

Importancia del ritmo musical en la formación del individuo

Algunos alcances al substancial aporte educativo de la Rítmica Corporal

por *Jarah Schmidt Neumann*

Debido a la orientación de este número de la *Revista Musical Chilena* y consecuente con la participación de tipo pedagógico-musical y no terapéutico-musical que nos cupo en el Seminario de Musicoterapia que tuvo lugar entre el 25 de abril y el 2 de mayo del presente año, es preciso que aclaremos previamente algunas consideraciones con respecto a nuestra participación en el seminario mismo; si bien es cierto que no nos adentramos en el campo de la musicoterapia, considerando que los enfoques de la pedagogía musical moderna no se limitan sólo a enseñar sino que enfocan una educación integral del individuo, y al analizar la definición de *musicoterapia*: "especialización científica que se ocupa del estudio e investigación del complejo sonido-ser humano, ya sea el sonido musical o no, tendiente a buscar los métodos diagnósticos y los efectos terapéuticos de los mismos" (Benzon, 1971: 14), hemos constatado muchos puntos de contacto entre esta disciplina y la educación musical, específicamente en relación a *algunos objetivos* de la rítmica corporal que, para mayor esclarecimiento, enunciamos a continuación:

- "Activar el desarrollo integral del ser humano en sí y en sus diferentes posibilidades de adaptación e integración al grupo.
- Contribuir a lograr mejor ordenación y control de las fuerzas psicofísicas del individuo en un todo de correcta integración.
- Influir y estimular las aptitudes imaginativas y creadoras en un contexto global de eficacia, orden, control y funcionalidad.
- Estimular y desarrollar la capacidad de concentración y de abstracción.
- Poner en correlación los diferentes dinamismos corporales matizados en el tiempo con las dimensiones y las resistencias del espacio para crear un sentido rítmico-plástico-musical.
- Contribuir al desarrollo y perfeccionamiento del sistema neuromuscular de tal manera que se pueda crear una mentalidad rítmica, gracias a la colaboración íntima del cuerpo y la mente en forma de responder adecuadamente a un estímulo rítmico-musical.
- Encadenar, asociar y disociar de manera flexible, simple y armoniosa las manifestaciones motrices más diversas a partir de diferentes estímulos musicales, adecuando en forma precisa las respuestas rítmico-corporales correspondientes.

Rev. Musical Chilena, 1977, XXXI, Nº 139-140, pp. 74-91.

- Perfeccionar el equilibrio corporal, la belleza y eficacia de las actitudes corporales mejorando su calidad y coordinación mediante un perfecto control y armonía del sistema neuromuscular a partir de una respiración adecuada, eliminando las inervaciones inútiles (tensiones parásitas, contracciones musculares no funcionales) y los hábitos posturales viciosos (ejemplo: caminar agachados o semirrígidos, etc.), para de este modo equilibrar las fuerzas musculares antagónicas (tensión-relajación).
- Contribuir a acrecentar un mejor estado general de salud, especialmente del sistema neuromotor mediante la inducción de reacciones rápidas, precisas y sin ansiedad (inhibición e incitación)". (Calongue y otros, 1976: 34-35).
- Lograr recreación a través de la vivencia de improvisaciones rítmico-corporales.
- Tomar conciencia de la propia facultad de crear y sentir el goce de saberse dueño de esta facultad.

Considerando los objetivos enunciados de la rítmica corporal, estimamos que la musicoterapia encuentra en ésta no sólo una herramienta para el campo teórico, sino que —por añadidura— una meritoria aliada en la terapéutica propiamente tal, es decir, en el campo aplicado.

Por estas razones —con el título de: *La Rítmica como recurso musicoterapéutico*— afrontamos nuestra tarea, exponiendo algunas de las múltiples actividades y técnicas posibles de la rítmica corporal, y en parte, incluso de la rítmica instrumental que pudieran ser de interés para la musicoterapia.

Las demostraciones prácticas estuvieron a cargo de las profesoras académicas: Sra. Alma Wörner Knauf, Sra. Silvia Contreras Andrews, Sra. María Eugenia Saavedra Santa Cruz, Sra. Melita Ihl Piel y Srta. Jarah Schmidt Neumann, estando esta última, además, a cargo de la coordinación del trabajo realizado en equipo.

Se trabajó con un grupo de más o menos 20 alumnos de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre 7 y 13 años.

Similar a la aclaración que hicieramos en el Seminario de Musicoterapia, reiteramos en esta ocasión que:

- a- No pretendemos exponer un estudio en el área de la musicoterapia por no ser materia de nuestra especialidad.
- b- Estimamos que el valor formativo que a la rítmica corporal le cabe a través del elemento rítmico puede ser aprovechado por la musicoterapia, aunque con enfoques diferentes.
- c- Hemos querido darle a esta exposición un carácter muy global y de fácil comprensión, empleando un lenguaje lo menos técnico posible,

a título de hacerlo asequible a quienes no están profesionalmente comprometidos con la música.

Teniendo en cuenta estos precedentes y la naturaleza del tema elegido, enfrentamos de inmediato el problema de precisar qué se entiende por *ritmo* y *ritmo musical*. Ingrata tarea, porque son tantas las discrepancias al respecto como libros se han escrito sobre el tema. Al recurrir a la bibliografía a nuestro alcance, entre las primeras líneas a que dimos lectura nos encontramos con la siguiente frase: "Arraigado profundamente en las bases fisiológicas de nuestros cuerpos, el ritmo compenetra la melodía, la forma y la armonía; llega a ser la fuerza propulsora y gestáltica¹ el verdadero soplo de vida de la música, alcanzando hasta las más sublimes esferas de experiencia estética, en donde toda descripción está condenada a fracasar, porque ningún idioma puede proveer las palabras para una adecuada expresión" (Sachs, 1953: 11).

