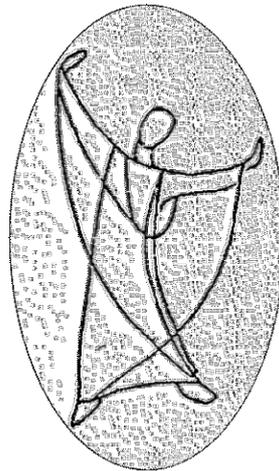


**APORTES POTENCIALES DE LA EURITMIA DE STEINER
A LA PRÁCTICA MUSICAL,
A LA LUZ DE LA COGNICIÓN MUSICAL CORPOREIZADA
SUS IMPLICANCIAS EN TAREAS DE REPRODUCCIÓN
DE ALTURAS MUSICALES**



Tesis de Maestría en Psicología de la Música
Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires

Maestrando: Claudio David Azcurra

Directora de Tesis: Prof. Mónica Leonor Valles

Co-Director de Tesis: Dr. Matías Germán Tanco

2019

Imagen en tapa de la tesis, extraída de *La eurytmia como canto visible* (Steiner, 2000)

Dedico con profundo afecto y gratitud este trabajo

A mi padre, Hugo David Azcurra, *Maestro* de la Sinfónica y de mi vida en la Música.

A mi madre, Gladys Elizabeth De Francesco, *mi Señora*

en la vida y en la vocación educativa.

A mi compañero, Nazareno Jesús Arias Natera,

por *cursar la vida* con tanto amor y paciencia, *codo a codo* conmigo.

A mi hermano, Sebastián Azcurra, por inspirarme cariñosamente

con su constancia en el estudio y en la ciencia.

A mi compañera de estudios, Paula Caputo, por motivarme a acompañarnos en la vida

a través del perfeccionamiento continuo en la profesión musical.

A todos los amigos, familiares y colegas que me han dado la fuerza de su cariño

para seguir adelante en este singular desafío de vida.

A la Dra. Silvia Malbrán por inspirarme a mí y a tantos

en recorrer los caminos de la Psicología de la Música.

A todos, a la Música, a la Educación y a la Vida

por darme la Luz y la Fuerza para aprender en el Camino.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora y co – director de Tesis, la Prof. Mónica Valles y el Dr. Matías Tanco,
por guiarme, enseñarme, motivarme y acompañarme,
con una generosidad inédita en mi vida,
en este superlativo camino de investigación y aprendizaje.

Muy especialmente al euritmista Axel Rodríguez
por su importantísima y generosísima participación y aportes a esta Tesis,
y de esta manera iniciarme e iluminarme incondicionalmente en el camino de la
euritmia de Rudolf Steiner.

Al Dr. Fernando Silberstein y a la PhD. Isabel Cecilia Martínez,
por haberme contenido y dirigido en mis primeros pasos
de esta importantísima experiencia.

Al Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes (San Luis),
y en particular a los alumnos participantes, así como a mis colegas y amigos:
Mariano Smink, María Virginia González, Pablo Rojas, Ricardo Ulises Miranda,
Sonia Quiroga, Juan Manuel Brarda, Eduardo Romero, Dr. Alejandro Ordás
y Maravillas Díaz Gómez por su gran apoyo y aportes fundamentales.

A las euritmistas Emilse Belén Freiria y Melaine MacDonald
por su exquisita colaboración.

A John Clemens María Vinks y a toda su querida familia por abrirme siempre las
puertas del sagrado rincón en el que la euritmia empezó a moverse y resonar en mí.

RESUMEN

Esta tesis se aboca a considerar posibles aportes de la euritmia de Steiner a las prácticas musicales, a partir de una revisión de dicha propuesta a la luz de la Cognición Musical Corporeizada. Su desarrollo responde a la hipótesis de que la euritmia steineriana constituye una práctica de base corporeizada que favorece la cognición de las alturas musicales (tonos), en tanto promueve vínculos enraizados en acciones e imágenes corporales relativas a diferentes modalidades sensoriales (kinética, visual, auditiva), involucrando gestos metafóricos para entender los sonidos en relación al espacio.

A lo largo de los tres primeros capítulos se realiza un recorrido teórico que da sustento a la propuesta. Comienza presentando algunos de los aspectos principales de la euritmia de Steiner, para luego abordar principios básicos de la Cognición Corporeizada así como de la Cognición Musical Corporeizada y exponer el estado actual de la relación entre ésta última y la propuesta steineriana. A continuación, se da cuenta de la puesta en valor del cuerpo y el movimiento para la cognición de los tonos musicales, tanto desde la pedagogía como desde el campo de la investigación musical, y se presenta la propuesta eurítmica de Steiner en relación al tema.

El capítulo siguiente presenta los resultados de dos estudios que tuvieron como objetivos: (i) analizar la incidencia del movimiento eurítmico en la recuperación de alturas de un fragmento musical escuchado, durante su posterior reproducción cantada y (ii) conocer aspectos de la experiencia de los participantes al realizar movimientos libres y movimientos eurítmicos como parte de dicha tarea.

Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos en los estudios. Éstos últimos mostraron que, en algunos casos, la euritmia constituye una herramienta beneficiosa para la experiencia con la altura musical y que el movimiento eurítmico tuvo una valoración subjetiva positiva por parte de los participantes. Así mismo, en situación de euritmia los participantes parecen haber tomado contacto con aspectos de su experiencia con la música, que la teoría musical no toma completamente en consideración. La euritmia pareció favorecer un pensamiento corporeizado y multimodal, constituyendo una ayuda para pensar en aspectos de la altura musical.

La información obtenida en esta tesis indica que la propuesta de Steiner presenta rasgos que, si bien es necesario continuar indagando, la hacen susceptible de ser tenida en cuenta tanto en los estudios empíricos de Cognición Musical Corporeizada como en los contextos de formación musical, tarea que se intuye prometedora.

Palabras clave: euritmia, cognición musical corporeizada, alturas musicales, movimiento corporal.

ABSTRACT

This thesis is devoted to consider possible contributions of Steiner's eurythmy to the practices musical, based on a revision of this proposal in the light of Embodied Music Cognition. Its development responds to the hypothesis that Steinerian eurythmy is an embodied base practice that favors the cognition of heights musical (tones), while promoting links rooted in actions and body images related to different sensory modalities (kinetic, visual, auditory), involving metaphorical gestures to understand sounds in relation to space.

Throughout the first three chapters there is a theoretical development that supports the proposal. It start by presenting some of the main aspects of the eurythmy of Steiner, to then address basic principles of the Embodied Cognition as well as the Embodied Music Cognition and expose the current state of the relationship between this one and the Steinerian proposal. Then, it is realized the value of the body and the movement for the cognition of musical tones, both from pedagogy and from the field of musical research, and Steiner's eurythmic proposal is presented in relation to the subject.

The following chapter presents the results of two studies that had as objectives: (i) analyze the incidence of the eurythmic movement in the recovery of heights of a musical fragment heard, during its later sung reproduction and (ii) knowing aspects of the participants' experience when performing free and eurythmic movements as part of that task.

Finally, the conclusions derived from the results obtained in the studies are presented. They showed that, in some cases, eurythmy constitutes a beneficial tool for experience with musical height and that eurythmic movement had a positive subjective

assessment by the participants. Also, in eurythmy situation the participants seem to have made contact with aspects of their experience with music, which music theory does not take completely into consideration. Eurythmy seemed to favor an embodied and multimodal thought, constituting a help to think about aspects of musical height.

The information obtained in this thesis indicates that Steiner's proposal presents features that, although it is necessary to continue investigating, they make it susceptible of being taken into account both in the empirical studies of Embodied Music Cognition and in the contexts of musical training, a task that suppose to be promising.

KEYWORDS: eurythmy, embodied music cognition, musical heights, body movement.

ÍNDICE

Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Resumen	IV
Índice	VII
Lista de figuras y tablas	X
Introducción	1
<i>Primera Parte. Marco Teórico</i>	3
Capítulo 1. La Euritmia de Steiner	
1.1. ¿Qué es la euritmia?	4
1.2. Estado del arte sobre la euritmia steineriana	7
1.3. La euritmia como arte del movimiento	8
1.4. La euritmia como canto visible	9
1.5. El cuerpo en la euritmia de Steiner	11
1.6. Síntesis	12
Capítulo 2. El Cuerpo en la Cognición	
2.1. Cognición Corporeizada	13
2.2. Cognición Musical Corporeizada	16
2.3. Steiner y la Cognición Corporeizada	20
2.4. Síntesis	22
Capítulo 3. Abordajes de la altura musical en la investigación y la enseñanza de la música	
3.1. La experiencia de los tonos musicales	24
3.2. Las bases corporeizadas de la altura musical	26

3.3. Abordajes de los vínculos entre altura y cuerpo en la investigación y la enseñanza de la música	28
3.4. Abordajes de la euritmia musical	
3.4.1. El método Dalcroze	30
3.4.2. La propuesta de Steiner	32
3.4.3. Vinculaciones entre la euritmia de Jaques-Dalcroze y la de Steiner ..	37
3.5. Implicancias y limitaciones en el abordaje de la euritmia de Steiner para la investigación	39
3.6. Síntesis	39
<i>Segunda Parte. Evidencia empírica</i>	41
Capítulo 4. Estudios	42
4.1. Hipótesis de trabajo	42
4.2. Estudios	42
4.3. Estudio 1	43
4.3.1. Objetivo	43
4.3.2. Metodología	43
4.3.2.1. Participantes	43
4.3.2.2. Estímulos	43
4.3.2.3. Procedimiento	44
4.3.2.4. Recolección y análisis de datos	45
4.3.3. Resultados	46
4.3.3.1. Estimaciones en relación al Fragmento Melódico Modelo	46
4.3.3.2. Estimaciones en relación a la condición de prueba	50
4.3.4. Conclusiones	54
4.4. Estudio 2	57
4.4.1. Objetivo	57
4.4.2. Metodología	57

4.4.2.1.	Participantes	57
4.4.2.2.	Procedimiento	57
4.4.2.3.	Recolección y análisis de datos	59
4.4.3.	Resultados	59
4.4.3.1.	Etapa 1	59
4.4.3.1.1.	Valoración subjetiva de los participantes respecto a ambos tipos de movimientos	59
4.4.3.1.2.	Utilidad de los movimientos libres y los eurítmicos	60
4.4.3.2.	Etapa 2	61
4.4.4.	Conclusiones	63
Capítulo 5.	Conclusiones Finales	65
Referencias	69
Anexos	78

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Gestos de la mano para el ascenso y descenso de la escala de do mayor	32
Figura 2. Correspondencia entre grados de la escala y segmentos del brazo para su euritmia	33
Tabla 1. Descripciones e imágenes kinéticas	34
Figura 3. FMM1	42
Figura 4. FMM2	42
Tabla 2. Porcentaje de alturas recuperadas por los participantes en cada FMM ..	46
Tabla 3. Cantidad de diseños melódicos recuperados por los participantes en cada FMM	47
Tabla 4. Cantidad y porcentajes de alturas de cada FMM recuperadas por los participantes en ambas condiciones de prueba	49
Tabla 5. Cantidad y porcentajes de diseños melódicos de cada FMM recuperados por los participantes en ambas condiciones de prueba	50
Figura 5. Valoración subjetiva sobre ambos tipos de movimientos	57
Tabla 6. Respuestas de los participantes para las preguntas 6 y 8 de encuesta ...	58

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace quizás de una intriga, ya desde mi niñez, ante la emoción que me provocaba -y me provoca- preguntarme qué habrá *más allá de las notas*, o *entre* ellas.

Ya sospechaba yo que algo más sucedía, que *algo se movía* en la Sala Mayor del Teatro San Martín mientras papá tocaba su tuba con la Sinfónica, a pesar de la quietud inmutable del público. Luego también nos movimos nosotros, cuando con mamá íbamos a la Escuela de Niños Cantores de Córdoba, ella a trabajar como maestra y yo a iniciar y completar mi formación como Director de Coros.

Pero las respuestas que la formación recibida y la experiencia me sigue dando -a través de casi 40 años de cantar y dirigir en tantas agrupaciones corales- no hicieron más que engrandecer la pregunta. Hace 25 años que dirijo y formo músicos y futuros profesores de música, y esa duda hace que aún hoy no me conforme con decirles a mis alumnos y cantantes que 'la nota es la nota'. De hecho, a través de los años, estas inquietudes docentes, me movilizaron tanto que fui cambiando el traje por el jogging, y moviendo los pupitres hacia las paredes para que podamos reapropiarnos del espacio en el que *la música se mueve y nos mueve*.

Coordinando el Profesorado de Música, alguien me habló de Silvia Malbrán y la Maestría en Psicología de la Música. Ya estos grandes nombres calmaban mi ansiedad al poner en palabras mi sentida sospecha de años, aunque ahora la movilización fue a una noche de viaje, durante dos años, para seguir encontrando respuestas. Pero al poco tiempo también, alguien más me invitó a participar de las prácticas de Eurytmia que Axel Rodríguez guiaba en Villa General Belgrano. Debo confesar que, aunque nunca me atrajo bailar, este *arte* que por cierto no es danza me brindó la posibilidad de vivenciar la música a través de los movimientos específicamente propuestos por Rudolf Steiner. Estas "palabras corporales" -como me gusta llamarles- respondieron sensiblemente a mi intriga de tantos años: sentí que era posible ver la música sentida, abordarla, compartirla y aprenderla de una forma más integral, diferente -aunque no distante- a las metodologías tradicionales.

Hace más de un año, y de las manos -de esas "que nunca te sueltan", que siempre te acompañan- de Mónica Valles y Matías Tanco, transité con ellos este arduo aunque fascinante trabajo de Tesis. El mismo que hoy se ofrece, con humildad y orgullo, a través

de las siguientes páginas. Un texto que, esperamos, refleje un recorrido similar al de la vida de los que nos preguntamos cómo y porqué la música nos moviliza.

En este caso nuestro en particular, desde el primer paso supimos que nos adentrábamos en un mundo desconocido, inclusive para el mundo científico, como se constata en su correspondiente estado del arte. Pero, aunque la euritmia era una incipiente práctica en mí y una palabra de significados casi inexistentes para nosotros, la promesa steineriana de un “canto visible” fue lo suficientemente motivadora como para decidir conocerla y reconocerla a la luz de la Cognición Musical Corporeizada, como puede apreciarse en el Marco Teórico de esta Tesis.

A su vez, ese vasto mundo de movimientos eurítmicos steinerianos y potenciales puntos de contacto con las investigaciones cognitivas vigentes que fuimos relevando merecía ser puesto en evidencia -a prueba- al menos en algunas de las muchas propuestas que se ofrecían a nuestro paso. Así surgió el deseo, casi la única posibilidad inicial, de experimentar y observar cómo y cuánto podía aportar el compartir algunos elementos eurítmicos, entre un euritmista como Rodrigué y un simpatizante como yo, y entre éste docente con sus alumnos - futuros docentes de música. Todo en virtud de poder realizar observaciones y análisis a sujetos en situación de acercamiento inicial a la euritmia, tal como nos sucede a nosotros mismos, tal como se configura este estudio, intentando ser tal vez uno de los primeros en el que la Cognición Musical Corporeizada se acerca a este arte steineriano para medir algunas de sus potencialidades, sacándola a la luz luego de casi un siglo de innecesario ocultamiento.

Finalmente -o por empezar- aunque en esta ocasión sea el estudio de la euritmia de Steiner y la Cognición Musical Corporeizada lo que nos convoque, en general siento que la música emociona, vivifica y moviliza mi vida, tanto que no puedo menos que seguir yendo al encuentro del otro para preguntarnos, respondernos y repreguntarnos cómo ella vive en movimiento, cómo vive en nosotros.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

LA EURITMIA DE STEINER

«La cualidad esencial de la obra de arte es la armonía»
(Gaudí, como se citó en Calvimontes Rojas, 2015, p. 23).

1.1. ¿Qué es la euritmia?

Pese a la posición secundaria que se le otorgó al cuerpo en la cognición musical con la racionalización del siglo XVII, su participación en los procesos cognitivos ha vuelto a cobrar importancia en los últimos años y la cuestión de la corporeidad ha sido incorporada a los estudios musicales cognitivos experimentales (López Cano, 2005).

Esto nos brinda una oportunidad de revisar concepciones y métodos desarrollados en el ámbito de la práctica musical antes del surgimiento de la cognición musical como campo, desde la mirada de nuevos paradigmas surgidos de aquí. Esta tesis se propone revisar aspectos de la euritmia creada por Rudolf Steiner¹ relativos a la altura² musical, desde la perspectiva de la Cognición Musical Corporeizada (Leman³, 2011. ed. orig.: 2008). En tanto la euritmia constituye aquí un concepto central, se considera de interés

¹ Rudolf Steiner (Kraljevic, 1861-Dornach, 1925) Filósofo, pedagogo y arquitecto austriaco. Coeditor en Weimar de las obras completas de Goethe (1889-1896) y autor de *La filosofía de la libertad* (1894), en 1897 se instaló en Berlín y se dedicó a la teosofía. Más tarde precisó su doctrina sobre la antroposofía en sus obras *Teosofía* (1904) y *La ciencia oculta* (1909) y fundó la Sociedad Antroposófica (1913). Se instaló en Suiza, en Dornach, donde construyó el Goetheanum, el templo de la antroposofía. Fundó en Stuttgart, la renovadora escuela Waldorf de pedagogía, e impulsó en Arlesheim un instituto clínico (1921) de euritmia y pedagogía curativa. [Álvarez del Real, M. E., directora general (1986). 12.000 Minibiografías. Santiago: Editorial Andina S. A. (p. 644)].

² En esta tesis utilizamos altura, tono, frecuencia o pitch para referirnos a la cualidad del sonido que define su nota, ya sea en relación a la tónica o como elemento de una escala. El uso de diferentes términos a lo largo del escrito da cuenta de la diversidad de marcos teóricos que incluimos, ya sea que aborden la psicoacústica, la teoría musical occidental, la experiencia musical, la cognición corporeizada, la metáfora conceptual, y la euritmia. En nuestro caso, todos estos términos refieren a la misma cosa: nuestro interés de estudio en relación a los sonidos musicales y los movimientos eurítmicos.

³ Marc Leman. Licenciado en musicología y filosofía. Hizo su doctorado en modelado por computadora de la percepción de tonalidad. Publicó más de 350 artículos y varios libros en temas relacionados con la cognición musical corporeizada. Su laboratorio es un lugar de reunión internacional para investigadores que trabajan en interacciones expresivas con la música. En 2015 fue galardonado con el Premio de Excelencia FWO (Fondo Flamenco para la Investigación Científica) Ernest-John Solvay por Lenguaje, Cultura y Ciencias Sociales. [Recuperado de <https://research.flw.ugent.be/en/marc.leman>]

comenzar dando cuenta de su alcance, tanto desde su etimología como desde su significado o definición.

