entre estos diferentes momentos es discontinuo y pueden irrumpir en cualquier momento, 3) este tiempo no es unificado ni constante, agrupa tiempos diferentes que se suceden y se entrecruzan” (Melucci, 2011).

Roland Barthes había tratado de pensar la vida social en términos rítmicos en ocasión de su primer curso en el Collège de France, consagrado al estudio de la idiorritmia (ritmo propio), enfocada en las experiencias de vida en pequeños grupos. Se trataba de reflexionar sobre un modo de vivir juntos (en pequeños grupos) que permite a cada uno desarrollar y cultivar, en un marco común, el ritmo propio, “idiorritmia” en su individualidad, (Citton, 2010).

ENSEÑANZA DEL RITMO EN EL ARTE EN LOS DISTINTOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN

Las actividades rítmicas se desarrollan mayormente en los niveles iniciales educativos en donde el juego y la recreación están avalados por la importancia que adquiere lo lúdico en el inicio del proceso creativo. Lamentablemente estas actividades, consideradas de menor categoría, son reemplazadas por otras más *serias*, más *difíciles*, socialmente aceptadas, es decir sujetas a normas, acompañando el crecimiento de los alumnos. Como ya *son grandes para jugar*, esta primera instancia de contacto espontáneo con lo rítmico se soslaya y la mayor parte de las actividades se dirigen al aprendizaje de otra concepción del ritmo, en la cual lo métrico y lo normativo cobra preponderancia. Esta forma de concebir y enseñar el ritmo, cuya inclusión en la planificación de la tarea áulica se fundamenta en la idea de que el ritmo así concebido es un

elemento más de la música, de la danza o de la poesía, pasa a dominar casi totalmente, por no decir totalmente, los contenidos relacionados. Y si bien realmente es un elemento importante o imprescindible a veces, desde esta perspectiva no estaríamos considerando la posibilidad de aprehender un lenguaje a partir de lo rítmico, siguiendo las definiciones del ritmo de los autores anteriormente citados, sino de utilizarlo sólo como un marco normativo para realizar una actividad.

Ya en los niveles superiores, en el aprendizaje de la música por ejemplo, el estudio de la rítmica se transforma casi exclusivamente en la resolución de enigmáticos acertijos matemáticos, donde los alumnos deben interpretar figuras con triples puntillos, semifusas, y realizarlas en métricas establecidas, sin prestar atención en la mayor parte de los casos a los agrupamientos, los niveles de organización, los distintos tipos de acentos. Nada más alejado del ritmo y de la música, en este caso.

El problema principal es que lo que en la enseñanza se transmite a los alumnos no son los elementos del ritmo en su totalidad, sino que los contenidos se restringen a una concepción casi exclusivamente métrica, por lo que sucede que a medida que el individuo crece el contacto con la vivencia rítmica se vuelve cada vez menos sensible, y más del orden de lo abstracto y normativo. La falta de difusión de los conceptos que permiten definir, formalizar y manejar los aspectos más *rítmicos* y menos *métricos* del ritmo, como las definiciones de Benveniste (Benveniste, 1966), Michon (Michon P. , 2007), citadas más arriba, las de Paul Fraisse (Fraisse, 1976) basadas en la psicología experimental, las de Henri Meschonnic sobre el ritmo en el discurso (Meschonnic, 1982) o las de Leopold Meyer (Cooper & Meyer, 2000) sobre la estructura del ritmo musical atenta también contra las posibilidades de integrar satisfactoriamente estos aspectos.

EL ESTUDIO DEL RITMO EN LAS CLASES DE DANZA

En cuanto a la forma en que el ritmo como materia se aborda en las clases de danza clásica también aparece esta contradicción entre rit-

mo y métrica en el núcleo de la problemática de su enseñanza. Cuando un espectador desprevenido asiste a una clase de danza clásica, generalmente lo que ve es a un profesor contando series del uno al ocho y tanto a los alumnos como al músico acompañante intentando seguir esta cuenta. Y muchas veces todas las referencias que hacen los profesores al tema del ritmo se relacionan a la coordinación del movimiento con la cuenta que dicta el profesor. Pocas imágenes ilustran más la sobrevaloración de los aspectos métricos por sobre otras dimensiones del ritmo que esta situación.

Por el contrario innumerables situaciones de gran riqueza artística, pedagógica y técnica quedan postergadas, como la acentuación, el agrupamiento de los movimientos en grupos rítmicos, el encadenamiento de estos grupos en estructuras de orden superior y su relación jerárquica, por ejemplo. Además el uso de la música muchas veces se reduce a su empleo como *marca* de compás, ignorando la complejidad de su configuración rítmica y la de su relación con la rítmica de los movimientos. Esto cuando no es anulada directamente por el profesor de danza que prioriza que los alumnos escuchen la cuenta que dicta por sobre la música que suena.