De por sí la palabra *ritmo* es extraordinariamente universal, encuentra aplicación tanto en las ciencias como en las artes, a la vez que en filosofía, amén de las múltiples acepciones en el lenguaje diario. Indiscutiblemente es de uso habitual dentro del campo de la música en donde, a su vez, adquiere los más variados matices.

¿A qué se deberá esta personalidad tan multifacética?

Es evidente que, en cualquier forma que se emplee este vocablo, siempre hay implícito *algo en común*. Todos *sentimos* de alguna manera a qué se refiere, pero al mismo tiempo nos es imposible formularlo en una clara y escueta definición. Esto es tanto más cierto cuando nos referimos al *ritmo musical*. En este último caso, siempre que se ha pretendido formular una definición, se ha caído en limitaciones que no abarcan la totalidad del fenómeno ni la esencia del mismo, o se ha incurrido en intelectualizaciones que no corresponden al hecho real. Si a esto agregamos que en el transcurso de la Historia de la Música el concepto de *RITMO* ha ido variando según la mentalidad y la música de las diferentes épocas, entonces la posibilidad de definición se vuelve aún más difícil y, por qué no decirlo, imposible. Tal pareciera que, en nuestro afán de hacerlo comprensible a través del lenguaje hablado, mientras más nos afanamos por asirlo a una definición, más nos rehúye, más se nos escapa. No es, pues, a título de autojustificación, sino por lo intangible —materialmente hablando— del objeto en cuestión, que coincidimos con Apel al decir que es "tarea estéril tratar de encontrar una definición de *RITMO* que fuese aceptable siquiera para

¹ En su versión original en inglés, Sachs utiliza el término "shaping force", el cual, al ser traducido al español por la autora del presente trabajo, ha empleado el significado que tiene en alemán, sin entrar en el concepto específico que se le suele dar en la Teoría de la Gestalt.

una pequeña minoría de músicos" (1966: 639) y que concordemos con Pascal cuando sostiene que "las definiciones sólo están para distinguir las cosas que se nombran, pero no para enseñarnos la naturaleza de ellas" (cf. Willems, 1954: 54). Por consiguiente, para comprender lo que es RITMO, específicamente hablando, RITMO MUSICAL, se requiere de la vivencia, de la vivencia musical.

Sin embargo, creemos necesario plantear algunas reflexiones generales en relación a ese *algo en común* de que hablábamos al comienzo, con el fin de adentrarnos paulatinamente en ciertas consideraciones específicas sobre RITMO MUSICAL, aunque sólo sea a título de dar algunas someras orientaciones.

En lo etimológico la palabra deriva de la raíz griega RHEO que equivale a fluir, transcurrir, situando con ello la fuente del ritmo en el movimiento. A pesar de ello, tiempo y movimiento no son sinónimos de ritmo porque éste es *algo* que se da en el movimiento. Como el movimiento requiere del tiempo y del espacio, por consiguiente *el ritmo se da en el tiempo y en el espacio a través del movimiento*. De esto se deduce que el ritmo no es privativo de la música, sino que existe en todo lo creado, que "es un elemento premusical... [que es] la primera manifestación de la vida" (*ibid.*: 53). Este no es un concepto reciente. Hace dos y medio milenios Heráclito de Efeso erigió toda una filosofía del ser sobre la base de perpetua fluencia. Pero ese fluir no es desarticulado como una sustancia aceitosa que se escurre amorfa, ni caótico "como una avalancha que se desploma" (Sachs, 1953: 15), sino que *contiene elementos de contraste entre sí que se dan en forma ordenada o son organizados por la mente*. Este principio de organización y de orden también lo encontramos en la antigüedad preconizado por los griegos Platón, Aristides, Aristóxenos y otros. Al establecer Platón que "el Ritmo es el Orden en el Movimiento" (*ibid.*: 56) no hay que olvidar que los griegos, al referirse al ritmo, lo hacían primordialmente en relación a la poesía, la cual, junto con la danza y la música, integraba el grupo de las Artes del Movimiento, es decir, aquellas artes que tienen una dependencia directa del tiempo. Para Platón los elementos contrastantes que permiten la articulación en el tiempo son el movimiento y el no-movimiento. Esta idea de los contrarios sucesivos, ordenados en el tiempo, tiene sus orígenes en el principio de los contrarios, sustentado a su vez por Heráclito. Los antiguos romanos adherían asimismo a este concepto. Charisius (ca. 400 DC) afirmaba: "Ritmo es un metro fluido y metro es un ritmo controlado" (Sachs, 1953: 13), agregando con ello un matiz de limitación, es decir, un fluir limitado y condicionado.

No son pocos los autores modernos que se pliegan a la idea de que ritmo involucra orden. Nos dice, por ejemplo, Vincent d'Indy: "Es el orden

y la proporción en el espacio y el tiempo: tal es la definición de ritmo" (cf. Willems, 1954: 57).

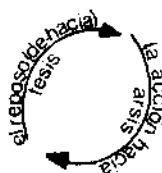
Interesante es la posición de Giselle Brelet, cuando afirma "el ritmo es el orden en el tiempo creado por la conciencia" (1949: 396), porque con ello el ritmo pasaría a ser un fenómeno subjetivo. Esta posición es compartida por todos los que, en su posición intelectualista, atribuyen sólo a la inteligencia humana la posibilidad de crear el ritmo, gracias a su necesidad de ordenación y su capacidad de análisis y de síntesis. Hay otros que se ubican en una posición de carácter fisiológico, al afirmar que el ritmo existe en el hombre como condición previa y que tal condición, perfectamente comprobable en lo fisiológico, es la que hace posible sus respuestas a los estímulos rítmicos.