Etimológicamente, según Corominas (1987) los términos *euritmia* o *eurítmico/a* se componen de:

- el prefijo *eu* –del griego *εὖ* = bien (p. 261),
- la raíz *rhythmos* –del griego *ῥυθμός* = ritmo (p. 509):
 - a su vez, ritmo vendría del verbo griego *ῥεῖν* o *rhein* = fluir (Agudelo Olarte, 2006, p. 49).
- y el sufijo *-ia* del griego *-ία*= cualidad (Estébanez García et al., 2011, p. 63);

Según María Moliner en su *Diccionario del uso del español* (1998) euritmia proviene tanto del latín *eurythmía* como del griego *εὐρυθμία*, definiéndola como ritmo armonioso o también como armonía y ritmo entre las partes de una obra de arte (p. 1246).

En un sentido general, tanto la Real Academia Española (Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=H6EEMsK>) como el *Gran Larousse Universal* (Burrel i Floría, 1996) definen a la euritmia como “buena disposición y correspondencia de las diversas partes de una obra de arte” o como “regularidad del pulso” (p. 385). Actualmente, para el diccionario *online Merriam-webster* (Recuperado y traducido de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/eurhythmy>) es “un sistema de movimiento armonioso del cuerpo al ritmo de las palabras habladas”. También la arquitectura consideró a la euritmia desde que Vitrubio⁴ la definió como la "belleza y exactitud en la composición de los elementos cuando tienen las proporciones adecuadas y se corresponden simétricamente" (Lajo y Surroca, 1990, p. 76).

Pues entonces, más allá de que la etimología pueda tal vez explicar de manera segmentada la definición que diversos autores le dan al constructo en cuestión, podemos observar coincidencias en algunos aspectos que definirían a la euritmia en virtud de (i) el ritmo o fluidez, (ii) el movimiento corporal, y (iii) la armonía, como buena disposición, proporción, simetría y/o correspondencia -entre las partes.

⁴ Vitrubio (25 A. C.). Arquitecto romano. Autor del tratado *De architectura*. Durante el siglo XVI fue utilizado por los arquitectos renacentistas como fuente valiosa para el reconocimiento que de este arte habían logrado los griegos y romanos de la antigüedad. [Álvarez del Real, M. E., directora general (1986). 12.000 Minibiografías. Santiago: Editorial Andina S. A. (p. 644)].

Así, en primera instancia podemos hablar de la euritmia como una cualidad con la que se reconoce positivamente (bella) la fluidez o movimiento en una expresión artística que denote correspondencia, proporción, balance o armonía entre sus partes.

Este constructo fue tomado y reconsiderado por varios autores, entre ellos Rudolf Steiner quien la concibió, no sólo como una cualidad, sino como un arte del movimiento que hace visible en el espacio y a través del movimiento corporal, lo que ocurre en el interior del ser humano por medio de la palabra y de la música (Bolívar, 2016; Castro, 2012; Costamagna, 2016; Marcos Martin, 2014). Para él “euritmizar quiere decir cantar mediante movimientos”, la euritmia “es un canto y no es una danza, ni tampoco es mímica, es un cantar” (Steiner, 2000, p. 108)

Según Bolívar (2016) de la mano de Rudolf Steiner y así entendida, la euritmia comienza a desarrollarse en 1912. Esto se da en coincidencia contemporánea con una búsqueda general de nuevas formas en las artes del movimiento de la que participaron artistas como Isadora y Elisabeth Duncan, Mary Wigman, Rudolf Laban, Emile Jaques-Dalcroze, entre otros (s/p).⁵

Estas búsquedas denotaban un intento de recuperación de lo empírico, de lo “más activo” ante lo intelectual, sobre la base de que “la experiencia ha mostrado que el simple acto comprensivo no es suficiente” considerando que las “experiencias musicales reales sólo se pueden adquirir a través de la actividad propia, lo que incluye también el oír de manera activa” e incluso valorizando que “cuando somos activos musicalmente llevamos a su vez la consciencia a nuestro mundo de vivencias anímicas” (Messerschmid, 1970, como se citó en Wunsch, 2014, p. 8).

Vale aquí hacer mención particular a Jaques-Dalcroze quien contribuyó significativamente a la aplicación y difusión de la euritmia, mediante el desarrollo de un método de enseñanza del lenguaje musical que la tuvo como uno de los tres ámbitos de enseñanza (junto con el solfeo y la improvisación) se orientó a la resolución de problemas auditivos, de entonación y particularmente, rítmicos. Jaques-Dalcroze fue un gran promotor de la rítmica interna y sus aportes constituyeron una evolución de la euritmia de Steiner (Morales Daal, 2009).

⁵ Extraído de <http://www.waldorfcolumbia.org/seccns/euritmia.html>

Podemos considerar entonces hasta aquí un desarrollo entre la cualidad de euritmia, -con la que una expresión artística puede apreciarse- y su devenir en concepto que puede referir a campos de desarrollo o euritmias, es decir, que la euritmia no sería sólo definible como el buen movimiento (ritmo armonioso) compositivo de una música sino más aún como el movimiento corporal de lo musical, o de lo hablado, como veremos más adelante. Pero entonces también podríamos preguntarnos si estas disquisiciones no son más pragmáticas que conceptuales, en cuanto a que quizás se esté buscando con las euritmias el desarrollo de una buena euritmia, es decir, el desarrollo de movimientos que nos permitan ver y/o buscar el buen movimiento de una música, valgan las redundancias.

1.2. Estado del arte sobre la euritmia steineriana

Investigando el estado del arte sobre la euritmia steineriana, cabe reparar en la escasa bibliografía referida a la misma, lo cual se reduce más aún si consideramos exclusivamente su euritmia musical. Las referencias disponibles se limitan fundamentalmente a sus conferencias –compendiadas e impresas- en las que el mismo autor describe su propio desarrollo, a un número de publicaciones que abordan el tema en relación a uno de los contextos de aplicación de la euritmia steineriana: la Pedagogía Waldorf. Es en relación a este aspecto que encontramos la bibliografía más abundante. Así, por ejemplo, Morales Daal (2009) presenta aspectos de la euritmia de Steiner, en el marco teórico de un trabajo que tiene como finalidad analizar el uso de la euritmia como recurso pedagógico en el proceso de formación coral en niños y jóvenes en Venezuela. Describe algunas generalidades del método y establece vinculaciones con el tema particular de estudio.

Por su parte Oberski (2011) presenta las ideas de Steiner como una filosofía de la libertad que constituye la base de la educación Waldorf. Al hacerlo, plantea que el bienestar espiritual de los niños es considerado un objetivo importante y un resultado de la educación, y que este bienestar requiere una educación que fomente el desarrollo de la libertad espiritual. Sostiene que la naturaleza de la verdadera libertad espiritual en sí misma puede entenderse y experimentarse sólo a través de una fenomenología del propio pensamiento y que tal enfoque se encuentra en las ideas de Steiner. En el mismo sentido de abordaje encontramos también los trabajos de Oberski, Pugh, MacLean y Cope (2007) y Gidley (2007).

Bolívar (2016) aborda la relación entre euritmia y educación mediante una experiencia vivenciada con niños de un preescolar de Venezuela y contrasta la experiencia con diferentes métodos de la pedagogía musical.

Nicoletti (2017) expone las contribuciones del pensamiento filosófico-estético y pedagógico de Steiner y de la *Rítmica* de Jaques-Dalcroze, a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Música en el contexto escolar. Sintetiza algunos conceptos fundamentales de la antroposofía (ciencia del espíritu que Steiner desarrolló a principios del siglo XX), y de su método cognitivo contemplativo, surgido como alternativa al materialismo mecanicista del pensamiento cartesiano. Aborda también particularidades del método de Jaques-Dalcroze y pone en evidencia una correspondencia en varios aspectos de los pensamientos de este último y de Steiner, para finalmente plantear que es posible establecer un diálogo y mutua complementación entre los dos.

Finalmente, es posible encontrar referencias al tema en páginas de internet pertenecientes a instituciones que basan sus actividades en las ideas de Steiner⁶.

1.3. La euritmia como arte del movimiento

Entre las compendiadas bajo el título *Euritmia – Arte del movimiento*, se destaca aquí su conferencia de 1923 en la que Steiner relata cómo ésta surgió en 1912 en virtud de la posibilidad de inaugurar “una forma de arte de movimiento espacial que no existía todavía”, siendo “primeramente cultivada y enseñada en círculos muy pequeños” (Steiner, 2005, pp. 7-8). El mismo autor también reconoce su estado incipiente al afirmar que la euritmia está sólo en sus comienzos a la vez que advierte sobre la posibilidad de desarrollo permanente para perfeccionarla ya que, a su entender, ésta porta posibilidades ilimitadas para ello.

Steiner partiría de una idea: “la forma de expresión a través de la cual el hombre manifiesta su ser a otros hombres, es el lenguaje”, aparejando el lenguaje a la poesía, y considerando entonces que ésta

es de carácter más universal que las otras artes, pues puede acoger en sí a las demás formas artísticas, (siendo que el lenguaje) en un poeta tiene un efecto más plástico, en otro poeta más musical, incluso es posible hablar de un arte poético de efecto pictórico. (Steiner, 2005, p. 11)

⁶ Casa Rudolph Steiner, Colegio Rudolph Steiner, Escuela Waldorf Clara de Asís, Formación de Euritmia, por citar algunas.

A su vez Steiner da cuenta de haber podido observar, apreciar y valorizar aquellos “gestos acompañantes que hacemos ordinariamente con los brazos y manos al hablar”, infiriendo que dichos gestos pueden ser igualmente expresivos y artísticos “o incluso mucho más” que el lenguaje mismo y hasta independientemente de él, siendo “algo que puede manifestar la interioridad humana en un grado extraordinariamente elevado” (Steiner, 2005, p. 12).

Y es en esta instancia en la que introduce la consideración del habla y del canto - del sonido emitido- como *gesto aeriforme*, entendiendo que “el aire que espiramos a través de nuestros órganos respiratorios, a través de los órganos del habla y del canto, lo que expulsamos cuando se vocaliza, lo que forman los labios, los dientes, el paladar, en la expulsión” es un “gesto aéreo” que “se sitúa de tal modo en el espacio que mediante lo que produce en éste, resulta posible que el oído oiga” (Steiner, 2005, p. 14).

Y para comprender entonces el origen sutil de su euritmia, Steiner propone observar al hombre cuando habla con vocales, consonantes, frases y rimas, proponiendo que:

aquello que puede aprenderse de los gestos aeriformes... lo que puede contemplarse en ellos... puede ser imitado por los movimientos del ser humano en su totalidad. Entonces aparece, de manera visible, exactamente lo mismo que actúa en el lenguaje. Y entonces el hombre puede ponerse en situación de realizar aquellos movimientos que en realidad realizan siempre los órganos del habla y del canto. Y de ese modo surge el lenguaje visible, el canto visible. Estos constituyen justamente la Euritmia. (Steiner, 2005, p. 14-15)

En este punto, cabe destacar, que Steiner propuso dos euritmias: la *vocal* (euritmia de la palabra) y la *tonal* (euritmia de la música), con la diferencia de que a través de la primera el gesto humano se exterioriza en tanto que con la segunda el gesto musical es el “que regresa hacia el hombre” pero encontrando también similitudes al decir que “lo mismo que sucede con las vocales en el lenguaje, sucede con la melodía en la música”, en función de que tanto “la cadencia del habla, el vocablo, el giro lingüístico, la configuración de las frases o sintaxis... como el tono... expresan la vida anímica de los sentimientos” (Steiner, 2005, pp. 15-16).

1.4. La euritmia como canto visible

La euritmia musical es específicamente desarrollada por Steiner en las ocho conferencias dictadas por él en Dornach del 19 al 27 de febrero de 1924, y compendiadas

bajo el título de *La euritmia como canto visible*⁷ (Steiner, 2000. ed. orig.: 1927). En principio, define a la música de una manera muy particular al decir que esta es “¡justamente lo que no oímos!” (Steiner, 2000, p. 45). Tal definición del hecho musical se continúa y profundiza con su concepción de las relaciones entre las notas, al decir que:

Lo que oímos nunca es musical. Si por tanto tomamos la vivencia del tiempo que transcurre entre dos de las notas que suenan en la melodía, no oiremos nada, porque sólo percibimos el sonar de las notas; pero lo que vivenciamos entre las notas sin oírlo es en realidad la música, pues es el aspecto espiritual del asunto, mientras que lo otro es su expresión sensorial. (Steiner, 2000, p. 45)

Y en cuanto a las relaciones y/o compromisos corporales del hombre con la música, así como con la poesía, Steiner expresa que “cuando el hombre canta o habla sucede algo en todo el cuerpo humano” y propone que, en el gesto eurítmico, el hombre entero “sencillamente se convierte en órgano sensorial... y todo el sentir global que atraviesa y hace vibrar el cuerpo, se convierte en órgano de producción y percepción –el sentir global con el instrumento de la misma entidad humana” (Steiner, 2000, 24 - 25).

El autor incluso diferencia a sus euritmias, también de la danza o el mimo, al establecer que en la euritmia musical se expresa “la forma del sonido” (Steiner, 2000, p. 6). En la conferencia antes citada de 1923, se ocupa de aclarar que la euritmia es “un género de lenguaje mudo y visible, un lenguaje que, aunque aparece de forma gestual de movimientos de cuerpo humano (...) no ha de ser confundido con pantomima, ni considerado meramente como el arte de la danza” (Steiner, 2005, p. 59).

Es así que, por ejemplo, uno de los tantos ejercicios eurítmicos, es guiado por el mismo Steiner en los siguientes términos:

Sentiremos con facilidad que el andar es la base de todo, que de él sale todo. El mover es lo que sentimos como consecuencia de ello y que a su vez ha de sintonizar con lo que constituye la base, el fundamento. Mientras que el dar forma es lo que logra fijar el conjunto. Si lo hacemos de manera que abajo tenemos el *do*, en la zona intermedia tenemos el *mi*, es decir, que dejamos que el andar se adelante, realizamos el movimiento en el *mi* e intentamos generar la forma en el *sol*, en ese andar, mover y formar hemos ofrecido el acorde tríada mayor. (Steiner, 2000, p. 17).

Sin que sea necesario aun conocer en detalle el profuso número de ejercicios, o algunos de ellos, el ejemplo citado nos ofrece ya una clara descripción verbal de la

⁷ Debido a la escasa disponibilidad de bibliografía de Steiner tuvimos que generar el primer registro digital mundial en español de la principal obra de análisis de esta tesis, *La euritmia como canto visible*, ahora disponible en: https://drive.google.com/open?id=18yt_hdmeBJLb8eQ_hMx-jRl15zmk47XD

descripción no verbal – corporeizada propuesta por Steiner a través de su euritmia musical, desarrollada con el fin de visibilizar el canto, tal es su objetivo.

El desarrollo steineriano de la euritmia va incluso más allá de las vertientes de la música y la palabra al considerar tres contextos en los que es posible aplicarla (i) como *realización artística* en la euritmia propiamente dicha; se aplica directamente en las artes escénicas; (ii) como *terapia*, en la euritmia curativa creada en 1921 y que se basa en la idea de que el ser puede curarse desde su interior, y a través del autoconocimiento y (iii) como *aplicación pedagógica*, tal vez su derivación más conocida, cristalizada en el desarrollo de la Pedagogía Waldorf, surgida hacia 1919. Esta corriente pedagógica actualmente constituye uno de los movimientos educativos alternativos más presentes a nivel mundial (Bolívar, 2016; Faivre y Needleman, 2000; Marcos Martín, 2014; Morales Daal, 2009). En estas tres orientaciones se observan significativas potencias de compromiso corporal, en línea con la experiencia activa – conocimiento activo que, según Wünsch (2014, p. 8) caracteriza a su vez a la Pedagogía Waldorf.

1.5. El cuerpo en la euritmia de Steiner

En los apartados anteriores se pusieron de manifiesto algunos planteos de Steiner en relación a la consideración del cuerpo dentro de su euritmia. Su manera de entenderla y describirla como arte del movimiento lleva implícito el rol de relevancia que éste tiene dentro de su perspectiva.

Vale recordar que la euritmia parte de una concepción integral del hombre que es entendido como un ser físico-químico-biológico-psicológico-social/cultural-y-espiritual, y para su desarrollo, se promueve el logro de un equilibrio entre todos sus aspectos. Es el hombre en todo su ser, con sus vivencias interiores, su pensamiento y su corporalidad, el instrumento del arte de la euritmia (Bolívar, 2016; Morales Daal, 2009). Dentro de este complejo, el cuerpo cumple un rol fundamental, es el movimiento corporal lo que permite hacer visible lo que pasa internamente en el ser humano, es un modo de expresión, un medio de comunicación. El cuerpo se convierte en un instrumento que posibilita visibilizar aspectos que de otro modo quedan ocultos, convirtiéndose así en un descriptor de la experiencia del individuo.

Pero a su vez, aquí el cuerpo es concebido como un instrumento que posibilita adquirir conocimiento así como alcanzar estados de equilibrio entre las partes del

individuo. En su vertiente pedagógica, uno de los propósitos de la euritmia es que los niños vayan teniendo cada vez más dominio de su cuerpo, mayor coordinación motora, postura y lateralidad (Bolívar, 2016). En su vertiente terapéutica, la euritmia es considerada una terapia activa que lleva a un equilibrio en el organismo y a su sanación, a través de la repetición de determinados movimientos (s/p)⁸.

De este modo, la euritmia coloca al cuerpo como una parte del ser en su totalidad que participa en dos sentidos: de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro. A través del cuerpo el individuo se expresa y aprende en una circularidad de retroalimentación. Para Steiner, el hombre puede utilizar el cuerpo entero para todo lo que capta con cualquiera de sus sentidos o para lo que expresa, en tanto que el sentir global que atraviesa y hace vibrar el cuerpo lo convierte en “órgano de producción y percepción” (2000, p. 25).

1.6. Síntesis

Hasta aquí se ha caracterizado a la euritmia como una cualidad que alude al equilibrio entre las partes de un todo artístico y su devenir en concepto que refiere a campos de desarrollo orientados a promover este equilibrio y, por ende, la cualidad de euritmia. Se describieron aspectos de la euritmia de Steiner, en particular de su euritmia musical, en la que se busca integrar lo corporal a la práctica y al conocimiento musical, así como revalorizar el potencial de la música como integrador de las diversas dimensiones del hombre. En este enfoque el cuerpo, a través del movimiento, cumple un rol relevante en un proceso que tiene dos vías; el cuerpo que percibe y que produce es de vital importancia en los procesos de crecimiento del hombre y desde la contextualización pedagógica de la euritmia, es fundamental en los procesos cognitivos.

En línea con esto se plantea la posibilidad de encontrar puntos en común con paradigmas actuales sobre la cognición musical, en particular el de Cognición Musical Corporeizada, tema que se abordará en el siguiente capítulo.