Por otra parte el uso habitual de modelos musicales estancos no promueve el entrenamiento auditivo de los estudiantes, no sensibiliza su trabajo biomecánico respecto a otras posibilidades rítmicas. De esta manera se desaprovechan los ritmos para trabajar elementos técnicos específicos que serían más fácilmente aprehensibles. El ritmo específico del movimiento se reduce a la manifestación motriz de la métrica, y lo relevante del mismo se limita a la coordinación de los movimientos con el aspecto métrico, o sea a la correspondencia entre los *números* de la *cuenta* y un *movimiento* o *posición* determinada. Este hecho se manifiesta en la forma que tanto los alumnos como los profesores hablan del tema en la clase: *poner en música* una secuencia significa determinar a qué movimiento corresponde cada *número* de la *cuenta*, y naturalmente se hace sin escuchar la música. En general no hay otras referencias al ritmo que ésta.

Haciendo un análisis del funcionamiento de una clase de danza

orientada al aprendizaje de una técnica en particular, se puede postular que para que esta práctica tenga resultados eficaces el ritmo de cada actor comprometido e debería llegar a un estado de *síncresis* con el resto, generando un ritmo global que haga satisfactorio el de por si dificultoso aprendizaje de la danza. Patrice Pavis crea el concepto de *síncresis*, *sincronismo* y *síntesis* (Pavis, 2000, pág. 220) refiriéndose al ámbito de las representaciones escénicas, pero cuya aplicación resulta pertinente en la interpretación de lo que sucede en la instancia áulica de la danza.

Siguiendo la idea de comportamiento rítmico de Paula Batalha, que sugiere que “...entendemos el comportamiento rítmico, como el punto importante de la calidad técnica y de la calidad expresiva a la que tanto se aspira en el dialogo corporal” (Batalha, 2007), llamaremos ritmo propio del ejecutante a la capacidad rítmica motriz y dinámico-expresiva inherente a cada participante de la clase, es decir intrínseca a su singularidad. Cuando el docente plantea la práctica de un movimiento además del diseño formal específico del mismo necesita pensar en un acuerdo tácito que deberá producirse entre el ritmo de la música, el ritmo propio del participante, que variará según su tiempo de estudio y su disponibilidad corporal concretizando con mayor o menor dificultad la ejecución del mismo, y el ritmo de dicho movimiento en función del trabajo técnico que quiera lograrse. Se trata de un acuerdo tácito porque es logrado de una manera espontánea que hace al oficio o a la práctica cotidiana y difícilmente se explicita en la clase, donde en general se alienta más a la explicación formal y biomecánica del movimiento que a la interpretación rítmica. Esto muchas veces trae aparejado dificultades en la ejecución propiamente dicha, ya que como la justa interpretación rítmica genera la dinámica correspondiente del movimiento en cuestión si el participante logra identificar claramente la conformación rítmica del movimiento podrá ejecutar correctamente y con menos dificultad el movimiento dado, tanto en su calidad técnica como en su calidad expresiva.

Cuando en una clase se *marca* un movimiento en relación a la métrica de la música y a la *cuenta* con la que se la manifiesta, lo que sucede es que la adaptación de los movimientos a una *cuenta* produce movimientos con

una dinámica *plana*, es decir sin matices de energía, muchas veces con una realización temporal caprichosa cuyo único objetivo es comenzar y llegar al final simultáneamente con la música. Por otra parte la mera adaptación del movimiento a la métrica del tema musical produce movimientos temporalmente más ajustados, quizás correctos en su nivel biomecánico, pero que dejan los énfasis expresivos librados a la interpretación o a la falta de interpretación de cada participante de la clase.

Si se analiza el agrupamiento rítmico de un movimiento en relación a la métrica de un tema musical posible, se evidencia que el primero no siempre es coincidente con el segundo, es más salvo que sea una decisión a priori no tiene por qué serlo. Al mismo tiempo el tema musical elegido seguramente presentará una conformación rítmica que puede coincidir o no con su métrica, con sus propios agrupamientos rítmicos determinados por otros factores como los valores de las notas, el diseño melódico, la armonía, el timbre, los silencios y demás, que intervendrían para determinar sus momentos fuertes o acentuados. Naturalmente esta conformación rítmica tendrá su influencia sobre el movimiento que se ejecuta en relación con la música. Cuando estas variables no están muy claras en los participantes de la clase, puede ocurrir que cada estudiante ajuste su ejecución al ritmo de la música relegando a un segundo plano el ritmo del movimiento, o bien reproduzca el movimiento desde su ritmo propio que, si no concuerda con el diseñado, lo hará bailar *fuera de música* como se suele denominar a esta situación, sumando a todo esto que modificará el ritmo general del grupo.

Cuando en una clase se diseña el movimiento teniendo en cuenta esta problemática, se puede decidir de qué manera se van a utilizar los momentos fuertes o acentuados. Por ejemplo si en un salto se quiere trabajar el punto culminante de la elevación se lo puede diseñar haciendo coincidir el mismo con el acento métrico musical, o si en el mismo salto el objetivo del docente es el trabajo del descenso y el apoyo en el piso será este momento el que coincida con el acento métrico. También se pueden sincronizar estos momentos con algún momento relevante de la música que configure un acento rítmico, como un

particular diseño melódico o una duración mayor de una nota o un silencio. O realizarlo de tal manera que deliberadamente no coincidan, de manera de resaltar el contraste rítmico y sus consecuencias dinámicas.