Ambas teorías son incompletas, porque el ser humano es algo más que un conjunto de procesos fisiológicos, a la vez que tampoco es un ente aislado en medio del universo. "Existe más allá de nosotros una realidad temporal diversa de nuestro tiempo subjetivo; una realidad isométrica, un tiempo objetivo del cosmos que es sustrato de toda nuestra posible experiencia rítmica" (Advis, 1965: 83).

Resumiendo los conceptos anteriormente citados, podríamos decir que el ritmo se da en el movimiento, siendo éste la condición necesaria sobre la cual actúa en el transcurrir del tiempo el principio del orden; y que, para que realmente tenga existencia para el hombre, debe ser percibido por él o creado por su propia conciencia. El individuo puede, ya sea, captarlo y hacerlo suyo, como también crearlo en sí mismo y proyectarlo. Se configura de esta manera el nexo —tanto centrípeta como centrífugamente— entre el individuo y el cosmos.

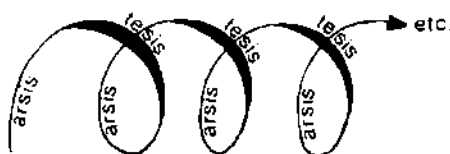
Pero veamos cuál sería el orden en el movimiento y cuáles los elementos de contraste que lo componen. El transcurrir estaría condicionado a "un principio activo y organizador, cuyos renovados impulsos dan vida a ese fluir" (*ibid.*: 79), lo cual implica tensión y distensión. La supresión de cualquiera de estas fases imposibilita la existencia de la otra. En música estas dos fases las denominamos *ARSIS* y *TESIS*, respectivamente. Entendemos por *Arsis* el empujar o impulsar y encaminar hacia la *Tesis*, siendo esta última el desenlace u objetivo hacia el cual se encaminó el *Arsis*, pero que, a su vez, genera la condición necesaria para dar nacimiento a otra *Arsis*, dando así lugar al inicio de un nuevo ciclo de *Arsis-Tesis*. Estas dos fases también son inseparables dentro del ritmo musical, una condiciona a la otra, se concatenan permanentemente en su fluir, alternando así:
 —> la acción hacia —> el reposo de-hacia —> la acción hacia —> etc., o graficado de otro modo:

Ej. 1



También puede representarse en forma de espiral que avanza:

Ej. 2



Igualmente se puede ilustrar en forma de una línea ondulante que avanza:

Ej. 3



Las dos fases descritas forman un núcleo rítmico y vienen a ser los elementos contrastantes que Platón concebía como movimiento y no-movimiento. En lo fisiológico-orgánico se halla presente como tensión y distensión.

Ahora bien, uno de los recursos que tenemos para la ordenación es la medición. En la música, arte en la cual se manifiesta por excelencia el concepto de Heráclito del devenir, porque su condición primordial es el tiempo. Sin embargo, una medición cronométrico-matemática sería totalmente absurda y deshumanizante. Ningún intérprete sería capaz de ceñirse a semejante medición. Pero como forzosamente precisamos de una referencia métrica homogénea (isometría) para comprender la fluencia rítmica, nos vemos obligados a recurrir a otro tipo de medida, un tipo de medida que esté relacionada con situaciones cíclicas que se den en forma vital. Esto es perfectamente posible, porque "en nosotros mismos y en el mundo existen fenómenos cíclicos o cadenciales que se manifiestan por su igualdad de duración y que, por tales circunstancias, llegan a ser determinantes en nuestra medida del tiempo" (Ansermet, 1961: 9). "La respiración es el

prototipo de la medida musical y el generador del ritmo" (Lussy, 1945: 26), a la vez que es el fenómeno fisiológico-cíclico más fácilmente observable por el hombre y en el cual se evidencian, con gran nitidez, las alternancias de tensión y distensión —acción y reposo—, —elevación y apoyo (caída)—, en sus fases de inhalación y exhalación, Arsis y Tesis, musicalmente hablando.

De este modo, podemos establecer una unidad de medida que puede ser tanto equivalente al fenómeno cíclico total como a una parte o múltiplo de él, en lo que a la duración del mismo se refiere.

Así llegamos, en música, al concepto de pulso y acento métrico. El primero consiste en la sucesión de unidades de tiempo, el cual, en la graficación musical, corresponde a una figura que queda establecida a través del denominador de la cifra indicadora de compás.

En Occidente el acento métrico es el apoyo (ictus) que recae en forma recurrente sobre la primera de cada cierto número de unidades de tiempo. Por su naturaleza cíclica —al igual que en el caso anterior— tiene carácter de pulso, pero se superpone al pulso anteriormente individualizado por ser múltiplo de aquél, representando así, no la unidad de tiempo, sino la unidad de compás. Gráficamente el numerador de la cifra indicadora de compás especifica cada cuántos tiempos se manifiesta este apoyo o acento métrico, pero además lo corroboran las barras de compás que se ubican delante de cada primer tiempo del compás².