⁸ Extraído de <http://medicinaantroposofica.org/medicina/euritmia-terapeutica/>

Capítulo 2

EL CUERPO EN LA COGNICIÓN

«¡Qué encanto para quien tiene oídos detrás de sus oídos!».
(Nietzsche, como se citó en Szendy, 2015)

2.1. Cognición Corporeizada

La expresión *Cognición Corporeizada* define a uno de los campos de investigación y desarrollo actuales, cuyas ideas resultan de gran interés en esta tesis. Uno de los aspectos centrales a tener en cuenta es que en su definición se considera que se presenta como una alternativa o desafío a la ciencia cognitiva clásica. Debido a que abarca un amplio conjunto de propuestas, y que su aparición es más reciente en relación a la teoría clásica, es definida como un programa de investigación más que una teoría acabadamente definida (Shapiro, 2011, 2014).

La obra de Varela, Thompson y Rosch (1991) -a la que frecuentemente se le atribuye el inicio de este movimiento- intentó ampliar los horizontes de las ciencias de la mente hacia la experiencia humana, al mismo tiempo que proponía enriquecer la experiencia cotidiana con los conceptos y análisis de las ciencias cognitivas. De esta manera, los autores rescatan las ideas de Merleau-Ponty y su programa de investigaciones, estableciendo un diálogo entre éste y las ciencias cognitivas. Es entonces que la corporización del conocimiento, la cognición y la experiencia entienden al cuerpo como una estructura experiencial vivida y como el contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos. Al situar al cuerpo en la cognición, este programa de investigación abandonaba el dualismo cartesiano mente-cuerpo de la ciencia cognitiva clásica.

El pensamiento de Merleau-Ponty puede ubicarse dentro de la fenomenología, cuyo origen puede encontrarse en Husserl y sus análisis de los aspectos corporeizados de la percepción y cognición; más precisamente, en el rol del *sentido del movimiento* (kinestesia). Para Husserl, los aspectos corporeizados de la experiencia están involucrados en la percepción, pero además analizó la intencionalidad de otros actos cognitivos como la memoria y la imaginación. Al hablar de la memoria episódica, sugiere

que implica una recreación (re-enacción) de la percepción pasada basada en los aspectos corporales implícitos que forman parte de dicha estructura. Por lo tanto, recordar las acciones pasadas involucra un *hacer presente* nuevamente, aunque en un sentido modificado (Gallagher, 2014). Para Merleau-Ponty (1945) el cuerpo es un perceptor, mientras que la percepción involucra tanto a los procesos sensoriales como a los motores. El papel del cuerpo es central desde el momento en que se constituye el principal acceso al mundo y a los objetos en general: lo que aprendemos es relativo a la interacción de nuestro cuerpo con el mundo que nos rodea. A través de nuestras experiencias corporales activas, creamos significados cognitivos, físicos, emocionales y espirituales a partir del movimiento y los cambios en nuestro entorno.

La teoría de la cognición extendida (Clark y Chalmers, 2002) -una de las que se encuentran dentro de la cognición corporeizada- propone que los procesos cognitivos no sólo ocurren en el cerebro, sino también en el cuerpo y en el mundo. Uno de los principales argumentos de esta teoría sostiene que si un proceso que ocurre en el cerebro es considerado como parte de la cognición, se debería considerar de igual manera cuando éste ocurre por fuera de sus límites, estableciendo una equivalencia cognitiva entre ambos (Aizawa, 2014). La ocurrencia de procesos cognitivos fuera del cerebro suele explicarse a través de ejemplos que involucran tareas complejas, cuya resolución implica descargar algunas tareas simples en el entorno, como la utilización de lápiz y papel al realizar un cálculo matemático. En estos casos, un proceso puede ocurrir de un modo similar al que lo haría dentro del cerebro, integrando una cadena cognitiva que permite recibir ciclos de retroalimentación perceptuales y motores (Wilson y Clark, 2009). De esta manera, las acciones de naturaleza física o corporal son un indicio de que el cálculo no se realiza únicamente a través de la representación mental en el cerebro.

El *enactivismo* es otra de las perspectivas que se propone como alternativa a la visión computacionalista y representacionalista de la mente (cognitivismo). Se considera que el cuerpo vivo es el que crea los significados en su ser y sus *enacciones*, en lugar de recibir pasivamente una información neutra del entorno y adicionarle su significado. Para los *enactivistas* (Di Paolo, Rohde, De Jaegher, 2010; Varela, Thompson, y Rosch, 1991), conocer es participar, y esto es posible de ser entendido a través de conceptos como la autonomía, la búsqueda de sentido, la corporización, la emergencia y la experiencia. A partir del concepto de autonomía es posible dar cuenta de la interacción significativa y

sujeta a normas entre un agente y su mundo: la búsqueda o creación de sentido (*sense-making*). La cognición puede ser entendida como “un encuentro en el que un mundo de significados emerge a partir de la actividad coherente del ser vivo en relación a su entorno. Es decir, una visión mental como relacional.” (Di Paolo, 2013, p. 6). Las nociones de autonomía y búsqueda de sentido a su vez son aplicadas a la cognición social interactiva e intersubjetiva, para decir que las búsquedas de sentido son co-construidas en participación, a través de los estados mentales, intenciones y acciones (*participatory sense-making*) (De Jaegher y Di Paolo, 2007).

La teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson, 1980, 1999) abordó inicialmente las relaciones entre la experiencia, los conceptos y las categorías en el lenguaje. Según este enfoque, el movimiento, la percepción y el pensamiento, cuando interactuamos físicamente en el mundo, dicen mucho acerca de la importancia del cuerpo en la cognición. A partir del análisis de expresiones del lenguaje en la vida cotidiana, los autores destacan el rol de estructuras básicas del pensamiento que surgen de nuestra experiencia directa (ver Capítulo 3). De esta manera, podemos experimentar⁹ una cosa y entenderla en términos de otra conocida (experimentada y conceptualizada), a través de un recurso de apareamiento entre dos dominios conceptuales.

A partir de sus primeros estudios, la teoría de Lakoff y Johnson se extendió como aplicaciones en diversos campos de investigación. Lo que inicialmente se evidenció en el lenguaje entonces abrió el camino hacia el estudio del pensamiento metafórico que se produce entre dos dominios de la experiencia. De esta manera, se dice que la metáfora puede ser utilizada para entender un concepto más complejo a través de otro más simple, pero también podemos explicar cómo entendemos y expresamos emociones a través de

⁹ Nota del investigador: obsérvese que en esta investigación se utiliza el verbo “experimentar” -o “experimentando” o “experimentado”- con relación a la experiencia y *no* a un experimento, tal como se aplica este neologismo en el campo de la fenomenología, como en el caso de la Nota de la Traductora de “La mente fenomenológica” (Gallagher y Zahavi, 2014, p. 30), M. Jorba Graue, donde explica que “*experimentar* es un neologismo utilizado para traducir el verbo inglés *to experience*. Ya que es un verbo fundamental en el texto que nos ocupa, hemos preferido no traducirlo por ‘*experimentar*’, para evitar la asociación con el sustantivo ‘*experimento*’ y para poder remarcar su sentido en relación a la experiencia (*experience*)”. En la misma línea, aunque la Real Academia Española no incluye (“aun”) el verbo *experimentar* y sí al verbo *experimentar*, vincula a este segundo con el sustantivo *experimento* y lo define como “hacer operaciones destinadas a descubrir, comprobar o demostrar determinados fenómenos o principios científicos”, a diferencia de la *experiencia* a la que la define como “conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas” (Recuperado de: <https://dle.rae.es>).

metáforas *orientacionales* (por ejemplo, feliz es arriba; triste es abajo) (Lakoff y Johnson, 1980).

Las metáforas orientacionales organizan un sistema global de conceptos con relación a otro, vinculados en aspectos de la orientación espacial: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico. Lo relevante de este tipo de metáforas para la presente tesis reside en la relación existente entre espacio y tiempo, y el rol del movimiento corporal. Nuestras experiencias del flujo de nuestros movimientos corporales manifiestan cualidades distintivas que involucran tensión, linealidad, amplitud y proyección, entre otras (Sheets-Johnstone, 1999). Johnson (2007) dice que el modo en que sentimos el paso del tiempo es entendido a través de metáforas de movimiento espacial. Como veremos a continuación, estas concepciones resultan de vital importancia para la investigación de la experiencia en la cognición musical, ya que permiten entender cómo pensamos la música a través de relaciones espaciales, a la vez que permiten dar cuenta de la naturaleza temporal del fenómeno musical.

2.2. Cognición Musical Corporeizada

En las últimas décadas y en consonancia con los desarrollos de la Cognición corporeizada, diferentes vertientes de investigación musical comenzaron a poner el foco en la participación del cuerpo en los procesos de producción, percepción y comprensión musical. Esto dio lugar a la aparición de diferentes enfoques corporeizados de la cognición musical que, con sus matices, comparten la idea de que la participación corporal es relevante en estos procesos cognitivos.

Para comprender el vínculo entre lo mental y lo físico, Marc Leman (2011) propone un enfoque basado en la acción, en el que la música es entendida como 'formas sónicas en movimiento' que "tienen un impacto directo en la fisiología humana porque evocan resonancias corporales que dan lugar a la significación." (Leman, 2011; p. 15). Dicha significación es corporal, más que cerebral, y está basada en la realización de acciones que resultan de la resonancia conductual con la música; tales acciones pueden ser entendidas como descripciones del fenómeno musical y, por tanto, podrían dar indicios sobre las interpretaciones o la experiencia que una persona está teniendo con la música, al mismo tiempo que median los significados.

Según el grado de compromiso implicado, las acciones pueden ser de diferente tipo dentro de un continuum que considera tres niveles de procesamiento sensorio motor. En el nivel de *sincronización*, las acciones ponen de manifiesto una adaptación de tipo automática a los cambios de la energía física. El siguiente nivel, el *entonamiento*, implica un rol más activo del sujeto y se vincula con acciones corporales que responden a rasgos de más alto rango tales como la melodía, la armonía, el ritmo y patrones vinculados a la expresividad. El nivel más alto, la *empatía* involucra al sistema emocional e implica el compromiso, la identificación y la participación en la atribución de intencionalidad en vinculación con las propias emociones (Leman, 2011; Valles, 2012).

Así, el cuerpo humano recibe el impacto de la energía física del sonido y resuena con ella significándola corporalmente (Pereira Ghiena, 2014; Velázquez, 2014). Desde este enfoque se considera que el cuerpo cumple un rol determinante en el modo en que se construye la experiencia y que los patrones sonoros de la música pueden ser comprendidos mediante la emulación de la energía sonora. Esta energía se manifiesta en la producción de acciones motrices que posibilitan vincularse a quien las realiza con las características estructurales de las obras musicales (Gibbs, 2006; Leman, 2011; Martínez y Valles, 2015; Valles y Martínez, 2014a).

Este tipo de compromiso musical que se basa en las articulaciones corpóreas ha sido desarrollado desde hace poco más de un siglo, en la filosofía y la musicología, aunque en las últimas décadas resurgió con más fuerza debido a las posibilidades tecnológicas que permiten analizar mejor el movimiento del cuerpo.

Lipps (1903) consideraba que el involucramiento corporal se produce debido a la empatía, lo que nos permite imitar las expresiones de la música. A través de esta capacidad motora, podemos involucrarnos con el contenido emocional de la música aun cuando no estemos emocionalmente experimentando el mismo estado. Truslit (1938 en Repp, 1993) veía a la expresión del *movimiento interno* como el aspecto fundamental para la experiencia del compositor, el performer, o el oyente. A pesar de contar con recursos limitados al momento de su investigación (desde la perspectiva actual), Truslit (ibídem.) observó que los movimientos de una escala ascendente-descendente rara vez son representados en direcciones rectas; los movimientos “naturales” se realizan en curvas, como formas básicas del movimiento musical. Debido a esto, las investigaciones en música que involucran al componente de la altura o tonos se enfrentan a la complejidad

en el análisis del movimiento. Así, los investigadores plantean la necesidad de involucrar más dimensiones del espacio (no solamente arriba-abajo) que ocurren en el movimiento humano (Damesón y Martínez, 2005; Tanco, Martínez y Damesón, 2005), y que Truslit ya había estudiado hace casi un siglo atrás, para no realizar una reducción de la experiencia en la investigación musical.

El estudio de los gestos musicales puede ser abordado desde diferentes puntos de vista, ya sea con una mirada objetiva, subjetiva, y comunicativa, o también desde una mirada biomecánica, fenomenológica, y funcionalista (Ramstein, 1991). En la actualidad, el desarrollo de las tecnologías de grabación y análisis del movimiento han suscitado el interés por la implementación de sistemas de captura de movimiento (*Mocap*), ya que permiten la obtención de datos numéricos y el análisis estadístico de los mismos. De todos modos, desde este mismo campo de investigación también se plantea la necesidad de integrar los datos de diferentes metodologías (cualitativa y cuantitativa) para conocer tanto los aspectos observables y medibles, como los subjetivos y descriptivos (Jenseniuss, Wanderley, Godøy y Leman, 2010). A pesar del desafío que supone realizar una investigación compleja con una metodología mixta, se han realizado estudios que combinan la información estadística del sistema de captura con el análisis cualitativo de entrevistas en músicos (Martínez, Damesón, Pérez, Pereira Ghiena, Tanco, y Alimenti Bel, 2017; Pérez, Tanco, Martínez, Alimenti Bel, Damesón, y Pereira Ghiena, 2017).

La influencia de la teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Johnson motivó a un conjunto de teóricos musicales a utilizar el mapeo *cross*-dominio como base para desarrollar análisis musicales, modelos teóricos de la estructura musical y abordajes meta-teóricos del discurso musical (Brower, 2001; Larson, 2012; Saslaw, 1996, Spitzer, 2004; Zbikowski, 1998, 2002). Estos abordajes sirvieron de base teórica para la realización de investigaciones de las cuales, dentro del alcance de interés del presente estudio, destacamos al menos dos: relativas a la performance musical y a la percepción/audición de la música. En las primeras, se analizan los movimientos de los músicos en relación a las características de la información sonora, mientras que en las segundas puede estudiarse el rol de estructuras y estímulos visuales/kinéticos de movimiento involucrados en la cognición musical de los oyentes (Eitan y Granot, 2006).

Dentro del área de la percepción/audición se realizaron estudios en los que se presentaban a los participantes estructuras metafóricas de tipo esquemáticas para estudiar

la incidencia en la experiencia del oyente. Martínez (2008a, 2008b, 2018) realizó tests experimentales de audición con animaciones visuales para activar en los oyentes esquemas-imagen que se correspondían con los rasgos estructurales de reducciones tonales Schenkerianas. Tanco (2010) utilizó representaciones visuales estáticas de patrones lineales para estudiar su incidencia dinámica en la audición y comprensión de la forma musical. Desde el área de la performance musical, Tanco y Martínez (2010) investigaron la incidencia de los patrones lineales en el desempeño de la lectura a primera vista estudiantes de música. Estas investigaciones abordaron entonces aspectos vinculados con la metaforización del movimiento de la música que, en situaciones de correspondencia, pueden favorecer tanto la audición como la performance. Por su parte, Mónaco y Valles (2015, 2017), abordaron el estudio del movimiento corporal como un descriptor no lingüístico de la práctica de significado musical.

Otras investigaciones realizadas se ocuparon de indagar en aspectos más específicos del desarrollo del oído musical en estudiantes universitarios. Bajo una concepción de forma sónica en movimiento de la audición musical, Martínez, Valles y Tanco (2012) analizaron transcripciones de estudiantes de música aplicando marcos teóricos que permiten explicar tanto las estructuras de la música como las relaciones dinámicas de conflicto entre estructura-superficie. Tanco y Aún (2011, 2013) investigaron el uso del instrumento musical en la audición armónica como mente extendida, entendiendo que los músicos utilizan su instrumento como una herramienta de acción que debe ser considerada para entender el modo en el que piensan en ese componente específico de la música. El modo en el que nos vinculamos con la música al tocar un instrumento constituye una experiencia particular de pensamiento kinético que no ocurre cuando no lo tenemos. Aunque la corporeidad implicada en la ejecución instrumental permite acceder a aspectos específicos de la música vinculados con su producción, se ha cuestionado el límite entre las acciones corporales del individuo y aquellas que ocurre por fuera (en el instrumento). En estos casos, el cuerpo del músico puede ser entendido como un complejo mente-cuerpo-instrumento que constituye un esquema corporal fenomenológico (Merleau-Ponty, 1945) cuando el músico integra sus percepciones y acciones en relación a la práctica de su instrumento musical (Tanco, 2013a).

Otros estudios (Valles, 2012; Valles y Martínez, 2008, 2010a, 2010b, 2011) indagaron sobre la participación del cuerpo en los procesos implicados en el análisis por audición y la configuración de la estructura métrica de un fragmento musical. Así mismo, una serie de trabajos indagaron sobre la incidencia de la mimesis instrumental en la configuración de un fragmento melódico a través de la ejecución aérea, entendiendo que en esta conducta manifiesta, se pueden observar características esenciales de las imágenes mentales encubiertas asociadas con la experiencia musical. Se analizaron las características de la mímica instrumental de 36 participantes y se establecieron correspondencias con sus desempeños en dos tipos de producción: reproducción cantada y transcripción del fragmento musical (Martínez y Valles, 2015; Valles y Martínez, 2014a, 2014b; Valles, Martínez, Ordás, y Pissinis, 2018).

El panorama actual presenta en la investigación una tendencia creciente a incorporar aspectos de la corporalidad en la cognición musical. Hemos presentado aquí un panorama acotado del cuerpo de estudios existente, con el propósito de dar cuenta que existen investigaciones que han planteado vinculaciones entre música y movimiento. En relación al estudio experimental llevado a cabo en esta tesis, nos interesa dar cuenta de cómo los movimientos corporales, ya sean activados por visualizaciones, acciones concretas o simulaciones de movimiento, pueden cumplir un rol de relevancia en el pensamiento musical.

2.3. Steiner y la Cognición Corporeizada

En el Capítulo 1, se han presentado algunas ideas de Steiner en relación a la experiencia de la música en la eurtimia como canto visible. A pesar de que en las mismas el cuerpo ocupa un lugar de relevancia, en la literatura acerca de la Cognición Corporeizada no se hace referencia a ellas ni se lo vincula a Steiner con dicha corriente de pensamiento. Esto en parte es debido a que, en general, se lo asocia con tradiciones místicas y espirituales, siendo percibido y desestimado como un ‘ocultista’ o místico (Dahlin, 2009). Por ello, pocos investigadores académicos se han ocupado de revisar sus trabajos (Anderson, 2012). Sin embargo, Anderson (2012), quien se interesó en las ideas de Steiner para desarrollar sus estudios sobre fenomenología cognitiva (tópico de la filosofía de la mente, desde un enfoque de primera persona), nos brinda otra razón posible, basado en un análisis del desarrollo del pensamiento de Steiner.