El docente de danza no tiene formulas exactas que aseguren resultados inequívocos en la ejecución de los movimientos, es por eso que cuanto más sutil sean los conocimientos acerca de cada elemento de la clase, en este caso del análisis y la identificación de los agrupamientos rítmicos que se ponen en juego, más posibilidades creativas tendrán para pensar nuevas formas de evolución de los movimientos.

El lugar para que el alumno estudie el ritmo en la danza es la clase de danza, y ésta debería tener un espacio para la práctica del aprendizaje del ritmo, así como lo tiene para el de otros fenómenos técnicos y artísticos de la disciplina. Esto no quiere decir que el ritmo no se enseñe junto con los pasos que componen la clase, pero sí que es necesario concientizar, conceptualizar y experimentar expresamente todas las dimensiones que tiene el ritmo y no priorizar tan marcadamente los aspectos métricos, tan ligados a lo normativo. El bailarín no es como sujeto ni como individuo ni como artista un ente destinado a cumplir instrucciones y no puede ser esta la base de la formación de su conciencia artística. Es necesario priorizar los aspectos más complejos del ritmo, si lo que se busca como resultado es la formación de sujetos activos, creativos, capaces de valorar su individualidad y de crear sobre ella una producción artística que lo coloque como actor en toda su originalidad en el medio en el que vaya a desarrollarse.

CONCLUSIÓN

La experiencia del tiempo es fundante en la conformación de la subjetividad a través de los procesos de individuación y de socialización, y como consecuencia en la orientación que el sistema educativo en todos los niveles adopta en relación a estos objetivos. Aprender a determinar la importancia acordada a un ritmo dado, reconocerlo, darle

forma y poder redefinirlo es una vasta tarea con la que se encuentra el docente de arte en general y de danza clásica en el análisis de este trabajo en su cotidianidad.

Fijar sus objetivos es fijar sus propios ritmos y los de sus estudiantes. Es también coordinar la interrelación entre las instituciones, la asignatura, los contenidos, y los estudiantes gestionando así los caminos más satisfactorios a seguir. El ritmo está del lado de la libertad, de la revolución y no obedece a los cánones esclerosados de las clasificaciones. “...*el individuo rítmico es el verso, no es la sílaba, el pie, o las dipodias*” (Beli, 1929, pág. 77). La norma es imprescindible para la existencia de la sociedad y la socialización del individuo, pero en la enseñanza del ritmo y la enseñanza artística en general la forma es la conformación de la subjetividad en un momento dado y con una intención expresa, y no la adaptación a un molde impuesto desde un poder externo. La subjetividad vive en tensión con la forma y en revuelta permanente con la norma y jamás la puede tomar como fundamento de su construcción.

BIBLIOGRAFÍA

- Batalha, A. (2007). Performance rítmica. Análisis y cuantificación de la capacidad rítmica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 125-130.
- Beli, A. (1929). *Ritm kak dialektika*. Moscú.
- Benveniste, E. (1966). La notion de rythme dans son expression linguistique. *Problèmes de linguistique générale*, 133.
- Blanco Guijarro, M. R. (1 de julio de 2005). *La Educación para Todos Comienza en la Primera Infancia*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: http://www.oei.es/inicial/articulos/educacion_calidad_todos_primera_infancia.pdf
- Citton, Y. (2 de julio de 2010). *Rhuthmos*. Obtenido de Improvisation, rythmes et mondialisation, Quatorze thèses sur la fluidification sociale et les résistances idiorrythmiques : <http://rhuthmos.eu/spip.php?article22>
- Cooper, G., & Meyer, L. (2000). *Estructura Rítmica de la Música*. Barcelona: Idea Books.
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Langon, M., & Bertollini, M. G. (3 de octubre de 2014). *Análisis de aula: ritmo, concepto, vértigos argumentativos*. Obtenido de Rhuthmos: <http://rhuthmos.eu/spip.php?article1314>
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition*. Paris: Anthropos.
- Melucci, A. (3 de abril de 2011). *Rythmes internes et rythmes sociaux dans un monde planétaire*. Obtenido de Rhuthmos: <http://rhuthmos.eu/spip.php?article316>
- Meschonnic, H. (1982). *Critique du rythme*. Lagrasse: Verdier.
- Michon, P. (2007). *Les rythmes du politique; démocratie et capitalisme mondialisé*. Paris: Les Prairies Ordinaires.

- Michon, P. (12 de noviembre de 2012). *Rythme et sociologie: une introduction*. Obtenido de Rhuthmos: <http://rhuthmos.eu/spip.php?article782>
- Pavis, P. (2000). *El análisis de los espectáculos*. Buenos Aires: Paidós.