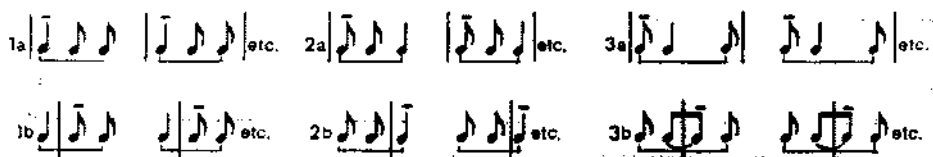
Tanto los pulsos equivalentes a la unidad de tiempo como los de los acentos métricos tienen una duración condicionada al carácter de la obra musical³, cuyas frases ársicas y téticas del ritmo —cual bordado sobre una esterilla— se van tejiendo en el isométrico fluir de pulsos, permitiendo así que el sujeto oyente perciba el aspecto cuantitativo del ritmo. En otras palabras, se hace posible la discriminación de la sucesión de los sonidos en su heterogénea duración, gracias a la referencia que —por contraste— se puede hacer en relación con un estrato homogéneo. Esto nos pone ante la evidencia de que el ritmo presenta un estrato isométrico (homogéneo), en el cual se inserta otro heterométrico (heterogéneo). Debido al primero se hace posible y comprensible este último.

Veremos ahora que el ritmo no sólo presenta un aspecto cuantitativo. Si así fuera, no pasaría de ser un esquema mecánico carente de impulso vital; estaría privado de su verdadero significado, el cual reside en lo cualitativo. En este sentido juega un rol importantísimo el acento métrico que, para mejor ilustración, presentamos en los siguientes ejemplos:

² Por no ser necesario para los efectos de este trabajo, no nos referiremos a los diferentes tipos de compás que se pueden presentar, ni a la evolución que la métrica ha evidenciado en el curso de la historia de la música occidental, como tampoco haremos alcances a la métrica de otras culturas musicales.

³ Ver más adelante el párrafo dedicado al Tempo.

Ej. 4



En cada uno de los casos hemos colocado una pequeña raya horizontal sobre el valor que recibe el apoyo o acento métrico, es decir, siempre sobre la nota que sigue a la barra de compás. Si gráficamente se evidencia a simple vista la diferencia, ésta es más notoria y sólo cobra vida cuando es traducida al lenguaje musical. En todos los ejemplos, a través de consecutivas repeticiones, se produce siempre la misma alternancia de un valor largo, y dos veces la doble velocidad de éste. Sin embargo, la ubicación de cada uno de estos valores dentro del núcleo ársico-tético, varía en cada ejemplo, dando lugar a una calidad rítmica diferente, pese a haberse conservado la identidad en lo cuantitativo.

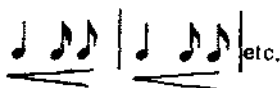
Similar cosa ocurre en relación con la intensidad sonora o dinámica. Cada uno de los ejemplos posee una dinámica natural. En el modelo 1-a, la dinámica natural es:

Ej. 5



Pero por razones expresivas, el compositor puede modificarla voluntariamente, como por ejemplo:

Ej. 6



Los dos modelos presentan identidad en lo cuantitativo, pero diferencias en lo cualitativo. Pero la dinámica no sólo actúa como modificadora gradual del volumen o intensidad de la sonoridad, sino que puede presentarse en forma de acentos súbitos en uno o varios sonidos del contexto general.

Ej. 7



Estos refuerzos súbitos deben ser indicados gráficamente por el compositor, tal como lo hemos hecho aquí.

La articulación también juega un importante papel, a semejanza del lenguaje hablado, en que no es lo mismo decir *porque* a decir *por qué*. Así, también en los modelos rítmicos presentados a continuación, hay una notoria diferencia cualitativa:

Ej. 8



El segundo de los ejemplos, arriba expuestos, nos abre el camino a otra faceta importante dentro del fenómeno rítmico que dice relación con el sonido y el no-sonido (silencio, pausa), que encuentran su equivalente en lo expresado por Platón cuando habla de la articulación en el tiempo mediante el movimiento y el no-movimiento. En este ejemplo se hace evidente la presencia del no-sonido, porque la interpretación del sonido en forma entrecortada, picada o staccato (véanse las figuras con puntos debajo), implica automáticamente que una parte —generalmente la mitad— de la duración del mismo debe ser reemplazada por un silencio o pausa equivalente. De ello se desprende que la interpretación real de ese ejemplo es:

Ej. 9



Es importante destacar que la pausa no sólo tiene lugar en la microestructura del discurso musical, sino que dentro de éste se producen agrupaciones de mayor extensión y que —a semejanza del lenguaje hablado— requieren de una pausa cadencial para separar una frase de otra, a fin de hacer inteligible el discurso. Esto se logra espontáneamente en el lenguaje hablado por la necesidad fisiológica de respirar. Debido a la similitud con que este hecho se manifiesta en la música, a este tipo de pausa se le denomina pausa de respiración, o simplemente respiración. Obviamente se presenta en toda obra musical.

Otro tipo de pausa que enriquece enormemente el discurso musical es aquella que adquiere un extraordinario valor expresivo, muchas veces de hondo dramatismo, debido a que viene a ocupar un momento destacado dentro de una secuencia y, en algunos casos, hasta suele llegar a conver-

tirse en el momento suspensivo culminante, razón por la cual se le conoce como silencio suspensivo.

En conexión con los elementos cualitativamente modificadores del ritmo, no podemos dejar de mencionar el tempo. Con este término designamos una cierta velocidad en relación a un padrón de velocidad, considerado como normal. "Sin un concepto de normalidad no podríamos catalogar un tempo como rápido o lento" (Sachs, *op. cit.*: 32).

¿Cuál sería el punto de referencia para establecer lo que estimaríamos como normal?