Steiner contextualizó su actividad en el campo de la ciencia, vinculando lo que hacía con el espíritu general y el enfoque metodológico de ésta. Si bien distinguió su ‘ciencia de lo super-sensible’ de la ciencia tradicionalmente entendida (a la que se refería como ‘ciencia natural’ o Antropología), pretendía ser entendido como científico. Entendía su desarrollo de lo ‘súper-sensible’ como algo nuevo, que emergía luego del punto final que el escepticismo de las ciencias naturales le había puesto a las tradiciones espirituales, pero que conservaba el espíritu y la postura de la ciencia natural (Steiner, 1983). Por ello, entendió sus desarrollos como una novedad emergente del seno de la ciencia, más que como un retorno a las prácticas de las tradiciones espirituales pre-científicas.

No obstante, su idea acerca de la transición de la conciencia ‘despierta’ a lo que Steiner llama ‘imaginación’, parece ser algo que, según Anderson, la ciencia descartaría de plano. Steiner consideraba que este paso “abre un campo completamente nuevo de experiencia super-sensible, que puede entenderse como una experiencia perceptiva directa de lo ontológicamente real, que no está mediada por el cuerpo físico o por la experiencia a través de los sentidos físicos.” (Anderson, 2012, p. 5). Que esta noción pudiera ser descartada por la ciencia, no significa necesariamente que Steiner estuviera equivocado o que lo que estaba haciendo no fuera científico, aunque claramente, se ubica al margen de los límites normales de la ciencia.

Steiner desarrolló su comprensión de la experiencia super-sensible a partir de la comprensión de la experiencia basada en los sentidos; esto evidencia un intento de enraizar su práctica en la ciencia. Pero aquí, parece haber habido un salto entre algo reconocido hacia algo que permanece desconocido en cualquier sentido científico aceptable. Al repasar la cronología de su pensamiento se advierte que la perspectiva filosófica general de Steiner hasta 1900, se encontraba alineada con la de Husserl, Polanyi, Brentano y otros pensadores que están actualmente dentro del discurso científico. Sin embargo, el surgimiento de la ‘ciencia espiritual’ después de 1900, lo ubica en otro lado.

Según Anderson, el argumento para su epistemología temprana es la emergencia de la realidad mediante la combinación de la mente y el cuerpo (percepción y el concepto); en su ciencia super-sensible, el argumento tiene que ver con la emergencia de la realidad a través de la separación de la mente y el cuerpo. Si bien la epistemología temprana de Steiner mostraba afinidad con las ideas del embodiment, los desarrollos

posteriores de su pensamiento lo alejaron. Así, si Steiner hubiera sostenido su epistemología temprana, si se hubiera detenido en su epistemología “ahora sería un antepasado reconocido, aunque menor, de las visiones encarnadas y enactivas de la relación mente-cuerpo.” (Anderson, 2012, p.6). Pero la ‘ciencia de lo super-sensible’ es algo muy diferente que lo ubica por fuera del discurso científico. Posiblemente este hecho constituya al menos una de las causas de su desestimación.

Anderson (2012) destaca que los métodos de la ciencia de la mente incluyen actualmente prácticas meditativas o contemplativas extraídas de las tradiciones espirituales, como es el caso del budismo (Thompson, 2007; Varela y Shear, 2002). El hecho de que este tipo de práctica sea ahora aceptable dentro del discurso científico (aunque en un área muy pequeña), puede ser visto como una oportunidad para hacer una reevaluación de la contribución de Steiner.

Comprender acabadamente estos argumentos, implicaría una profundización en la filosofía subyacente a las ideas de Steiner que excede ampliamente las pretensiones de esta tesis. No obstante, se ha considerado de interés aludir a estas cuestiones.

2.4. Síntesis

En este capítulo se han expuesto algunos principios básicos de la Cognición Corporeizada, en tanto programa de investigación en desarrollo actual. Aunque los aspectos específicos sobre la importancia del cuerpo en la cognición musical serán expuestos en el capítulo siguiente, el marco corporeizado avanzó un poco más hacia el campo de la música, para dar cuenta del impacto que esta corriente tuvo en las investigaciones de las últimas décadas. Se ha visto que en sus diferentes vertientes, los investigadores comenzaron a poner el foco en la participación del cuerpo en los procesos de producción, percepción y comprensión musical. Con el fin de indagar la euritmia de Steiner en el marco de este tipo de investigaciones, veremos más adelante que la metodología propuesta para los estudios de la tesis sigue la misma línea.

Finalmente, se expuso el estado actual de la relación entre Steiner y la Cognición Corporeizada. Sus ideas han sido vistas como pertenecientes a otro tipo de disciplina, y - hasta el momento- no fueron incorporadas al desarrollo del pensamiento dentro de la Cognición Corporeizada. No obstante, sería posible considerar que en una disciplina

artística como la música, donde el movimiento y el cuerpo resultan fundamentales para su desarrollo, estas ideas podrían ser mejor recibidas.

Por lo tanto, en el siguiente capítulo profundizaremos en la euritmia steineriana en el marco de la música, más precisamente en la pedagogía musical, haciendo énfasis en las corrientes experienciales y embodimentadas, y en su aplicación específica relativa a la experiencia de los tonos musicales, tópico que ha sido abordado ampliamente por Steiner.

Capítulo 3

ABORDAJES DE LA ALTURA MUSICAL EN LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

"Mediante la vivencia directa de lo que sucede a su alrededor el niño posee todavía un sentimiento certero frente a las grandes relaciones que existen entre el ser humano, la naturaleza y el reino celeste, frente a lo que Goethe llamaba: '...lo que mantiene unido al mundo en lo más íntimo'"
(Wünsch, 2014, p. 11).

3.1. La experiencia de los tonos musicales

El término tono en relación a la música puede definirse como una de las cualidades particulares del sonido que nos permite escuchar y cantar una nota. Esta definición de tono resulta amplia y es ambigua cuando pretendemos definirlo en relación a otros aspectos del sonido como la duración, la intensidad y el timbre. En el terreno de la psicoacústica existe un amplio consenso acerca de cómo se perciben los tonos simples y compuestos: se han caracterizado y analizado las señales físicas y se han realizado estudios que aportan evidencia acerca de esto (Basso, 2006; Roederer, 1997). La definición de tono en relación a la frecuencia de una señal sonora permite definir un aspecto importante de su cualidad, sin embargo, es importante destacar que esta definición es abordada desde un aspecto objetivo.

La audición y la visión comparten el uso del término *tono*, como cuando la frecuencia permite definir la cualidad de un sonido en la audición y la frecuencia de onda que produce un tono o color luz. Somos capaces de identificar tonos mediante la percepción de una nota o un color, e incluso asignarle un nombre. Entender de esta manera a los tonos implica conocer que es una propiedad que varía de acuerdo a la posición específica dentro de un continuo de frecuencias (croma).

Al utilizar el lenguaje para designar un color, somos capaces de asignar un mismo término para dos frecuencias o cualidades distintas, como ocurre con la percepción de dos tonos de color azul. Debido a esto, se argumenta que la experiencia de un color no es solamente perceptiva sino cognitiva, debido a que se limita a las categorías que son determinadas por el lenguaje y la cultura (Varela, Thompson, y Rosch, 1991). En la

música de la cultura occidental, en lugar de contar con el espectro amplio del croma, generalmente se utiliza un set restringido de 12 tonos en el total cromático y, más particularmente, las composiciones musicales presentan organizaciones sonoras en escalas de 5 a 7 sonidos. Estos sonidos se organizan en escalas cuya organización responde a la jerarquía de un sonido (la tónica), con el cual se vinculan los demás cumpliendo una función específica. En la notación musical, la representación de los tonos los ubica más abajo o arriba en el pentagrama, por lo que nos referimos a los tonos según sean más altos o bajos. Existen además otro tipo de representaciones, de tipo esquemáticas, que sirven para organizar visualmente las relaciones entre tonos en un sentido similar.

Tanto en la teoría musical como en la enseñanza de la música, muchas veces se hace referencia a la cualidad de los tonos como alturas distribuidas en el espacio de un eje vertical, que pueden ser entendidas como la *dimensión tonal* de la música (Martínez y Valles, 2016; Tanco, Tobio y Aún, 2012). Sin embargo, lo que comúnmente denominamos altura del tono (*pitch height*) no es una propiedad perceptible de los sonidos. Muchas veces se dice que las melodías ascienden o descienden, o que algunas notas son más altas o bajas, lo que en realidad es una altura ficticia e ilusoria fundada en “un mundo musical que creamos tácitamente por medio de un razonamiento metafórico corporeizado.” (Cox, 2016, p. 108).

Los tonos también pueden ser entendidos en otras características, como cuando decimos que son (i) *voluminosos*, ocupando un lugar en el espacio, (ii) *direccionales*, según su tendencia de movimiento, e (iii) *idénticos*, como cuando a dos sonidos de diferentes frecuencias (octavas) se les asigna una misma función (por ejemplo, el caso de la tónica) (Rowell, 1983). Además, los tonos son *interpenetrativos*, cuando pueden coexistir en el espacio/tiempo o fusionarse; debido a esto, incluso se puede percibir una nueva calidad de tono en una combinación de relación armónica (Tanco, 2013b, 2014). En la música tonal, las relaciones entre los tonos son también entendidas como disonancias y consonancias, y respectivamente como tensiones y distensiones (Tenney, 1988).

Por lo tanto, hablar de los tonos como experiencia nos permite distinguir las cualidades sentidas de los sonidos y sus tendencias de movimiento, de los modos en que los identificamos en relaciones de altura, el lugar y la función que cumplen dentro de una

escala y el nombre que les asignamos. Para esto, resulta fundamental tener en cuenta el rol que nuestro cuerpo cumple en la experiencia de los tonos, y el papel de los sentidos auditivo, visual, y kinético para describirlos.

3.2. Las bases corporeizadas de la altura musical

Aunque la música no es visible ni tangible, desde un abordaje corporeizado no podemos restringirla únicamente al sentido de la audición. Nuestra experiencia de la música es corporeizada y esto se evidencia cuando utilizamos el recurso de la metáfora para poder describirla: escuchamos el movimiento que ocurre en el sonido como si estuviera en un espacio que imaginamos. Así, en ese espacio fenoménico de la experiencia la escuchamos como si tuviera vida, y en términos como *arriba* y *abajo*, *subiendo* y *cayendo*, *alto* y *bajo*. Para Scruton, ese espacio no es geométrico sino fenoménico: proviene de la experiencia de nuestro movimiento y la resistencia del mundo hacia él (Scruton, 1999).

Lakoff y Johnson (1980) estudiaron el uso del lenguaje cotidiano en términos de metáforas, que sirven para comprender un dominio abstracto (por ejemplo: la música) a partir de un dominio conocido (de la experiencia). Por ejemplo, conceptualizamos el tiempo como espacio, pudiendo entender el paso del tiempo en relación a un desplazamiento en el esquema *origen-camino-meta*. Entendido de este modo, la corporeidad cumple un rol central en los procesos de comprensión, razonamiento y atribución de significado a la experiencia (Johnson, 1987; Lakoff, 1987).

Desde la temprana infancia, las estructuras imaginativas se configuran a partir de la acción y la percepción en el ambiente en contextos de intersubjetividad temprana (Martínez, 2014). Algunas investigaciones observaron estos momentos de interacción entre bebés y cuidadores, mostrando cómo las estructuras simples ocurren en relación a los estímulos sonoros, táctiles, propioceptivos y afectivos desde los primeros momentos de vida (Martínez 2007; Martínez, Español y Pérez, 2018).

La evidencia en la investigación muestra que los conceptos y estructuras de la música son entendidos metafóricamente (Martínez, 2005), y que forma parte de las descripciones que los músicos realizan al expresarse verbalmente (Martínez et. al, 2017; Pérez et. al., 2017; Tanco, Tobio, y Aún, 2012). Por ejemplo, el esquema-imagen *verticalidad* es una estructura básica que nos permite pensar a los tonos en relaciones

arriba-abajo. El uso en la práctica musical y las interacciones cotidianas para referirnos a los tonos musicales es frecuente, por lo que la cualidad altura ha sido en cierto modo *naturalizada*. Algunos autores consideran, sin embargo, que existe evidencia suficiente para considerar que la altura no es una sensación psicológica, sino una construcción metafórica de nuestra cultura (Zbikowski, 1998). Por otro lado, el esquema-imagen verticalidad puede ser utilizado para pensar otras propiedades del sonido como la intensidad (arriba es más, abajo es menos), o a la tensión que supone en relación a otros tonos en un contexto de relaciones, por lo que sería un error igualarlos o pensar que la altura sería el único modo de describir su experiencia fenoménica.

Podemos encontrar en las ideas de Steiner (2000) algunos puntos de contacto con estas cuestiones, como cuando plantea que el cuerpo, considerado como totalidad, es una representación de la octava; a partir de esto cada grado de la escala puede ser asociado con un segmento corporal. De este modo, dice Steiner cómo podemos “llegar a sentir que en la altura del ser humano, en el arriba y el abajo, se halla la altura del sonido” y que “al ir mostrando la altura del sonido dentro de la escala nos movemos en la dirección vertical”, aseverando que “no tenemos otro medio para expresarla” (p. 48). En el enfoque steineriano, los tonos y las estructuras tonales que resultan de sus combinaciones, son entendidos como un todo indivisible con el cuerpo: el cuerpo es los tonos. Así por ejemplo propone que “primero hay que saber que el brazo humano con la mano y el punto de arranque de la clavícula constituye realmente la escala” (Steiner, 2000, pp. 104-105). Así mismo, el autor asocia al cuerpo las sensaciones que produce cada tono de la escala, señalando por ejemplo que “en la quinta llegamos hasta la frontera de nuestro cuerpo” (2000, p. 36) o bien que

si nos imaginamos la nota fundamental como lo que está en reposo y la séptima como algo que se halla realmente fuera del cuerpo físico humano, y por lo que el hombre se sale de sí mismo, entonces tenemos la posibilidad de representarnos que la séptima vuelve a traer al punto de reposo aquello en lo que desemboca (Steiner, 2000, pp. 38-39).

Podemos entonces destacar que en su euritmia Steiner estaba proponiendo una experiencia de los tonos musicales de base corporal y experiencial. Sumado a esto, sus escritos se refieren a imágenes corporales sentidas e imaginadas en relación al cuerpo: dentro del mismo, en la frontera, fuera del cuerpo. Esta referencia constante a la vivencia corporal utiliza el recurso de la metáfora como, por ejemplo, en su sentido orientacional

dentro-fuera. De este modo, hace referencia a una vivencia corporal de los tonos en relación a cómo percibimos nuestro cuerpo en el mundo:

Somos seres físicos, limitados y separados del resto del mundo por la superficie de nuestra piel, y experimentamos el resto del mundo como algo fuera de nosotros. Cada uno de nosotros es un recipiente con una 'superficie limitada y una orientación dentro-fuera. (Lakoff y Johnson, 1980, p. 67).

Siendo que la orientación dentro-fuera es uno de los esquemas básicos de la cognición humana, Steiner podría estar planteando vinculaciones entre los tonos y el cuerpo en orientaciones dinámicas como metáforas del movimiento de la música. Como vimos en el Capítulo 2, algunos investigadores han dado cuenta de la necesidad de ir más allá de la relación arriba-abajo en el estudio de la experiencia de los tonos.

3.3. Abordajes de los vínculos entre altura y cuerpo en la investigación y la enseñanza de la música

En la actualidad, las nuevas tendencias en la investigación en música enfatizan el rol de los movimientos corporales para procesar, compartir y dar significado a la música. Durante muchos años, se consideraba que las modalidades sensoriales funcionaban por separado, activadas por estímulos físicos específicos. Ahora, algunos investigadores sugieren integrar las actividades de movimiento corporal, audición, visualización metafórica, y canto, como un modo más efectivo que los abordajes no corporeizados y fragmentados para la comprensión musical (Fortuna, 2017).

En el caso de la audición, los movimientos en el espacio y tiempo que realiza el oyente pueden representar un modelo para conocer el modo en el que éste procesa la música (Kozak, 2015). La correspondencia *cross-modal* entre el sonido y la visualización ha sido analizada enfatizando el rol de los procesos de formación simbólica no-verbal, como una visualización metafórica de los rasgos del sonido (Werner y Kaplan, 1963). Varios Métodos de Educación Musical incluyeron a los movimientos corporales y la visualización para el aprendizaje de la música, como Kodaly (1974), Orff (1950), Gordon (2003), y Dalcroze (1919).

El proceso de visualización en los métodos mencionados puede ser utilizado tanto en la creación de representaciones gráficas externas como para observar el movimiento de gestos realizado con los brazos. Kodaly utilizó principalmente movimientos de las manos en el sistema *tonic sol-fa* para la enseñanza de la altura y el ritmo, derivando y

utilizando de un modo diferente los gestos de los estudios de John Curwen (1816-1880). Justine Ward (1878-1975) utilizó los movimientos del sistema *tonic sol-fa* agregando el movimiento hacia abajo y arriba para indicar el grado de la escala. Tanto Kodaly como Ward produjeron analogías entre los gestos y la entonación de la voz en los ascensos y descensos para ayudar a la comprensión de la dirección melódica. De esta manera, tanto Orff, Dalcroze, Kodaly, y Ward promovieron la integración de las diferentes modalidades sensoriales para construir marcos metafóricos (auditivos, verbales, visuales, kinestésicos) para la comprensión de la música.

En nuestro país, los métodos de Dalcroze, Orff, Willems, Martenot, y Ward formaron parte de la influencia en la educación musical hacia fines de los años 1960's con yuxtaposiciones, entrecruzamientos, y neutralizaciones recíprocas, oponiéndose a algunos rasgos de la enseñanza de la música en la Argentina de por aquel entonces (Frega, 1997).

Influenciados por estas corrientes pedagógicas, los músicos suelen utilizar los gestos de la *quironimia* para dar cuenta de las alturas de las notas en sus actividades profesionales. En la enseñanza formal, la notación de los tonos en la partitura refuerza la vinculación entre el movimiento gestual metafórico de la altura y su representación escrita. En el caso de la audición musical, se considera que para decodificar se requiere el conocimiento de los conceptos teóricos básicos y el código de escritura, además de la habilidad para cantar o tocar un instrumento. Debido a esto, las herramientas facilitadoras en el aula de audioperceptiva frecuentemente se basan en el uso de la quironimia, utilizando el brazo para describir el movimiento de la melodía (contorno melódico), donde el diseño del contorno funciona como un bosquejo para la escritura (Zurschmitten, 2011).