Nuevamente el hombre es la medida de todas las cosas. Esta vez ha sido "el paso regular de un hombre caminando pausadamente, el que ha suministrado la base fisiológica" (*loc. cit.*) para establecer lo que denominaríamos tempo normal. Esta velocidad está representada en unidades de tiempo de una frecuencia equivalente a: 76 a 80 unidades por minuto, marcadas por el péndulo de un metrónomo Mälzl. En la medida que se indique metronómicamente un número mayor o menor al tempo normal para una obra musical, ésta será más rápida o más lenta de la velocidad normal o "tempo giusto, como se le solía llamar en la época de Händel" (*loc. cit.*).

Por consiguiente, volviendo a nuestro modelo rítmico 1-a, éste cambiará de carácter según la velocidad que se le imprima, alterando la cualidad del ritmo a pesar de mantener sus valores cuantitativos proporcionalmente exactos:

Ejemplos 10, 11, 12

{ $\text{♩} = 76$ (velocidad normal)
 { $\text{♩} = 108$ (velocidad bastante más rápida de lo normal)
 { $\text{♩} = 52$ (velocidad mucho más lenta de lo normal)

Habiéndonos referido al tempo, no podemos dejar de mencionar el término *agógica*. Este aparece por primera vez a fines del siglo pasado como

consecuencia del Romanticismo: "que insistía en una interpretación más libre" (Herzfeld, 1957: 11), metronómicamente hablando. Hugo Riemann, a quien se le atribuye la introducción de este término, lo usaba específicamente "para referirse a aquellas desviaciones que experimentan el tiempo y el ritmo estricto, elementos éstos que son necesarios para que una frase musical sea inteligible" (cf. Apel, 1966: 20). Deducimos, por lo tanto, que la agógica tiene relación con aquellas leves fluctuaciones del tempo que se producen condicionadas por las tensiones y distensiones rítmicas del discurso musical, imprimiéndole de este modo una mayor elasticidad a la medición cuantitativa del ritmo, pero que a su vez juegan un papel determinante en lo cualitativo⁴.

Siempre refiriéndonos al ritmo, agregamos algunas palabras en relación con la forma.

El ritmo en sí "es un elemento formal, estructural" (Willems, *op. cit.*: 31). No se podría hablar de ritmo sin que automáticamente esté implícito el concepto de forma. Toda ordenación se estructura formalmente. El ritmo como elemento indispensable de la música inevitablemente se manifiesta en un ropaje formal que no sólo condiciona a las células rítmicas en sí en cuanto a sus variables —cuantitativas y cualitativas— con respecto al estrato homogéneo, sino que las aglutina en función de nuevos estratos ársico-téticos, más o menos amplios. Estos se relacionan con el papel expresivo que han de desempeñar en la estructura total de la obra musical, teniendo en cuenta la idea central de la misma, para que ésta sea percibida como un todo en el cual cada una de sus partes se halla inmejorablemente integrada. Esto nos lleva al concepto de música como lenguaje, como medio de expresión, como canal de comunicación. No se trata de simples sonoridades que se acoplan, como tampoco lo son las articulaciones de la lengua hablada. Al igual que en ésta —en que las palabras adquieren un significado y van cumpliendo una función determinada dentro de la oración según el mensaje de ésta—, los sonidos desempeñan su papel dentro del discurso musical cobrando vida gracias a su rítmico fluir. Sólo que en este fluir musical la percepción del ritmo no se apoya en realidades ajenas a él, como podría ser un argumento literario, o algún concepto, sino que la esencia de su dinamismo se vivencia en forma inmediata e intuitiva. Es a esta vivencia dinámica del fenómeno rítmico, en su acepción más profunda, hacia la cual

⁴ Teniendo presente las consideraciones formuladas a comienzos de este trabajo, no nos es dable entrar a ilustrar los factores melódicos, armónicos, timbrísticos y otros que suelen incidir en las modificaciones cualitativas del ritmo, como tampoco presentar un análisis comparativo, aunque sucinto, entre las artes plásticas y las artes del tiempo. Creemos que la problemática cualitativa del ritmo quedó suficientemente aclarada con los ejemplos anteriormente dados.

apuntamos cuando hablamos de su importancia en la formación general del individuo. Y "es sólo en la música, arte del tiempo, en la cual el ritmo no es una metáfora, sino una viviente realidad: y conocer el ritmo musical es conocer la esencia del ritmo" (Brelet, *op. cit.*: 259).

¿Con qué fin nos proponemos despertar y cultivar en el individuo estas vivencias? ¿Cómo enfocar el proceso educativo para lograr este despertar y ulterior desarrollo vivencial?

Si recordamos previamente cuáles son los objetivos generales de la educación, podemos decir que consisten en desarrollar en el educando un proceso evolutivo integrado en lo físico-afectivo-intelectual para que pueda desenvolverse consciente y eficazmente como individuo y como miembro integrante de la sociedad humana.

La realidad actual en el mundo en que vivimos, con su acelerado paso en el avance técnico y científico, la explosión demográfica —especialmente en las grandes urbes, con los consiguientes problemas más o menos conflictivos de convivencia—, los desniveles de progreso socioeconómico entre los diferentes países, las tensiones provocadas por las grandes potencias en su fría pero tenaz lucha por la hegemonía mundial, son sólo algunos de los factores más notorios a los que se ve expuesto el hombre del presente y que, en una forma u otra, han ido socavando su escala de valores y, por ende, su equilibrio sicofísico.