La vinculación entre la corporeidad y la escritura musical también puede evidenciarse en el movimiento corporal manifiesto para la habilidad de cantar a primera vista la melodía de una partitura. Entendiendo que el cuerpo participa en los procesos de significación musical, Pereira Ghiena (2014) analizó los movimientos que realizan los estudiantes de música entendido como acciones epistémicas que permiten externalizar los procesos cognitivos implicados, reduciendo la carga cognitiva (Kirsh y Maglio, 1994). En relación a los tonos musicales, se categorizaron movimientos de elevación de la cabeza en ascensos melódicos, y movimientos similares a la quironimia realizados con las manos

en relación a los movimientos melódicos. La posición de la mano en el eje vertical fue entendida como un recurso para representar los movimientos melódicos como *gestos metafóricos*, en relación a las diferentes frecuencias de los sonidos cantados (Pereira Ghiena, 2014). Sus hallazgos se suman a las observaciones de Killian y Henry (2005) quienes identificaron gestos de las manos vinculados a las funciones tonales de las alturas cantadas al leer una melodía a primera vista.

3.4. Abordajes de la euritmia musical

3.4.1. El método Dalcroze

En el marco de la cultura Occidental, Jacques-Dalcroze desarrolló sus ideas para intentar resolver el desequilibrio causado por la intelectualización del conocimiento musical y su tendencia hacia las abstracciones. En su lugar, buscó otorgar mayor énfasis al sustento práctico y las conexiones corporales en las prácticas de aprendizaje. De este modo, el conocimiento no solo se alcanza a través del sentido de la visión y el pensamiento intelectual, sino al escuchar, sentir, tocar, o hacer. El cambio en la educación musical buscaba además desarrollar las habilidades auditivas de los estudiantes, especialmente la “audición interior”. Su aplicación del movimiento corporal buscaba hacer que las experiencias y la comprensión de las experiencias musicales fueran más corporeizadas, más arraigadas en las percepciones y las experiencias vividas corporalmente. El movimiento para Dalcroze es simultáneamente entendido como personal, social, para el descubrimiento de la música, y una herramienta para el análisis (Juntunen, 2016).

Jacques-Dalcroze afirmaba que percibir la música no depende exclusivamente de la audición (*hearing*) sino también de las sensaciones auditivas (*aural sensations*), que deben ser completadas con sensaciones musculares. Por esto, el movimiento corporal en su método refuerza la audición musical, constituyendo una asociación dinámica entre el cuerpo y el oído. Así, la escucha inspira a la expresión del movimiento, mientras que moverse guía e informa la escucha. En el caso de las alturas, se les puede pedir a los alumnos que crucen los brazos al escuchar una tríada menor, y mantenerlos abiertos cuando escuchan una tríada mayor. El movimiento corporal representa una tarea concreta

que el alumno debe hacer, y al mismo tiempo clarifica la audición, fortalece la memoria musical y refuerza la comprensión del fenómeno musical (Juntunen, 2016).

Aunque el *solfège* que Dalcroze propuso y utilizaba se basa en el sistema de *do* fijo (*fixed do system*), en la actualidad los docentes del método utilizan el de *do* móvil (*movable do*), o algún otro sistema de identificación de nota o función. Por ejemplo, cuando el docente trabaja con una melodía, procede a tocarla o cantarla de a un compás a la vez, para que los alumnos realicen actividades mientras la repiten. En el caso de la altura estos ejercicios pueden ser (i) lanzar y atrapar una bola (imaginaria) en la nota más alta del compás; o (ii) rebotar y atrapar la pelota en la nota más baja del compás. Otras actividades de audición involucran: (i) escuchar y responder a notas altas y bajas a través del movimiento; (ii) explorar a través de la voz y el movimiento como los sonidos van hacia arriba y hacia abajo; (iii) realizar gestos de la dirección de las alturas en una canción simple; y (iv) escuchar, cantar, realizar pasos, u otros gestos, y reconocer patrones tonales (Mead, 1994).

Con el propósito de implementar las ideas de Jacques-Dalcroze en el desarrollo de las habilidades de audición, Urista (2016) presentó una aplicación pedagógica del método con una propuesta de actividades de enseñanza. La autora remarca que, aunque Dalcroze utilizó un sistema de *do* fijo, el objetivo principal de su método es desarrollar una sensibilidad fina a la función del grado de la escala. Esta *solmización funcional* implica la habilidad de cantar, escuchar y sentir cualquier tono como una función dinámica. Más allá del sistema utilizado (la propuesta se adapta a cualquiera de ellos), las actividades buscan proveer una experiencia de aprendizaje multisensorial que comprometa a los sentidos de la audición, visión y kinestésico. En particular, el énfasis se realiza en desarrollar el oído relativo de la altura y la audición funcional.

Al hablar de los tonos musicales, Jacques-Dalcroze veía a la escala como la fuente primaria desde la cual todos los otros elementos tonales se derivan (intervalos, acordes, funciones dinámicas, y modulación):

Una vez dominadas las escalas, el resto de los estudios musicales... serán un juego de niños, el alumno encontrará una explicación de cada cosa en referencia a las escalas: los intervalos serán vistos como fragmentos de escalas, con sonidos intermedios excluidos; los acordes como notas de una escala superpuestas; las resoluciones como la propiedad que se da a las notas de una escala dejadas suspendidas para continuar su progreso; la modulación como la vinculación de una escala con otra. Todo lo relacionado con la melodía y la armonía está implícito en el estudio comparativo de las claves, y se convierte a partir de entonces en una cuestión de terminología y clasificación. (Jacques-Dalcroze, 1921, pp. 30-31).

Como reglas de expresión, todas las melodías ascendentes deben cantarse con un *crescendo* (incrementando la intensidad nota a nota), y *decrescendo* para los descensos melódicos. Aunque se sugiere la creatividad en la invención de gestos, Urista presenta la actividad de movimientos de mano en el ascenso y descenso de la escala. Al hacerlo, se distinguen dos tipos de posiciones en la mano, para diferenciar los tonos y los semitonos (Figura 1). El propósito de esta actividad es escuchar, ver y sentir (a través de las imágenes kinestésicas y visuales) los espacios medidos entre los tonos y semitonos y las funciones dinámicas de los grados de la escala.



Figura 1. Gestos de la mano para el ascenso y descenso de la escala de *do* mayor.
Tomado de *Music as a Second Language* (Abramson y Reiser, 1994, p. 72).

Según Abramson y Reiser (1994), los gestos de la mano se realizan para producir una experiencia kinestésica física apropiada a la dirección, la distancia, y la función de los tonos de la escala; además, enfatizan que por esto los movimientos de la mano deben ser gestos en lugar de producir las posiciones estáticas. En el caso de los semitonos, no se considera a todos por igual: el “ancho” varía dependiendo de varios factores como (i) su posición en la escala, (ii) su dirección, y (iii) sus apoyos armónicos. Por ejemplo, en la escala mayor un ascenso desde 7 a 1 se siente más cercano (debido a que 7 tiende de manera activa hacia la tónica) que un descenso desde 1 a 7, que se siente más “ancho”. Por otro lado, un descenso desde 4 a 3 se siente más cercano (debido a su tendencia gravitacional hacia 3) que un ascenso 3 a 4 (Urista, 2016).

3.4.2. La propuesta de Steiner

La propuesta eurítmica steineriana se ve plasmada en descripciones detalladas de la música en el cuerpo:

Ahora bien, supongamos que se interpretan o se euritmizan las notas de la escala. Si tocamos la escala hasta la cuarta, intervalo de primera, segunda, tercera, cuarta, tenemos un seguir caminando. En la quinta tenemos la sensación de que la cosa cambia. Y en la sexta y séptima sentimos claramente que se produce al mismo tiempo un ensanchamiento. Allí se ensancha toda la escala. Eso también lo tenemos configurado en la mano. Y si consideramos la

sencillez con la que están contruidos el brazo y los dos huesos del antebrazo, tenemos en ellos la imagen musical de los primeros pasos de la escala. El lugar donde se ensancha se halla enteramente en la mano, a partir del intervalo de cuarta. Allí tenemos 27 huesos para la movilidad interior. Podemos por tanto desarrollar enormes capacidades de movimiento justamente en la mano, cuando ascendemos a las notas superiores de la escala. (Steiner, 2000, p. 105)



Figura 2. Correspondencia entre grados de la escala (relación interválica con la tónica) y segmentos del brazo para su euritmia.
Tomado de *La euritmia como canto visible* (Steiner, 2000, p. 103).

Steiner propone descripciones anatómicas específicas desde la activación de la clavícula, pasando por los huesos de los brazos (ver Figura 2), antebrazos, manos hasta dedos, incluidos paralelismos con las extremidades inferiores y hasta con la mirada, en los que aquí no nos detendremos. El autor propone a través de estos gestos de su euritmia la interpretación (del euritmista) y la visibilización (del euritmista y del espectador) de la vivencia musical de cada grado de la escala *en relación con la tónica*. En la Tabla 1 se presentan las descripciones correspondientes y las funciones atribuidas a cada grado de la escala, el cual es considerado en términos de intervalo con la tónica. Respecto a lo primero, se han tomado dos fuentes: (i) fragmentos de los escritos de Steiner que sirven como descripciones (columna 3) y (ii) las palabras de Axel Rodríguez, un euritmista consultado¹⁰ (columna 4) que se presentan como indicaciones, pues se considera que describen sus propios movimientos. Para las funciones expresivas, se ha realizado una interpretación que rescata los aspectos corporeizados de las citas de ambos (columnas 5

¹⁰ La Consulta completa se encuentra disponible en Anexo 3.

y 6); pueden ser entendidas como metáforas de movimiento, orientaciones y esquemas en relación al cuerpo. Esta presentación se ha acompañado con capturas del video que muestran las posiciones correspondientes a cada grado de la escala, realizadas por Rodríguez (columna 2). Es necesario aclarar que el euritmista proporcionó un video donde los movimientos son realizados en un flujo continuo; con el fin de ilustrar el contenido del gesto, dicho video se ha segmentado y congelado en imágenes.

Si bien la euritmia de Steiner es mejor explicada en los términos de sus propias palabras, aquí se realiza una interpretación, de la mano de un euritmista, para dar cuenta de algunos aspectos que servirán a los propósitos de esta tesis.

Tabla 1. Descripciones e imágenes kinéticas según Steiner (2000) y Axel Rodríguez (euritmista), citados textualmente. En la columna 1, el grado de la escala designa la relación entre la tónica y cada grado.

Grado de la escala	Captura de video	Descripción (Steiner)	Indicación (Euritmista)	Imagen kinética (Steiner)	Imagen kinética (Euritmista)
1°		<i>(...) nos imaginamos la nota fundamental como lo que está en reposo (...)</i> solemos hacer la nota fundamental mediante la posición o incluso con el andar; posición, caminar	Permanecer en sí mismo, en el eje de nuestro cuerpo como una columna, en esa inercia de la primera al reposo	- <i>Reposo</i>	- Reposo - Ensimismamiento
2°		<i>(...) levantar las manos planas hacia arriba, sintiendo que (...) en el hueso del brazo existe un impulso que genera el intervalo de segunda</i>	Cambiar el gesto y la postura del brazo moviendo / rotando solamente la articulación que une la cabeza del húmero con la clavícula y con la escápula (...)	- <i>Impulso</i>	- Movimiento (espacio) - Vencer la inercia

3°		<p><i>La tercera podría describirse gestualmente con el brazo que acompaña o sigue, que implica la puesta en movimiento</i> <i>La expresamos adoptando primero la posición, pero seguimos moviéndonos. Entonces tenemos interioridad</i> <i>La vivencia de la tercera es muy íntima. Uno sabe con qué está tratando en la tercera, está tratando consigo mismo</i></p>	<p>Articular el cúbito y el radio, para mostrar esa tercera hacia afuera o hacia adentro, hacia la derecha y hacia afuera para la 3° mayor</p>	<p>- <i>Continuidad del movimiento</i> - <i>Interioridad, intimidad</i> - <i>Sí mismo</i></p>	<p>Orientación - dentro-fuera - izquierda-derecha</p>
4°		<p><i>Podemos lograrla (...) juntando fuertemente los dedos, es decir, reforzando de algún modo la mano (...) es como si permaneciera retenido un poco por debajo de la superficie</i></p>	<p>(...) aparecen los cuatro huesos de la muñeca que en el gesto de la cuarta se contraen para rotarla completamente.</p>	<p>- <i>Retención</i></p>	<p>- Contracción</p>
5°		<p><i>(...) necesidad de cerrarnos, de dar forma, de hacer el gesto de envolvimiento</i> <i>En la quinta nos expandimos justo hasta la piel</i> <i>Con la quinta (...) el entorno le obliga a crearse una forma</i> <i>(...) la quinta manifiesta delimitación</i> <i>La quinta es el ser humano</i></p>	<p>(...) el gesto llega hasta los dedos de la mano, el calor, la piel, y se forma un equilibrio</p>	<p>- <i>Cierre</i> - <i>Expansión</i> - <i>Límite</i></p>	<p>- Equilibrio</p>
6°		<p><i>(...) al andar intentemos hacer que la mano se mueva un poco hacia atrás, no demasiado</i></p>	<p>(...) en la sexta los dedos se abren, y el gesto es ascendente, como la fuerza ascendente de nuestro calor, como un vapor que se eleva.</p>	<p>- <i>Retroceso (pequeño, de la mano)</i></p>	<p>- Apertura - Ascenso, elevación</p>

7°		<i>En la séptima uno se sale / fuera de sí mismo (extensión del brazo, movimiento giratorio de la mano, bamboleo). Tenemos un movimiento que no seguimos, sino que de alguna manera bambolemos la mano como expresión natural de la vivencia de séptima.</i>	Se busca entonces hacia afuera, en la periferia, es muy similar al gesto de la disonancia, con la necesidad de alcanzar un nuevo piso. Las manos están vibrando, buscando salir y sacarse hasta el último vestigio de lo sensorial, hasta del calor.	- Salida (de sí mismo) - Extensión - Bamboleo	- Exterior, periferia - Alcanzar un nuevo piso - Vibración
8°		<i>(...) se hace girar toda la mano fuera de uno mismo (mano hacia fuera y darle la vuelta) (...) extender la mano y encontrar un objeto (...) con ella nos libramos del peligro que subyace en la séptima (...) uno vuelve, regresa (...) uno se ha vuelto incluso un poco más grande, está más lleno, se ha ampliado (...) es como si uno mismo creciera</i>	(...) el gesto se ve por encima del ser humano	- Extensión (de la mano) - Liberación - Regreso - Crecimiento, ampliación	- Completitud - Verticalidad

A partir de lo expuesto, podemos apreciar que la propuesta de Steiner contiene movimiento corporal y visualización metafórica, que sumados a la audición y el canto irían en línea con los abordajes corporeizados que hemos visto en Fortuna (2017). En cuanto a las metáforas, permiten visualizar además de percibir kinestésicamente: involucran un uso metafórico del espacio, que se presentan en orientaciones dentro-fuera, izquierda-derecha, arriba-abajo, centro-periferia. Lo interior y exterior puede además considerarse en relación a la metáfora de recipiente que implica lo interior y exterior en relación al cuerpo (Lakoff y Johnson, 1980). Además, se han descrito también imágenes como reposo, contracción, ascenso, y vibración, que permiten imaginar el movimiento en dinámicas que se entienden en relación a dichas orientaciones.

Al hablar de un uso metafórico que se observa en las descripciones de Steiner, se debe considerar que no pertenecen su propuesta original. Por lo tanto, no se intenta decir que estas descripciones metafóricas fueron planteadas por él mismo de acuerdo a la Teoría

de la Metáfora Conceptual. Sin embargo, pueden inferirse de las acciones que realiza el euritmista, ya que el movimiento concreto opera como el sustento experiencial para dichas metáforas y, a su vez, también lo hacen las estructuras básicas que sirven a ese tipo de pensamiento corporeizado.

Es posible entonces acercarnos a proponer que la euritmia de Steiner contiene una parte importante de lo que la Cognición Corporeizada supone, aunque aún no haya sido considerada en estos términos, e incorporada al cuerpo teórico. Uno de los aspectos destacables de la euritmia que nos interesan en esta tesis es la ampliación de las orientaciones en las dimensiones para pensar a los tonos (no es solamente arriba-abajo) sobre estructuras experienciales básicas. Estas orientaciones no han aparecido en las propuestas pedagógicas y por lo tanto posicionan a euritmia que nos interesa en una posición de ventaja.

3.4.3. Vinculaciones entre las euritmias de Jaques-Dalcroze y de Steiner

Habiendo presentado la euritmia de Steiner y la *Rítmica* de Jaques-Dalcroze, aún nos queda pendiente ocuparnos de establecer una vinculación apropiada entre los dos, para dar cuenta de puntos de encuentro y diferencias. A través de la búsqueda de bibliografía, no encontramos material que se haya desarrollado en este sentido. Sin embargo, es frecuente encontrar, por ejemplo, artículos que los desarrollan por separado, haciendo la aclaración que una euritmia no debe confundirse con la otra (Juntunen, 2004).

Nicoletti (2017) realizó una revisión de la obra de ambos, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje musical en el contexto escolar, siendo la única fuente de referencia que realiza una vinculación entre ambas propuestas. Al finalizar su investigación, la autora plantea una correspondencia entre varios aspectos, postulando que es posible producir un diálogo fecundo y una complementación mutua. Por ejemplo, ambos consideraron que el ser humano tiene el potencial de volverse libre por la conciencia, ejerciendo su propio autodomínio; esto puede ser posible en la búsqueda de la plenitud, en el fortalecimiento de su potencial volitivo, por su capacidad de percepción corporal y sus prerrogativas corporales (p. 185).

Otro de los puntos de coincidencia entre Jaques-Dalcroze y Steiner reside en presentar una concepción expandida del ritmo como un principio que constituye la vida y el arte, como un elemento primordial y común a la vida, lo que resulta esencial para el

proceso educativo. Sin embargo, Steiner se distingue mucho de Jaques-Dalcroze en la comprensión del ser humano y del niño, ya que su descripción minuciosa inspira responsabilidad y conciencia en el abordaje de cada septenio de la vida humana (Nicoletti, 2017). Además, podemos decir que el pensamiento de Steiner no se limitó a la música sino que, en vistas a una educación integral, se vinculó con otros aspectos que la excedían, mientras que Jaques-Dalcroze concentró sus esfuerzos específicamente para desarrollar un método para la enseñanza de la música, partiendo de la observación y su intuición de su experiencia práctica como docente, compositor e intérprete.

De un modo similar a la vinculación de Steiner respecto de la Cognición Corporeizada, las prácticas de enseñanza de la música en la pedagogía Waldorf mantuvo un desarrollo independiente, bajo sus propios términos. Siendo que Jaques-Dalcroze y Steiner fueron contemporáneos en su tiempo, y que consideramos que cada uno de ellos no podía desconocer el trabajo que el otro estaba desarrollando, podemos considerar que tanto uno como el otro tuvieron sus motivos para no establecer un diálogo.