Ante esta realidad, los individuos despliegan las más variadas respuestas conductuales, algunas bastante negativas y no pocas abiertamente reprobables. Muchas de ellas conllevan un menor o mayor deterioro de la personalidad, pero todas ellas no sólo revelan desequilibrio, sino que al mismo tiempo dejan traslucir el ansia profunda por reencontrar el equilibrio, aunque sin abdicar a las prerrogativas logradas en las últimas décadas. En el perenne transcurrir témporo-espacial del acontecer histórico, el hombre es impulsado por las tensiones —en su mayor parte generadas por él mismo— hacia la búsqueda de las distensiones. En esa búsqueda continua destacan especialmente las Ciencias Humanas. Se acentúan los estudios en psicología, sociología y hasta se incursiona en parapsicología. En el área de la pedagogía se incrementan a diario las investigaciones, que a su vez motivan la proposición de metodologías cada vez más sistemáticas y funcionales. La Educación Musical, excediendo sus objetivos específicos, se suma a las demás ramas educativas, formulando objetivos generales que manifiestan una sustancial contribución en el logro de un equilibrado desarrollo sicofísico del individuo, para capacitarlo a enfrentar en mejores condiciones las nuevas contingencias y permitirle —en consecuencia— *neutralizar las tensiones* que ellas originan.

Nos hemos propuesto en esta ocasión hacer algunos alcances al Método

Dalcroze, y en especial a un aspecto de él: la Rítmica Corporal. Esta elección no sólo fue motivada, porque dedica atención preferente al elemento rítmico de la música y porque además de los fines específicos musicales, pone singular énfasis en la formación integral del ser humano, sino debido a que "Dalcroze abrió las puertas a la terapia musical, porque rompió con los esquemas rígidos de la escolástica musical, permitiendo el descubrimiento y contacto directo con los ritmos del ser humano, único punto de partida para la comunicación con el enfermo" (Benenson, 1971: 36). Con esto no pretendemos en absoluto desconocer el alto valor formativo de otros métodos de Educación Musical, tan ampliamente acreditados, como son los métodos: Kodaly, Orff, Ward, etc.

Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), nacido en Viena, de origen suizo-francés, discípulo de Bruckner y Delibes, aparte de sus cualidades de compositor y de gran improvisador al piano, reunía excepcionales condiciones de pedagogo. Mientras se desempeñaba como profesor de armonía y solfeo en el Conservatorio de Música en Ginebra —al cual, a fines del siglo pasado y en los albores de éste, se ingresaba sin mayores exigencias previas— se topaba continuamente con las dificultades que experimentaban sus alumnos en materia de ritmo.

Aunque por razones diferentes —a semejanza de la Camerata de Bardi, o de Isadora Duncan— E. Jaques Dalcroze también se inspira en la antigua Grecia. Con la Camerata surgió un nuevo género artístico: la ópera, y los aportes de la Duncan renuevan y enriquecen a la danza. El mérito de E. Jaques-Dalcroze es el de haber contribuido, en el campo educativo musical, con un método activo que compromete al educando en forma integral, además de desarrollar específicamente sus facultades auditivas.

Muchos discípulos de este innovador han difundido su método ampliándolo y actualizándolo. Es interesante, además, hacer notar que uno de ellos fue de los primeros educadores que se interesaron por adaptarlo para niños disminuidos: Juan Llongueras. El mismo nos relata al respecto lo que sigue: "El maestro Jaques-Dalcroze vino a Barcelona, el año 1922, para dar unas conferencias y unas demostraciones, visitó el Instituto Municipal de ciegos y deficientes de Vilajuana, y recorriendo los talleres de los ciegos allí instalados, las clases de trabajo manuales de los niños anormales y deficientes, y asistiendo a una de las lecciones de Rítmica que periódicamente daba yo a unos y otros..." (Llongueras, 1942: 55-56).

No es éste el momento propicio para detallar todas las repercusiones que la obra de Jaques-Dalcroze ha tenido y sigue teniendo. Sólo agregaremos que desde hace mucho tiempo ha traspasado las fronteras de Europa, en donde Alemania, Suiza y Austria se destacan por incorporar cada vez más la rítmica a los diferentes niveles de Educación Musical. También Canadá,

Estados Unidos e Israel le han dado amplia acogida y, personalmente, hemos constatado su presencia hasta en Japón.

¿Cuáles son los objetivos que se propone este método?

Están muy claros y explícitos en las palabras textuales de su creador: "La educación debe, ya sea en el campo particular de la música o en el de la vida afectiva, preocuparse de los ritmos del ser humano, favorecer en el niño la libertad de sus acciones musculares y nerviosas, ayudarle a vencer las resistencias y las inhibiciones, y armonizar sus funciones corporales con las del pensamiento. Esa es la meta que yo persigo ahora muy claramente y a la cual me han conducido mis experiencias" (cf. Willems, 1954: 240).

A través de lo expresado por E. J. Dalcroze se evidencia su propósito de llegar a las raíces mismas de la formación del individuo, porque éste, al valerse de todo su cuerpo para la realización de los diferentes ritmos musicales que le sirven de estímulo, se enfrenta a la realidad de espacio en función del tiempo y toma conciencia de sus propias energías físicas en el decurso de las respuestas corporales, respuestas que deberá dosificar en sus factores cuantitativos y cualitativos, según sean las variaciones de la propuesta musical dada. De este modo, afinará de manera cada vez más acabada sus reacciones neuromusculares, gracias al compromiso contraído por sus facultades mentales, afectivas y volitivas que ha puesto en juego, tanto para percibir el estímulo rítmico como para entregar una respuesta corporal adecuada.