Respecto a su vinculación con la Cognición Corporeizada, Jaques-Dalcroze se encuentra en ventaja respecto a Steiner, ya que sus ideas han sido vistas en concordancia con sus principios y fundamentos (Fortuna, 2017; Juntunen, 2004). Sin embargo, en relación al estudio de la altura musical, el enfoque ha sido criticado por poner demasiado énfasis en el ritmo y el movimiento de las extremidades, e ignorar elementos motores y perceptibles (Seitz, 2005). Específicamente, fue Truslit en su escrito de 1938 quien se refirió al tratamiento de la altura en su método:

Los intentos de acercar a la gente a la música mediante la educación de sus cuerpos, como los practicados por Dalcroze y sus sucesores, se basan en una buena idea pero sufren desde su enfoque en el ritmo. El verdadero movimiento musical, que es principalmente melódico, es fácilmente destruido por el elemento rítmico, que afecta a las extremidades. Para apoderarse de nuestro cuerpo musicalmente, debemos moverlo como un todo; Sus movimientos deben ser melódicos sin perder el ritmo.

Estos movimientos son de un carácter diferente a los orientados al ritmo. No son gimnásticos ni de danza, ni representan una traducción (*Verdolmetschung*) de la música. Simplemente abren un camino para establecer el vínculo interno entre el movimiento original de la música y los movimientos melódicos del cuerpo. Magnifican y ponen en conciencia las sutiles reacciones musculares de la música. A diferencia de los movimientos rítmicos, no son impulsados por la gravedad. Más bien, son guiados intensamente, especialmente en las curvas grandes. (Truslit, 1938, en Repp, 1993, p. 275)

Con vistas a realizar una investigación orientada hacia un énfasis de los tonos musicales, la propuesta de Steiner parece ser la mejor orientada para establecer

vinculaciones entre los movimientos eurítmicos y las melodías. Por otro lado, se evidencia la falta de investigaciones en música acerca de la euritmia steineriana, por lo que se considera que es necesario realizar aportes que permitan arrojar luz en estos aspectos de la experiencia corporeizada y la cognición musical.

3.5. Implicancias y limitaciones en el abordaje de la euritmia de Steiner para la investigación

En esta tesis, nos interesamos en visitar la euritmia de Steiner como canto visible, entendiendo que su propuesta de movimiento presenta un potencial que puede ser aplicado en tareas que involucran la memorización, recuperación y producción vocal (cantada) de melodías breves. Al hacerlo, consideramos dicha propuesta desde el marco general de la Cognición Corporeizada y, en particular, desde su derivación en las investigaciones que se nutren de y nutren a esta perspectiva, al involucrarla en situaciones y contextos de Cognición Musical (CMC). Para esto, con el objetivo de fomentar un tipo de experiencia que permita indagar dicha potencialidad en la resolución de las tareas que realizan los participantes, el diseño metodológico de los estudios de esta tesis, toma la propuesta de movimiento en sus aspectos prácticos y concretos. Dejamos aquí de lado las conexiones espirituales que les son atribuidas ya que estos aspectos: (i) no han sido incorporados al programa de investigación que conocemos como la Cognición Corporeizada y (ii) el abordaje de los mismos requiere de la aplicación de otro tipo de metodologías que dicho programa no utiliza. Por lo tanto, nos limitamos a presentar y dejar planteada la problemática sobre esta vinculación para que en el futuro pueda ser resuelta en otro tipo de investigación de tipo filosófica, teórica o experimental que se interese en indagarla.

3.6. Síntesis

Con el interés de estudiar la relevancia del cuerpo en la experiencia de los tonos musicales, se ha realizado un repaso que comienza con una amplia definición desde sus aspectos objetivos y subjetivos, llegando a su uso en el contexto del arte musical. En tanto el concepto de altura es muy utilizado dentro y fuera de la práctica musical, se brindó un breve desarrollo de los autores que explican las bases experienciales corporeizadas que

sustentan dicho concepto. Así mismo, se brindaron indicios del uso de expresiones metafóricas por parte de Steiner, en la descripción de su euritmia.

Se ha dado cuenta de la puesta en valor del cuerpo y el movimiento para la cognición de los tonos musicales tanto desde la pedagogía como desde el campo de la investigación musical. Se han presentado las propuestas de un grupo de pedagogos musicales que son aceptados desde el pensamiento de la Cognición Corporeizada, reconociendo su aporte al movimiento; por otro lado, las ideas de Steiner que no han sido consideradas por tal perspectiva y, por lo tanto, no presentan la indagación suficiente para establecer un diálogo con dichas propuestas. Se ha planteado que, desde su base corporeizada y experiencial, la euritmia steineriana de los tonos es una propuesta susceptible de ser indagada y desarrollada como cognición corporeizada, cuestión que motiva la realización de la presente tesis.

Se ha presentado la propuesta eurítmica de los tonos y se ha comparado con las demás propuestas pedagógicas. Se plantea que en las descripciones de Steiner pueden encontrarse alusiones a esquemas de base experiencial que permiten pensar a los tonos en términos metafóricos.

Por último, se ha planteado que la propuesta integral de Steiner excede la indagación de esta tesis, de la cual rescatamos algunos aspectos concretos que, en consonancia con las propuestas corporeizadas, pueden ser indagados en estudios experimentales.

SEGUNDA PARTE
EVIDENCIA EMPÍRICA

Capítulo 4

ESTUDIOS

En los capítulos previos se describieron algunos aspectos relevantes de la euritmia de Steiner y de la teoría de la Cognición Corporeizada para luego, evaluar posibles nexos entre ambas perspectivas. Si bien el enfoque steineriano no ha sido tenido en cuenta en la investigación sobre Cognición Corporeizada y se aboca a la visibilización del canto más que al canto vocal, se estima de interés reconsiderar la euritmia como canto visible, entendiendo que (i) su propuesta de movimiento muestra algunas concordancias con los nuevos enfoques cognitivos y (ii) presenta un potencial que puede ser aplicado en la práctica musical, en particular en tareas vinculadas a la altura que involucran la memorización, recuperación y producción vocal (cantada) de melodías breves.

4.1. Hipótesis de trabajo

En base a lo desarrollado hasta aquí, se plantea la hipótesis que recorre esta tesis y orienta los estudios realizados, según la cual la euritmia de Steiner constituye una práctica de base corporeizada que favorece la cognición de la altura musical en tanto promueve vínculos enraizados en acciones e imágenes corporales, relativas a diferentes modalidades sensoriales (kinética, visual, auditiva), involucrando gestos metafóricos para entender los sonidos/tonos en relación al espacio.

4.2. Estudios

Para poner a prueba esta hipótesis, se diseñó un experimento que incluyó dos instancias de indagación. La primera se vinculó con la realización de movimientos libres y movimientos eurítmicos como parte de una tarea de reproducción cantada de un fragmento melódico escuchado previamente. La segunda, indagó acerca de la experiencia de los participantes con uno y otro tipo de movimientos. El experimento dio lugar a la realización de dos estudios descriptivos que se presentan a continuación.

4.3. Estudio 1

4.3.1. Objetivo

Analizar la incidencia del movimiento eurítmico en la recuperación de alturas de un fragmento musical escuchado, durante su posterior reproducción cantada.

4.3.2. Metodología

4.3.2.1. *Participantes*

36 estudiantes de música del primer año del Profesorado de Música del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis), sin conocimientos previos de euritmia.

4.3.2.2. *Estímulos*

Dos fragmentos melódicos modelo (FMM) extraídos de repertorios utilizados en ámbitos de enseñanza académica, de un nivel de dificultad similar, que se consideró apropiado a la experiencia previa de los participantes (FMM1 en Figuras 3 y FMM2 en Figura 4). Se tuvo en cuenta la similitud en cuanto a: longitud, estructura formal, estructura métrica, estructura tonal, cantidad de alturas y saltos (sobre los acordes de tónica y/o dominante). Los fragmentos fueron extraídos de melodías más extensas, por lo que se modificó levemente el final para que resolvieran en la tónica.



Figura 3. Fragmento Melódico Modelo 1 (FMM1).



Figura 4. Fragmento Melódico Modelo 2 (FMM2).

4.3.2.3. *Procedimiento*

Una vez seleccionados los fragmentos melódicos modelos (FMM1 y FMM2), se grabaron con un piano igualando los *tempi* ($\text{♩} = 75$), neutralizando los indicadores compositivos originales de expresión (parámetros que se podrían considerar en futuros estudios) y se solicitó a un euritmista¹¹ que proveyera una versión de la euritmia correspondiente a cada uno de ellos, las cuales fueron filmadas¹². La misma fue estudiada y aprendida por el investigador responsable, quien previamente había realizado sesiones de práctica eurítmica inicial.

Los participantes se separaron según dos condiciones de estudio en las que se invirtió el orden de los fragmentos, no así el del tipo de movimiento corporal involucrado:

- Condición A: reproducción del FMM1 con movimientos libres; reproducción del FMM2 con los movimientos eurítmicos correspondientes.
- Condición B: reproducción del FMM2 con movimientos corporales libres; reproducción del FMM1 con los movimientos eurítmicos correspondientes.

Este diseño tuvo como objeto que el movimiento eurítmico no condicionara el movimiento libre.

El experimento se administró en sesiones individuales, filmadas en su totalidad¹³, en las que se requirió a cada participante la realización de los siguientes pasos:

- 1) audición del fragmento melódico modelo 1
- 2) nueva audición en simultáneo con movimientos corporales libres
- 3) reproducción cantada del fragmento

¹¹ Axel Rodríguez es Euritmista del Centro de Arte Perceval, Buenos Aires, fue alumno de la Escuela Waldorf San Miguel Arcángel (Bs. As.), se desempeña como docente euritmista en varias instituciones, también como responsable de proyectos vinculados a la pedagogía curativa, la recuperación de jóvenes adictos y delincuentes, entre otros. Miembro fundador del Grupo de Euritmia Prometeo, habiendo ofrecido con el mismo funciones para niños y adultos en Buenos Aires y Córdoba (Argentina), Inglaterra, Escocia, Gales y Alemania. Es director fundador de la Escuela de Argentina de Euritmia, única escuela pública gratuita de Euritmia del mundo que funciona en la Casa de la Cultura de la Municipalidad de Quilmes.

¹² Las filmaciones del euritmista pueden encontrarse en los siguientes enlaces:

FMM1: <https://photos.app.goo.gl/CwrYPuR11K1V8VCr9>

FMM2: <https://photos.app.goo.gl/tbujKzX3BqVrXm158>

¹³ Filmación –a modo de ejemplo- de la experiencia desarrollada con el Participante 1 (con su correspondiente Consentimiento Escrito) disponible en: <https://photos.app.goo.gl/gXoTDgkVvuhhvDxD6> a modo de muestra, así como están disponibles todas las filmaciones realizadas.

- 4) audición del fragmento melódico modelo 2
- 5) demostración de la euritmia correspondiente, a cargo del investigador (1 vez) y reproducción de dichos movimientos por parte del participante en simultáneo con el investigador (2 veces). Esta tarea se realizó sin música (sólo movimiento) para evitar una mayor recuperación pudiera ser el resultado de mayor cantidad de audiciones.
- 6) Reproducción cantada del fragmento en simultáneo con los movimientos eurítmicos.
- 7) Llenado de la encuesta.

Se transcribieron las producciones cantadas de cada participante.

Se analizaron los movimientos libres realizados por los participantes; para ello se observaron las filmaciones en pos de obtener un panorama inicial de los tipos de gestos presentes durante las reproducciones cantadas y se seleccionaron categorías de análisis que se estimaron pertinentes.

4.3.2.4. *Recolección y análisis de datos*

Este estudio analizó los datos correspondientes a la primera instancia del experimento (pasos 1 a 6). Los datos provinieron de las transcripciones obtenidas y de las filmaciones realizadas durante la sesión.

En cuanto a las primeras, se comparó el desempeño de los participantes con (i) el fragmento melódico modelo (FMM) y (ii) entre condiciones, según las variables ‘cantidad de alturas en el centro tonal original recuperadas en el canto’ y ‘cantidad de diseños melódicos recuperados’. Los datos obtenidos fueron volcados en una planilla de cálculo y se realizaron recuentos en base a las variables seleccionadas.

Para el análisis de los movimientos libres, se observaron los videos y se clasificaron los movimientos corporales de los participantes de acuerdo a una categorización propuesta por Pereira Ghiena (2014). Dicha categorización fue el resultado del análisis crítico de diferentes categorizaciones de gestos provenientes de distintos campos de estudio y de la estimación de su pertinencia para el análisis del gesto manual en tareas de lectura entonada a primera vista. Las categorías seleccionadas para este estudio forman parte de una categoría mayor denominada *gestos directamente*

vinculados a aspectos musicales (gestos metafóricos) que son aquellos que representan metafóricamente algún rasgo musical. Dentro de esta, se encuentran 5 subcategorías de las que, para este estudio, se seleccionaron 3: gestos (i) vinculados a las alturas (*deícticos o no deícticos*), (ii) vinculados a la Estructura Métrica (*batidos*) y (iii) vinculados al Ritmo. En cuanto a (i), los deícticos son aquellos relacionados con la articulación de las alturas (mediante el señalamiento de puntos en el espacio) y los no deícticos, son aquellos en los que el vínculo con la altura puede establecerse por otro tipo de movimientos.

Si bien la categorización seleccionada para el análisis se basa en el concepto de ‘gesto’, se utilizará la denominación ‘movimiento’ para continuar con la línea desarrollada hasta aquí. La discusión acerca del significado de uno y otro concepto es muy amplia y excede los límites de esta tesis.

4.3.3. Resultados

El análisis de los movimientos libres mostró que todos los movimientos desplegados por los participantes durante la reproducción cantada se encuadran dentro de la categoría de metafóricos; estuvieron vinculados a: (i) la altura del sonido, (ii) la configuración métrica y (iii) el ritmo. Excepto en 2 casos en que combinaron movimientos de (i) y (ii), los participantes realizaron un único tipo de movimiento.

De los 36 participantes (P.), 26 realizaron movimientos vinculados a la altura. En 25 casos fueron deícticos (representación espacial en el eje vertical ‘arriba-abajo’, con una o ambas manos). El caso restante se categorizó como no deíctico ya que consistió en un movimiento de los dedos ‘dibujando’ el contorno de alturas. 11 P. evidenciaron movimientos relacionados con la estructura métrica (*batidos*). En 3 casos, el movimiento se vinculó con la marcación del pulso. Los 8 restantes realizaron movimientos propios de la dirección (o el solfeo) coincidiendo con el nivel del pulso y el del metro. 1 P. realizó una marcación rítmica de eventos (una especie de percusión aérea) con los dedos.

4.3.3.1. Estimaciones en relación al Fragmento Melódico Modelo

Los datos correspondientes a la recuperación de alturas estimada en porcentajes, se muestran en la Tabla 2. Para cada fragmento melódico modelo (FMM1 y FMM2) los porcentajes están ordenados de mayor a menor. El color azul corresponde a la instancia

de canto con movimientos libres (CML) y en anaranjado, canto con movimientos eurítmicos (CME).

Para procurar un ordenamiento en el análisis de los datos, se consideró el 50% de recuperación como un punto divisorio para la descripción de los datos.

En relación a FMM1 del total de 36 participantes (P.), 15 se ubicaron por encima del 50% de recuperación, de los cuáles el 80% (12 de 15 P.) corresponden a CME y 3 a CML. Por debajo del punto divisorio se ubicaron 21 participantes de los cuales el 71% corresponde a CML (15 de 21 P.).

Respecto a FMM2, del total de participantes, 26 P. se ubicaron por encima del 50% de recuperación (14, de la instancia de CME y 12 de CML). Por debajo encontramos 10 P., de los cuales 6 pertenecen a CML y 4 a CME.

Tabla 2. Porcentaje de alturas recuperadas por los participantes en cada fragmento melódico modelo (FMM).

FMM1		FMM2	
Participante	%	Participante	%
P1	100	P19	100
P24	93	P20	100
P32	86	P21	100
P19	78	P22	100
P22	78	P1	94
P2	71	P5	94
P21	71	P23	87
P26	71	P24	87
P33	71	P6	87
P29	64	P9	87
P30	64	P12	87
P20	57	P8	81
P25	57	P25	75
P5	50	P4	75
P34	50	P26	69
P4	43	P27	69
P23	38	P17	69
P13	36	P28	62
P31	36	P29	56
P3	28	P30	56
P8	28	P2	56
P6	21	P10	56
P27	21	P3	50
P7	14	P7	50
P9	0	P11	50
P10	0	P15	50
P11	0	P31	44
P12	0	P32	44
P14	0	P13	44
P15	0	P33	37
P16	0	P14	37
P17	0	P34	31
P18	0	P16	6
P28	0	P35	0
P35	0	P36	0
P36	0	P18	0

Observando los datos pertenecientes a la instancia CML, las distribuciones obtenidas en ambos FMM indican que FMM1 resultó de mayor dificultad para la recuperación que FMM2: en el primero, sólo 3 participantes estuvieron por encima del 50 % y en el segundo, 12. Por otra parte, los datos correspondientes a FMM1, donde la mayoría de participantes ubicados por encima del 50% pertenecen a la instancia CME, indican que la euritmia tuvo un efecto positivo en la recuperación de alturas del fragmento. En FMM2, donde la cantidad de participantes correspondientes a CML y CME por sobre el 50% es similar, no parece haber tenido efecto.

La Tabla 3 muestra los datos correspondientes a la recuperación de diseños melódicos (4 en cada FMM). Considerando la distribución en relación al 50 % de recuperación (2 diseños melódicos), para FMM1 61 % de la muestra se ubica por encima (22 P.= 13 CME y 9 CML) y 39 % por debajo (14 P.= 5 CME y 9 CML). En cuanto a FMM2, 75% de la muestra (27 P.; 12 de CME y 10 de CML) se ubica por encima y el 25 % (9 P.; 5 de CME y 4 de CML) por debajo. Las diferencias no resultan relevantes.

Un análisis más detallado permite observar la misma tendencia de la recuperación de alturas en cuanto a que FMM2 fue mejor recuperado, con números similares de participantes por instancias de movimiento.

Tabla 3. Cantidad de diseños melódicos recuperados por los participantes en cada fragmento melódico modelo (FMM).

FMM1		FMM2	
Participante	Diseños	Participante	Diseños
P1	4	P19	4
P28	4	P20	4
P32	4	P21	4
P2	3	P22	4
P3	3	P23	4
P12	3	P24	4
P14	3	P31	4
P19	3	P1	4
P21	3	P5	4
P22	3	P6	4
P24	3	P14	4
P25	3	P15	4
P33	3	P2	3
P4	2	P3	3
P5	2	P4	3
P7	2	P7	3
P8	2	P8	3
P26	2	P9	3
P29	2	P12	3
P30	2	P26	2
P31	2	P27	2
P34	2	P29	2
P6	1	P30	2
P9	1	P33	2
P13	1	P34	2
P20	1	P10	2
P23	1	P17	2
P36	1	P25	1
P10	0	P28	1
P11	0	P32	1
P15	0	P35	1
P16	0	P11	1
P17	0	P13	1
P18	0	P36	0
P27	0	P16	0
P35	0	P18	0

4.3.3.2. *Estimaciones en relación a la condición de prueba*

La Tabla 4 muestra datos correspondientes a la recuperación de alturas. En la parte superior se muestran los datos correspondientes a la Condición A y en la inferior, a la Condición B (descriptas en la Metodología).

La 'Frecuencia' refiere a la cantidad de veces que aparece en cada FMM cada uno de los grados de la escala (aquellos que muestran un X en esta columna, no aparecen en los fragmentos melódicos). T, es el total de alturas para cada participante en cada instancia de prueba. El símbolo % da cuenta del porcentaje de alturas recuperadas.

Tabla 4. Cantidad y porcentajes de alturas de cada fragmento melódico modelo (FMM) recuperadas por los participantes en ambas condiciones de prueba. El resaltado indica los casos donde hubo un aumento del porcentaje de recuperación.

Condición A		FMM1 - CML								FMM2 - CME								
Grado	1	2	3	4	5	6	7	T	%	1	2	3	4	5	6	7	T	%
Frecuencia	4	4	3	1	1	X	1			4	1	2	-	6	-	3		
Participante																		
P1	4	4	3	1	1		1	14	100	4	1	1		6		3	15	94
P2	3	4	2	1	-		-	10	71	2	1	1		5		-	9	56
P3	1	1	1	-	1		-	4	28	3	-	1		4		-	8	50
P4	2	1	2	-	1		-	6	43	3	1	1		4		3	12	75
P5	3	1	1	-	1		1	7	50	4	1	1		6		3	15	94
P6	1	-	-	-	1		1	3	21	4	1	1		5		3	14	87
P7	2	-	-	-	-		-	2	14	2	1	1		3		1	8	50
P8	2	-	1	-	1		-	4	28	3	1	1		5		3	13	81
P9	-	-	-	-	-		-	0	0	4	1	2		4		3	14	87
P10	-	-	-	-	-		-	0	0	2	-	1		6		-	9	56
P11	-	-	-	-	-		-	0	0	1	-	1		6		-	8	50
P12	-	-	-	-	-		-	0	0	4	1	2		4		3	14	87
P13	2	-	1	-	1		1	5	36	2	-	1		4		-	7	44
P14	-	-	-	-	-		-	0	0	2	1	-		-		3	6	37
P15	-	-	-	-	-		-	0	0	1	-	1		6		-	8	50
P16	-	-	-	-	-		-	0	0	1	-	-		-		-	1	6
P17	-	-	-	-	-		-	0	0	3	1	1		3		3	11	69
P18	-	-	-	-	-		-	0	0	-	-	-		-		-	0	0
Sin reproducir	9	13	11	16	11		14			1	7	3		3		8		

Condición B		FMM2 - CML								FMM1 - CME								
Grado	1	2	3	4	5	6	7	T	%	1	2	3	4	5	6	7	T	%
Frecuencia	4	1	2	X	6		3			4	4	3	1	1	X	1		
Participante																		
P19	4	1	2	-	6		3	16	100	3	3	3	1	1		-	11	78
P20	4	1	2	-	6		3	16	100	3	2	1	-	1		1	8	57
P21	4	1	2	-	6		3	16	100	4	2	2	-	1		1	10	71
P22	4	1	2	-	6		3	16	100	3	4	3	-	1		-	11	78
P23	3	1	1	-	6		3	14	87	1	1	2	-	1		-	5	38
P24	4	1	1	-	5		3	14	87	4	4	3	1	1		-	13	93
P25	4	-	2	-	6		-	12	75	3	1	1	1	1		1	8	57
P26	3	1	1	-	3		3	11	69	3	3	2	1	1		-	10	71
P27	3	1	1	-	6		-	11	69	1	-	1	-	1		-	3	21
P28	3	-	1	-	6		-	10	62	-	-	-	-	-		-	-	0
P29	2	-	1	-	6		-	9	56	2	3	2	1	1		-	9	64
P30	3	-	1	-	5		-	9	56	3	3	2	-	1		-	9	64
P31	2	1	1	-	3		-	7	44	2	-	1	-	1		1	5	36
P32	2	-	1	-	4		-	7	44	4	4	2	-	1		1	12	86
P33	1	-	1	-	4		-	6	37	4	3	2	1	-		-	10	71
P34	1	-	1	-	3		-	5	31	3	1	1	-	1		1	7	50
P35	-	-	-	-	-		-	0	0	-	-	-	-	-		-	0	0
P36	-	-	-	-	-		-	0	0	-	-	-	-	-		-	0	0
Sin reproducir	2	9	2		2		11			3	5	3	11	4		11		

Los datos de la Condición A, indican que cuando los participantes cantan con movimientos libres (CML), sólo la mitad (9 P.) recupera al menos alguna altura del fragmento melódico y el resto no recupera ninguna. Entre los que recuperan, sólo 3 P. se hallan por encima del 50%. El resto evidencia una recuperación escasa que va entre 3 y 6 alturas. Cuando estos participantes cantan con movimientos eurítmicos (CME), 17 P. recuperan al menos alguna altura y sólo 1 no recupera ninguna. Entre los que recuperan, 14 P. se encuentran sobre el 50%. Los 3 restantes recuperan 1, 6 y 7 alturas. La comparación entre porcentajes de recuperación en CML y CME, muestra un franco mejoramiento en los desempeños.

Los datos de la Condición B muestran que en CML, 16 P. logran recuperar alturas y de ellos, 12 se encuentran por encima del 50%. Al cantar con euritmia, 15 P. logran recuperar alturas y 12 de ellos se ubica por encima del 50%. El nivel de recuperación es similar en ambas instancias de la Condición (CML y CME); no obstante, a diferencia de la Condición A en la que el CME mostró mejoramientos de los desempeños en el 78% de los casos, aquí el mejoramiento se dio sólo en el 33 % (6 P.) e incluso el 50 % de los participantes (9 P.), obtuvo un desempeño más pobre:

La Tabla 5 muestra los datos referidos a la recuperación de diseños melódicos. En las columnas correspondientes al fragmento melódico/tipo de movimiento se muestra la cantidad de diseños recuperados y en la correspondiente al símbolo %, el porcentaje de recuperación.

Tabla 5. Cantidad y porcentajes de diseños melódicos de cada fragmento melódico modelo (FMM) recuperados por los participantes en ambas condiciones de prueba. El resaltado indica los casos donde hubo un aumento del porcentaje de recuperación.

Condición A					Condición B				
Participante	FMM1 - CML		FMM2 - CME		Participante	FMM2 - CML		FMM1 - CME	
	Diseños	%	Diseños	%		Diseños	%	Diseños	%
P1	4	100	4	100	P19	4	100	3	75
P2	3	75	3	75	P20	4	100	1	25
P3	3	75	3	75	P21	4	100	3	75
P4	2	50	3	75	P22	4	100	3	75
P5	2	50	4	100	P23	4	100	1	25
P6	1	25	4	100	P24	4	100	3	75
P7	2	50	3	75	P25	1	25	3	75
P8	2	50	3	75	P26	2	50	2	50
P9	1	25	3	75	P27	2	50	0	0
P10	0	0	2	50	P28	1	25	4	100
P11	0	0	1	25	P29	2	50	2	50
P12	3	75	3	75	P30	2	50	2	50
P13	1	25	1	25	P31	4	100	2	50
P14	3	75	4	100	P32	1	25	4	100
P15	0	0	4	100	P33	2	50	3	75
P16	0	0	0	0	P34	2	50	2	50
P17	0	0	2	50	P35	1	25	0	0
P18	0	0	0	0	P36	0	0	1	25

Los resultados de este recuento son concordantes con los obtenidos al estimar la recuperación de alturas.

4.3.4. Conclusiones

Este estudio se propuso estimar la incidencia de la euritmia en la recuperación de alturas y diseños melódicos de dos fragmentos melódicos. Para ello, se diseñó un experimento que incluyó la realización de movimientos libres y de movimientos eurítmicos durante la reproducción cantada de dos fragmentos musicales escuchados previamente (uno para cada tipo de movimiento). Se solicitó a los participantes la realización del movimiento libre en primera instancia, aunque se cambió el orden de los fragmentos dando lugar a dos condiciones de prueba (A y B), lo que permitió realizar comparaciones entre los desempeños de los participantes.

En primer lugar, se analizaron las características del movimiento desplegado por los participantes en la instancia de movimiento libre, para caracterizarlos y contrastarlos con el movimiento eurítmico.

En todos los casos, dichos movimientos representan metafóricamente algún rasgo musical. La mayor parte de los participantes (72%) produjo movimientos asociados a la altura y en particular, con su articulación. El 30 % realizó movimientos relacionados a la estructura métrica y sólo un participante evidenció resonar con el ritmo. Esta supremacía de representación de la altura podría indicar que, en un contexto pedagógico como es el caso del presente estudio y aun cuando no hay una consigna específica relacionada con ella, las personas tienden a poner un énfasis en dicho parámetro y aún más, en su aspecto puntual, es decir 'nota a nota'.

Al poner el foco en la fisonomía de los movimientos realizados por los participantes, se observa un repertorio de acciones corporales que se reduce a la señalización espacial de la altura en el eje arriba-abajo y a la percusión del pulso con un pie, la mano sobre el muslo o chasquidos de los dedos. Estas modalidades de corporeizar la música, son estrategias comunes y compartidas en los ámbitos de formación musical tradicional y pueden entenderse como derivaciones (o simplificaciones) de las estrategias propuestas por los métodos que influyeron en la educación musical hacia fines de los '60s (mencionados en el capítulo anterior). En este sentido, cabe preguntarse cuánto de libertad tienen estos 'movimientos libres' de los participantes, en virtud de que podrían estar siendo el resultado de la enculturación y de este modo, esquemas de movimiento impuestos y aprendidos. De este modo, la corporeidad implicada en ellos no sería el resultado de la resonancia corporal con la forma sónica en movimiento y, por tanto, no constituirían verdaderos lazos corporeizados entre la música y la experiencia. Si bien los movimientos eurítmicos también son aprendidos (es decir, propuestos por el profesor), parecen proporcionar otro modo de aproximación a la altura musical, en tanto que se basan en sensaciones corporales que remiten a estados más globales de la experiencia del individuo, a la vez que amplían la dimensión espacial de representación de la altura al sumar a la noción arriba/abajo, la noción de adentro/afuera.

Como se mencionó también en el capítulo anterior, los movimientos en el espacio y tiempo que realiza un oyente durante una audición de música, pueden dar cuenta del modo en el que éste procesa la música (Kozak, 2015). Haciendo extensiva esta afirmación a la tarea de reproducir cantando un fragmento musical, la utilización de estos esquemas de movimiento que representan espacialmente cada nota por separado (evidenciados ampliamente en el estudio), lleva a pensar que los participantes se vincularon con la altura

del mismo modo, esto es, nota por nota. Esto da pie a una nueva pregunta: ¿es el modo de experimentar la altura que encuentra reflejo en un movimiento de tales características o podría ser que el esquema de movimiento esté determinando un posicionamiento atómico en la experiencia con la altura?

Por otra parte, los movimientos libres de los participantes estuvieron asociados a la altura y el aspecto métrico-rítmico, dejando de lado otros aspectos como el formal o el expresivo (considerados en la clasificación de Pereira Ghiena, 2014). Esto lleva a preguntarse acerca del lugar que éstos últimos ocupan en los modelos pedagógicos. Responder a tal cuestión nos alejaría del foco del trabajo, por tanto, nos limitamos a dejar planteada el tema.

Otro análisis comparó el desempeño en la recuperación cantada de alturas de cada fragmento melódico para evaluar si el movimiento eurítmico influyó en dicha recuperación así como en la de diseños melódicos. Los resultados mostraron inicialmente una diferencia en el nivel de dificultad de recuperación de los fragmentos al cantarlos con movimientos libres: el FMM2 tuvo mayores niveles de recuperación que el FMM1. Al analizar los datos correspondientes al FMM1, se observó que cuando el fragmento fue reproducido junto con movimientos eurítmicos, los porcentajes de recuperación fueron mayores. Esto indicaría que la euritmia tuvo un efecto positivo en la recuperación de las alturas del fragmento. En cuanto al FMM2, la incorporación de la euritmia no parece haber tenido efecto: si bien no mejoró los porcentajes de recuperación, tampoco resultó un factor de desmejoramiento. En relación a la recuperación de diseños melódicos, las diferencias entre fragmentos no resultaron relevantes.

Un análisis posterior se centró en comparar el desempeño de los participantes según la condición de prueba, en relación a la recuperación de alturas y de diseños melódicos. Esta comparación mostró diferencias entre las condiciones. En la Condición A (FMM1 - CML y FMM2 - CME), el desempeño de los participantes mostró un franco mejoramiento al cantar con movimientos eurítmicos; en la Condición B, si bien algunos participantes mejoraron, la mayoría mantuvo igual o disminuyó el porcentaje de recuperación. Esta distribución se repite en relación a los diseños melódicos. Este resultado es concordante con los descriptos previamente: el efecto positivo de la euritmia se produjo en la reproducción de FMM2 en instancia de CME en comparación con FMM1 en instancia de CML pero no a la inversa (FMM2-CML y FMM1-CME) donde la euritmia

no pareció haber tenido efecto en los desempeños. Podría suponerse entonces que, cuando los modelos a reproducir conllevan un cierto grado de dificultad para la recuperación de alturas, la euritmia se presenta como una herramienta interesante para favorecer el desempeño en la tarea.

La tarea aquí propuesta (audición y reproducción de un fragmento melódico) es un tipo de actividad que forma parte de diversas prácticas pedagógico musicales. De acuerdo a los resultados obtenidos, es posible pensar a la euritmia como una estrategia valiosa para favorecer dicha actividad. Si bien la euritmia es una práctica que involucra movimientos corporales concretos, no convencionales, que requieren un conocimiento y un tiempo de aprendizaje, y en este caso particular fue aplicada de una manera básica y con un tiempo acotado de aprendizaje, se mostró útil a la experiencia propuesta. En este sentido, podría constituirse como un campo a ser tenido en cuenta en la formación tanto de docentes como de alumnos de música.

4.4. Estudio 2

4.4.1. Objetivo

Conocer aspectos de la experiencia de los participantes al realizar movimientos libres y movimientos eurítmicos, como parte de una tarea de reproducción cantada de un fragmento musical.

4.4.2. Metodología

4.4.2.1. Participantes

36 estudiantes de música del primer año del Profesorado de Música del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes, separados en dos condiciones de prueba (ver Metodología del estudio anterior).

4.4.2.2. Procedimiento

Se diseñó una encuesta tendiente a indagar acerca de la experiencia de los participantes al proveer reproducciones cantadas de dos fragmentos melódicos, uno en simultáneo con movimientos libres y otro, con movimientos eurítmicos. Luego de realizar

dicha experiencia, se le solicitó a cada participante completar la encuesta por escrito (ver Anexo 1).

Se definieron dos etapas de análisis. La primera consistió en la clasificación de las respuestas de toda la muestra a tres preguntas en particular, que se consideraron pertinentes en virtud de la información que se deseaba obtener:

- pregunta 9: ¿Cómo te sentiste al hacer los movimientos propios y al hacer los movimientos propuestos?;
- preguntas 6 y 8 ¿Para qué creés que te sirvieron/ayudaron (TUS movimientos)? / ¿Para qué creés que te sirvieron/ayudaron (los movimientos QUE TE PROPUSE)?

Dichas preguntas se orientaron a obtener datos sobre (i) la valoración subjetiva de los participantes respecto a ambos tipos de movimientos y (ii) y la utilidad de cada tipo de movimiento para la tarea.

Se realizó un primer acercamiento al análisis de las respuestas que permitió establecer criterios con los cuales éstas fueron clasificadas. En el caso de la pregunta 9, el criterio fue si la valoración fue positiva/favorable o negativa/desfavorable a cada tipo de movimiento.

Las respuestas a las preguntas 6 y 8, se categorizaron haciendo uso de un criterio básico de la Teoría Fundamentada, que propone que las categorías para el análisis de determinado fenómeno en particular, surjan de los datos recabados sobre tal fenómeno (Glaser y Strauss 1967). Si bien la teoría consta de diversos pasos, aquí se tomó este criterio general para organizar el volcado y análisis de datos. A partir de la lectura de las respuestas, se obtuvieron las siguientes categorías clasificatorias:

- 1) Finalidad del movimiento:
se relaciona con habilidades, estrategias u otros tipos de procesos involucrados en la experiencia (por ejemplo, memorizar, analizar, reconocer, interpretar, etc.).
- 2) Corporalidad:
se refiere a si la respuesta incluyó de manera explícita la mención a cuestiones vinculadas al cuerpo.
- 3) Componente/Evento musical aludido:
por ejemplo, alturas, ritmos, fraseo, estructura, melodía, melodía, etc.

Por ejemplo:

- “*Para entender lo melódico a partir de movimientos corporales.*” (P.15). La Finalidad es ‘entender a partir de movimientos corporales’ (involucra lo corporal). Se refiere al componente melódico de la música.
- “*Para tratar de identificar las alturas.*” (P.14). La finalidad es ‘identificar’ y el componente musical es la altura. No hace mención al aspecto corporeizado.

Para la segunda etapa, se seleccionaron 7 casos con el fin de realizar un análisis más pormenorizado de las respuestas. La selección respondió a la claridad y/o precisión de las respuestas brindadas.

4.4.2.3. *Recolección y análisis de datos*

Las respuestas correspondientes a las 3 preguntas seleccionadas, fueron reunidas en un documento y clasificadas según los criterios previamente establecidos, en acuerdo de tres investigadores. Se estimó la frecuencia de aparición de las palabras significativas y se establecieron conexiones con el tipo de movimiento involucrado.

Para el análisis de los 7 casos seleccionados, se reunieron las respuestas brindadas en ambas instancias de movimiento y se compararon.