El movimiento es inherente al ser humano durante toda su vida, mostrando su fase más activa durante la infancia y la niñez. Uno de los primeros goces que siente el ser humano está en el moverse, "el neonato se mueve 'por el gusto de sentirse *moviente*'" (Mira y López, 1969: 58), y como aún no cuenta con el lenguaje hablado, todos "sus gestos y actitudes adquieren el valor de un mensaje o comunicación", (*ibid.*: 95) evolucionando de lo puramente instintivo hacia lo intelectual significativo. Son los primeros años de vida los que cimentan el camino de los reflejos y deflejos sobre los cuales descansarán todos los ulteriores procesos evolutivos. De más está decir que, desde que la bipedestación se ha afianzado, el niño derrocha energías a través del movimiento corporal, siendo éste a su vez el principal vehículo de aprendizaje. Con la rítmica corporal, la necesidad de movimiento que experimenta el niño es rítmicamente encauzada con altos fines pedagógicos.

Bien conocido es el hecho que el ritmo musical no deja emocionalmente indiferente. Múltiples son las reacciones afectivas que éste puede despertar. No es necesario remontarse a los estudios de los psicólogos y a los tratados de filosofía. Para cada cual son prueba suficiente las propias experiencias que haya tenido al respecto: nadie sentirá alegría al son de la música pla-

nídera, ni experimentará recogimiento al oír ritmos bailables; tampoco se tocará música de ballet para hacer marchar a un ejército, o sones marciales para hacer dormir a un niño. El significado más íntimo del ritmo "va unido, inevitablemente, al concepto de afecto emocional... Más allá de una regularidad o irregularidad en la reiteración temporal de una fase suspensiva y resolutive, debe ser observado como la resultante sensitivo-afectiva que es provocada por ese hecho" (Advis, *op. cit.*: 88). Esta última mueve al individuo a una respuesta motora, hecho que ha sido observado por los fisiólogos, pero que J. Dalcroze intuyera y luego aprovechara al poner en práctica su método. Estas respuestas motoras encauzadas hacia las más variadas actividades, tales como diferentes tipos de desplazamientos, percusiones, imitaciones de movimientos laborales, juegos, dramatizaciones, etc., permiten al educando la descarga afectiva necesaria para su equilibrio emocional.

En lo intelectual se sabe que Piaget ha realizado valiosas experiencias, y que "los reflejos del recién nacido se transforman a través de una serie de diferenciaciones y coordinaciones en las organizaciones lógicas de la inteligencia adulta" (Mussen, 1965: 92-93), considerando, además, "la inteligencia como un caso específico de conducta de adaptación, de medirse con el medio y de organizar (y reorganizar) el pensamiento y la acción" (*ibid.*: 92). Podemos decir que mediante la actividad rítmico-corporal estamos entregando oportunidades para que se produzca este proceso de organización mental en el alumno. Este va tomando conciencia de las constantes del ritmo y de cómo las variables del mismo se estructuran en relación a aquéllas y que —debido a esa organización— lo percibido adquiere significado. Esta experiencia es de un valor trascendente, porque no sólo desarrolla la disciplina mental, sino que al mismo tiempo el educando descubre la importancia de ella y lo imprescindible que es para mejores logros, despertando a la vez y como consecuencia de esos logros una creciente actitud de confianza en sí mismo.

Tal vez, como nunca antes, la educación hoy día apunta hacia el despertar y desarrollo del potencial creativo del hombre que, cual tesoro oculto, sólo espera ser descubierto y un ¡*levántate y anda!*

La mayoría de las personas no se sabe poseedora de facultades creadoras, ni siente la urgencia de liberar esas fuerzas internas. Al hablar de fuerzas creadoras no nos referimos a una creatividad genial que sólo unos pocos alcanzan, sino a aquel potencial más modesto del cual cada uno es dueño, aunque muchas veces sólo revista un carácter de inventiva. "El potencial creador está latente en cada cual" (Matussek, 1974: 12) y "puede ser desarrollado o reducido hasta cierto punto mediante educación y entrenamiento" (*ibid.*: 31), o bien la falta de éstos.

Ya hemos constatado anteriormente que el ritmo desencadena una situación sensitivo-afectiva en el individuo, porque apela en forma inmediata a su emotividad. La emoción conduce a la creatividad, más aún, sólo al calor de ella es posible crear una obra de arte. "La emoción en el arte sirve a dos propósitos: primero, para la creatividad y, segundo, para inspirar esa creatividad" (Rees, 1942: 53). "El proceso creativo en las artes se propone lograr la misma meta que la educación moderna: un individuo bien equilibrado" (*ibid.*: 59). Creemos que en el método Dalcroze lo creativo no sólo se estimula por el movimiento corporal, sino por el efecto sensitivo-afectivo provocado por el ritmo musical, del cual se sirve, y no en última instancia, por la agilidad y disciplina mental que desarrolla, todos ellos factores imprescindibles en el proceso creativo.

Si consideramos a la música por un lado y al ser humano por el otro, la rítmica corporal representa el enlace senso-motor que conduce a la fijación orgánica de estructuras musicales y se proyectan hacia una diferenciación motora condicionada por la audición. Esta diferenciación motora se va traduciendo en movimientos rítmicos cada vez más inmediatos y funcionales, porque en ellos paulatinamente se van eliminando las inervaciones parásitas que representan derroche o pérdida de energía y torpeza en la motricidad. Al liberarse el cuerpo de las tensiones entorpecedoras se logra llegar a movimientos cada vez más gestálticos que, llevados al terreno estético interpretativo, desembocan finalmente en la danza. Si todo este proceso orgánico se traduce en un mejoramiento cualitativo en lo motriz, éste tiene además su contraparte en un proceso subjetivo que se opera en el individuo. El estímulo musical con su estructura rítmica —cuantitativa y cualitativa— al ser percibido y luego traducido en movimiento corporal, no sólo crea una situación experimental física mediante el refuerzo de la respuesta corporal. En consecuencia, lo percibido adquiere un valor experiencial verdadero y de profundo significado. El movimiento realizado de manera cada vez más significativa no es otra cosa que el reflejo de un proceso síquico que tiene lugar en el individuo. Para ello, no es preciso llegar a la danza, como queda bien establecido en los objetivos generales de la rítmica dalcroziana. Basta con la *educación* del movimiento corporal, mediante el estímulo musical, para la puesta en marcha de una serie de mecanismos síquicos. Así, el individuo logra un mejor desarrollo e integración de sus propias fuerzas sicofísicas, condición que le permitirá proyectarse de manera más activa y creativa hacia la sociedad en que vive.

No es preciso explayarse más sobre este tema para poner en evidencia que el método Dalcroze —a través de la rítmica corporal— se remonta a las bases psicológicas del aprendizaje y desarrollo evolutivo del individuo. Es por ello indiscutible que debiera estar siempre presente durante la pre-

escolaridad y los primeros años de la enseñanza básica. Esto no quiere decir que sea excluyente a nivel de adolescente y adulto, porque debidamente adaptado a la etapa de desarrollo en que se encuentra el educando, cuando una oportuna educación rítmica no ha tenido lugar, su aplicación a posteriori es plenamente justificada.

Dada la circunstancia de que el método Dalcroze supera las etapas de la iniciación musical, llegando a niveles más avanzados, los problemas son de complejidad creciente. Se le ha criticado que "al llevar tan lejos el adiestramiento corporal, en cierto modo, éste llega a convertirse en un fin en sí mismo y no en un medio para llegar a la música" (Hemsey, 1964: 78). Consideramos que esta objeción es asaz discutible, porque, como sus propios críticos lo reconocen, el método no se queda en una etapa inicial, con lo cual tácitamente aceptan la existencia de sus diferentes niveles. Es obvio que no se pasará a un nivel superior de aprendizaje sin antes haber asimilado el precedente. Hay que considerar también que el pedagogo debe tener bien en claro los objetivos que pretende lograr para no crear una situación de confusión entre fines y medios. Si esa confusión se produce, no es el método el censurable, sino la persona que lo está aplicando. El método Dalcroze nunca ha pretendido ser rígido, por el contrario, así como entre sus objetivos figura el de desarrollar la creatividad en el educando, no sólo da margen a la creatividad del propio educador, sino que la exige como condición *sine qua non*.

Se le ha reprochado igualmente que suele caer en un marcado intelectualismo analítico al descomponer demasiado, en ciertos casos, el fenómeno rítmico. El argumento de defensa anterior es —en gran medida— aplicable a esta objeción, pero además cabe destacar que todo método de educación musical, para que realmente dé los mejores frutos, debe ser aplicado no por un erudito en música, ni por un intérprete eximio, ni por un educador con exigua sensibilidad y preparación musical, sino que por un auténtico músico-educador.

BIBLIOGRAFIA

- Advis, Luis, 1965. "Implicaciones Objetivas y Subjetivas del Concepto del ritmo". En *Revista Musical Chilena*, XIX, 92, pp. 79-89.
- Ansermet, Ernest, 1961. *Les Fondements de la Musique dans la Conscience Humaine*. Neuchatel, Ed. La Banconnière, II, 291 pp.
- Apel, Willi, 1966. "Rhythm". En *The Harvard Dictionary of Music*, 17 Ed. Cambridge, Harvard University Press, pp. 639-642.
- , "Agogic". En *The Harvard Dictionary of Music*, 17 Ed. Cambridge, Harvard University Press, p. 20.

- Benenzon, Rolando O., 1971. *Musicoterapia y Educación*. Buenos Aires, Paidós, 181 pp.
- Brelet, Giselle, 1949. *Le Temps Musical*. París, Presses Universitaires de France, I, 369 pp.
- Calonge M. y otros, 1976. *Guía Didáctica de Modelos Musicales para la Improvisación al Piano en Función de las Temáticas Inherentes a la Clase de Rítmica Corporal*. Seminario de Título guiado por Jarah Schmidt. Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, Santiago, 275 pp.
- Hemsey de Gaínza, Violeta, 1964. *La Iniciación Musical del Niño*. Buenos Aires, Ricordi, 245 pp.
- Herzfeld, Friedrich, 1957. "Agogik". En *Lexikon der Musik*. Berlín Oeste, Ullstein, p. 11.
- Lussy, Mathis, 1945. *El Ritmo Musical* (Trad. Pascual Quaratino). Buenos Aires, Ricordi-American, 215 pp.
- Llongueras, Juan, 1942. *El Ritmo en la Educación y Formación General de la Infancia*. Barcelona, Labor, 195 pp.
- Matussek, Paul, 1974. *Kreativität als Chance*. München, Piper, 287 pp.
- Mira y López, Emilio, 1972. *Psicología Evolutiva del Niño y del Adolescente*. Buenos Aires, El Ateneo, 252 pp.
- Mussen, Paul H., 1965. *Desarrollo Psicológico del Niño*. México, Ed. Hispano-Americana, 189 pp.
- Rees, Helen E., 1942. *A Psychology of Artistic Creation*. Nueva York, Columbia University, 209 pp.
- Sachs, Curt, 1953. *Rhythm and Tempo*. Nueva York, Norton, 391 pp.
- Willems, Edgar, 1954. *Le Rythme Musical*. París, Presse Universitaires de France, 260 pp.