4.4.3. **Resultados**

4.4.3.1. *Etapa 1*

4.4.3.1.1. *Valoración subjetiva de los participantes (positiva o negativa/favorable o desfavorable) respecto a ambos tipos de movimientos*

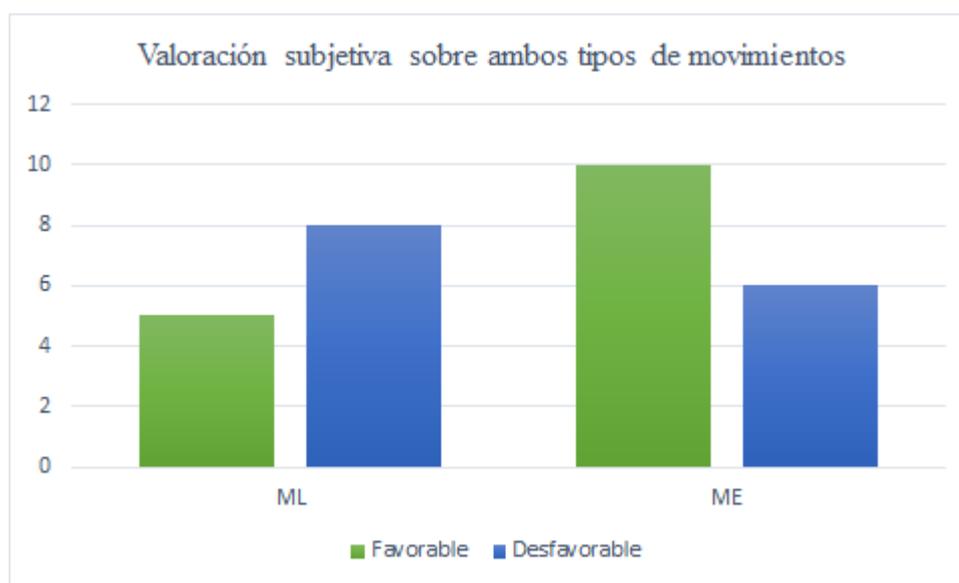
En cuanto a la pregunta 9, de los 36 participantes (P.), 17 no brindaron respuestas; 3 P. informaron sólo respecto al movimiento libre (ML), 6 P. respecto al eurítmico (ME) y 10 P. respecto a los dos.

De los 3 que informan respecto a ML, 2 son favorables (familiaridad, comodidad) y 1 desfavorable (dificultad). De los 6 que informan sobre el ME, 3 son favorables (soltura, comodidad, ayuda) y 3 desfavorables (inconfortables, condicionamiento, mecanización). De los 10 que refieren a ambos tipos de movimiento, 3 P. informaron

favorablemente a los ME y desfavorablemente a la euritmia. 7 P informaron en el sentido inverso.

El recuento de datos muestra, respecto al movimiento libre, 5 respuestas favorables y 9 desfavorables. Dicha relación -/+ se invierte en el caso del movimiento eurítmico: 10 respuestas favorables y 6 desfavorables. Así en el total, resulta una mayor valoración positiva para el movimiento eurítmico (ver Figura 5).

Figura 5.



4.4.3.1.2. Utilidad de los movimientos libres y los eurítmicos

Respecto a las preguntas 6 y 8, de los 36 participantes, 16 no informaron en condición de CME pero sí lo hicieron al cantar con euritmia.

Al analizar la Finalidad del movimiento se encontraron 41 alternativas de las cuáles 25 sólo aparecieron en relación al movimiento eurítmico y 5 sólo al movimiento libre (Anexo 2).

Las respuestas dadas en la instancia de movimiento libre refieren, en su mayoría, a estrategias o habilidades típicas de las prácticas musicales tradicionales y compartidas por el conjunto de estudiantes y músicos (tales como imitar, memorizar, identificar/marcar alturas). En el caso de la euritmia, además de este mismo tipo de respuestas, aparecen otras que podrían considerarse vinculadas a aspectos más globales e

individuales de la experiencia (por ejemplo, experimentar, sentir, dibujar, fortalecer, conectar, visualizar, ‘relajar’, ‘desinhibir’).

En cuanto a Corporalidad, 22 participantes aluden a ella de manera manifiesta (por ejemplo, acompañar/interpretar corporalmente; corporizar la melodía). De ellos, 5 lo hacen en la instancia de movimiento libre y 17 en la de movimiento eurítmico.

En relación a los Componentes/Eventos musicales aludidos en las respuestas, se mencionaron 14 en total de los cuáles, en la instancia de movimiento libre, aparecen 6: melodía, alturas, música, canción, estructura y ritmo. En la instancia de movimiento eurítmico, se observó una mayor variedad de términos. Además de los mencionados para la instancia de movimiento libre, resulta interesante la aparición de términos vinculados al aspecto expresivo de la música (fraseo, intensidad, musicalidad) así como alusiones a otras modalidades perceptivas (visualizar, dibujar, clarificar).

4.4.3.2. *Etapa 2*

En esta etapa se analizaron las respuestas brindadas por 7 participantes (casos seleccionados) al consultarlos sobre el tipo de vinculación corporal en la instancia de movimiento libre y en la de movimiento eurítmico. En la Tabla 6 se muestran las respuestas de los participantes para las preguntas ¿Para qué creés que te sirvieron/ayudaron (TUS movimientos)? (CML) / ¿Para qué creés que te sirvieron/ayudaron (los movimientos QUE TE PROPUSE)? (CME). Estas preguntas se orientaron a obtener información acerca del vínculo entre movimientos y la tarea musical solicitada, así como su participación o activación de aspectos cognitivos en el pensamiento de los participantes.

Tabla 6. Respuestas de los participantes para las preguntas 6 y 8 de la encuesta realizada.

Participante	Respuestas	
	Con movimiento libre	Con movimiento eurítmico
P11	El profe me lo dijo.	Incorporar la música en el cuerpo y dibujar las alturas.
P12	Ayudar a mi profesor con su tesis.	Conectar más con lo que suena. Es inevitable no querer bailar.
P19	Colaborar con la investigación del docente.	Sentir la música a través del cuerpo y así poder expresarla.
P15	acompañar la melodía	entender lo melódico a partir de movimientos corporales
P3	distinguir alturas y ritmos	fortalecer la percepción y cognición corporal
P23	ubicar las alturas tonales	distinguir fraseos o intensidad
P27	Practicar memoria auditiva, alturas al cantar y vocalizar	Visualizar a través del cuerpo

Como se observa en los tres primeros casos, la respuesta brindada para la instancia de movimiento libre se refiere a satisfacer la demanda del investigador y cumplir con la consigna. Este tipo de respuesta podría haberse repetido en la instancia de movimiento eurítmico, sin embargo, los tres participantes manifestaron que tal movimiento cumplía una función. A partir de las respuestas, se podría interpretar que el movimiento libre no favoreció una vinculación significativa con la melodía, o que no permitió la verbalización de la experiencia. En cambio, el movimiento eurítmico en relación a la melodía, les permitió atribuir una *función concreta*: para *incorporar*, para *conectar*, para *sentir*. Estos tres verbos representan aspectos centrales de la cognición corporeizada, y todos ellos se encuentran acompañados de la palabra *cuerpo* en el enunciado. Mientras que los verbos anteriormente mencionados fueron utilizados en la primera parte de cada enunciado, en la segunda aparecen *dibujar*, *bailar* y *expresar*, que pueden ser entendidos como una segunda función de acción concreta derivada de la primera. Así, podría decirse que la primera función permite dar cuenta del contacto/impacto/entrada de la música en/con el cuerpo para la realización de una acción: incorporar para dibujar, conectar para bailar, sentir para expresar.

En el cuarto caso (P.15), a diferencia de los primeros tres, es posible comparar ambas respuestas para las funciones atribuidas a los movimientos. En la instancia de movimiento libre, el participante le asigna al movimiento una función de acompañamiento de la melodía, como en un rol secundario. En cambio, en la instancia de movimiento eurítmico, menciona de manera explícita el movimiento corporal y una acción cognitiva: *entender*; el movimiento aparece como algo que permite un involucramiento más profundo con la música y que es parte de la experiencia.

Sin embargo, no podemos decir que sólo la euritmia favoreció una experiencia en relación a las alturas. Por ejemplo, los participantes 3 y 23 sólo mencionaron la altura en relación al movimiento libre. En estos casos, el movimiento eurítmico puede ser descrito como favorecedor de un pensamiento de tipo corporeizado (P. 3), o vinculado a los aspectos expresivos de la melodía (P. 23).

Por su parte, el participante 27 manifiesta de manera más concreta (visualizar a través del cuerpo) un proceso mental como es memorizar auditivamente -alturas-, que no da cuenta del modo en el que dicha habilidad o pensamiento se lleva a cabo. Por otro lado, cantar o vocalizar (mencionadas por el mismo participante para el movimiento libre), aunque son acciones, son consignas dadas por el investigador (para ambas instancias), mientras que visualizar surge de la descripción como una nueva información que no fue enunciada o solicitada a los participantes.

4.4.4. Conclusiones

Este estudio se propuso indagar acerca de la experiencia de los participantes al utilizar movimientos libres y movimientos eurítmicos en simultáneo con la reproducción cantada de un fragmento melódico escuchado previamente. Para ello, se diseñó una encuesta que los participantes debieron responder a continuación de la realización de dicha tarea. En vista de los objetivos del trabajo, del total de preguntas se seleccionaron aquellas que se consideró que aportaron los datos más relevantes. Éstas estuvieron centradas en la valoración subjetiva y la utilidad de ambos tipos de movimiento para la tarea.

En relación a lo primero, en los casos en que la pregunta fue respondida, mostró una tendencia a favor del movimiento eurítmico. Como se señaló previamente la euritmia es una práctica que requiere entrenamiento, no obstante, aun cuando los movimientos

eurítmicos fueron enseñados en el momento y el tiempo de práctica fue breve, en la experiencia de los participantes constituyeron un aporte para la resolución de la tarea.

En cuanto a lo segundo, el análisis de las respuestas requirió elaborar criterios que permitiesen clasificar las diferentes partes que éstas contenían. Así se establecieron tres categorías: Finalidad, Corporeidad y Componente/Evento musical aludido.

En cuanto a la Finalidad del movimiento realizado, se encontró un amplio número de posibilidades de las cuáles, la mayor parte de los términos utilizados, apareció en relación al movimiento eurítmico. Mientras que, en el caso del movimiento libre, las alternativas mencionadas para Finalidad refirieron a estrategias o habilidades propias de la práctica musical tradicional, en el caso del movimiento eurítmico, las alternativas mencionadas parecieron más vinculadas a la experiencia individual. Esto podría indicar que la euritmia posibilita alcanzar una mayor conexión con la propia experiencia durante la realización de la tarea.

Otro dato de interés surge de que casi la mitad de los participantes no informaron Finalidad en la condición de movimiento libre pero sí lo hicieron al realizar euritmia. De tal modo podemos suponer que ésta promovió la adjudicación de sentido al movimiento corporal durante la experiencia con la música.

Respecto a la categoría Corporeidad, hubo una diferencia notoria entre las respuestas brindadas en una y otra condición de movimiento. La mayor alusión a aspectos corporeizados observada en la instancia de movimiento eurítmico, podría indicar que ésta favorece la conciencia del movimiento corporal como parte activa de la experiencia.

En relación a los Componentes de la música mencionados en las respuestas, no se encontraron diferencias de interés.

En líneas generales, los movimientos eurítmicos -más allá del tipo de experiencia particular- fomentaron descripciones verbales explícitamente corporeizadas. Mientras que los movimientos libres fueron descritos con términos o categorías teóricas (similar a como aparecen en los programas de las asignaturas), los mismos participantes describieron a los movimientos eurítmicos enfatizando la participación corporal o la acción concreta que puede explicar el pensamiento.

Capítulo 5

CONCLUSIONES FINALES

En virtud de la revalorización del cuerpo en los procesos cognitivos que tuvo lugar en los últimos años, esta tesis se propuso revisar algunos aspectos de la euritmia creada por Rudolf Steiner (1912) desde la perspectiva de teorías derivadas de la Cognición Corporeizada, con especial interés en la Cognición Musical Corporeizada (Leman, 2011). En particular, nos interesamos en visitar la euritmia como canto visible de Steiner, entendiendo que su propuesta de movimiento presenta un potencial que puede ser aplicado en tareas que involucran la memorización, recuperación y producción vocal (cantada) de melodías breves.

Como se ha expuesto a lo largo del marco teórico, las ideas de Steiner fueron desarrolladas en paralelo al pensamiento de otros pensadores, filósofos, artistas y pedagogos de su época, pero, a diferencia de algunos de ellos -y hasta donde sabemos- no se han establecido puntos de contacto que motiven su consideración dentro de la Cognición Corporeizada. Al abordar su euritmia en esta tesis, nos interesamos en su profunda consideración integral del cuerpo en relación a la música, sin involucrarnos con los postulados filosóficos subyacentes a su propuesta. En este sentido, no se ha tratado de conciliar ambas propuestas o dar paso a la integración de la euritmia steineriana y la Cognición Corporeizada. Del mismo modo, hemos utilizado un recorte del abordaje eurítmico propiamente dicho, priorizando el compromiso corporal en relación a la altura musical.

Es así que abrimos un espacio de indagación científica -inexistente hasta el momento- que, a nuestro criterio, presenta potencialidades para futuros desarrollos. Este espacio intermedio construido nos brinda la posibilidad de comenzar un diálogo entre ambas posturas. En consecuencia, (i) se realizó un avance en la revisión teórica haciendo énfasis en el aporte experiencial de la euritmia para la cognición musical y (ii) se realizaron estudios que constituyen un aporte de evidencia empírica que puede servir como vía de entrada para dicho diálogo.

Los resultados muestran que la euritmia permite establecer conexiones entre los tonos musicales de una melodía y el movimiento corporal que ella implica.

Como hemos visto en el Estudio 1, los resultados difirieron según la condición de prueba, resultando muy favorable en una de ellas (Condición A), en la que la mayor parte de los participantes mejoraron su desempeño al realizar movimientos eurítmicos, pero no así en la otra (Condición B). Tal como se sugirió en dicho estudio, esto podría estar asociado a las características del fragmento melódico modelo. Si bien el tema necesita mayor indagación, podemos concluir que, al menos en algunos casos, la euritmia constituye una herramienta beneficiosa para la experiencia con la altura musical.

En el Estudio 2, hemos visto que la valoración subjetiva (positiva/negativa) de los participantes sobre el movimiento eurítmico, mostró una franca tendencia a favor del mismo. Por otro lado, los movimientos libres dieron lugar a descripciones con términos o categorías de la teoría musical, mientras que los mismos participantes se refirieron a los movimientos eurítmicos enfatizando la participación corporal o la acción concreta que puede explicar el pensamiento. Es decir que, en situación de euritmia los participantes habrían tomado contacto con aspectos de su experiencia con la música que la teoría musical no tomaría completamente en consideración.

La euritmia pareció favorecer un pensamiento corporeizado y, en algunos casos, multimodal: permitió atribuir una función concreta al movimiento corporal vinculado a aspectos centrales de la cognición corporeizada (incorporar, conectar, sentir), asociada a otras funciones de acción concreta, derivadas de las primeras (dibujar, bailar y expresar). De este modo, la primera función permitió dar cuenta del contacto/impacto/entrada de la música en/con el cuerpo para la realización de una acción: incorporar para dibujar, conectar para bailar, sentir para expresar. En este sentido, concluimos que, en tanto la euritmia parece constituir una ayuda para pensar en aspectos de la música, puede ser incluida en tests de investigación del mismo modo en que se estudian los movimientos espontáneos o libres, en los estudios empíricos de cognición musical corporeizada.

Interesados en el pensamiento corporeizado de los tonos musicales, hemos visto que los movimientos eurítmicos cumplen funciones equivalentes a los de la quironimia, el *tonic sol-fa* (Curwen, Ward, Kodaly) y la euritmia Dalcroze. Tomando en cuenta que estos métodos pedagógicos son considerados como parte del pensamiento corporeizado de la altura, esta equivalencia es un argumento para considerar de la misma manera a los movimientos steinerianos. Por lo tanto, concluimos que la euritmia de Steiner es

susceptible de ser incluida en la Cognición Musical Corporeizada en el uso de movimientos corporales para el pensamiento de los tonos.

Si bien los movimientos eurítmicos son aprendidos (esto es, propuestos por el profesor, tal como ocurre con los movimientos corporales derivados de los métodos mencionados), proporcionan un modo de abordar a la altura musical basado en el cuerpo, que remite a estados internos de la experiencia del individuo, e integra diferentes modalidades sensoriales. Además, amplían las posibilidades de representación de la altura en el espacio, incorporando la dimensión adentro/afuera. Entonces, de acuerdo con los resultados de los estudios aquí realizados, concluimos que dicha euritmia es una herramienta más adecuada para el pensamiento de la altura, en tanto incorpora más dimensiones espaciales que otros métodos y, por lo tanto, más posibilidades de entenderla. No obstante, consideramos que es necesario continuar investigando al respecto para conocer más acerca de este tipo de pensamiento.

En relación a la euritmia steineriana como propuesta pedagógica susceptible de ser implementada, sus orígenes la posicionan en desventaja frente a pedagogos como Dalcroze, Kodaly y Ward, que son bien vistos y aceptados dentro de la cognición corporeizada. Sin embargo, estos métodos son tenidos en cuenta en el aprendizaje musical de los niños, pero no así en instancias superiores del estudio de la música. Nuestra experiencia docente nos muestra que al entrar en la vida adulta, las instituciones de enseñanza musical suelen abordar la formación de los músicos profesionales como un aprendizaje descorporeizado, desestimando el rol de la experiencia en la cognición. En nuestros estudios, hemos apreciado cómo los estudiantes de formación superior en música pueden mejorar su desempeño en la recuperación de melodías cantadas cuando realizan movimientos eurítmicos, siendo capaces de reconocer y describir vinculaciones con aspectos de la música. Por lo tanto, la euritmia de Steiner se presenta también como un campo de investigación con vistas a su desarrollo en sus aspectos pedagógicos.

El incipiente y casi inexistente desarrollo de estudios que consideren las propuestas steinerianas musicales nos permitió también descubrir aspectos de la propuesta que han despertado un alto interés en nosotros para emprender futuras investigaciones, tales como: (i) la reconsideración de las relaciones entre los constructos teóricos musicales de intervalo, tono, e intervalos entre los tonos y la tónica, (ii) el gesto aeriforme steineriano, (iii) la metáfora en Steiner, en relación a las descripciones de su

propuesta, (iv) las características de la experiencia con la altura musical en estudios con estudiantes de las escuelas Waldorf, y (v) la dimensión adentro-afuera de las alturas en la euritmia steineriana, entre otros.

La información obtenida en esta tesis indica que la propuesta de Steiner presenta rasgos que, si bien es necesario continuar indagando en mayor profundidad, la hacen susceptible de ser tomada en cuenta tanto en los estudios empíricos de cognición musical corporeizada como en los contextos de formación musical, tarea que se intuye prometedora.

Si bien los datos aquí obtenidos dan respuesta a los objetivos planteados, han abierto una gran cantidad de interrogantes. De este modo, el presente trabajo, abre un interesante campo de exploración, siendo éste quizás su mayor aporte.

REFERENCIAS

- Abramson, R. M. y Reiser, J. (1994). *Music as a Second Language. An Integrated Approach to Ear-Training, Sight Singing, Dictation, and Musical Performance*. New York: Music & Movement Press.
- Agudelo Olarte, G. P. (2006). *Juegos teatrales. Sensibilización, improvisación, construcción de personajes y técnicas de actuación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?id=uYIHnPvhlLgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Aizawa, K. (2014). Extended Cognition. En L. Shapiro (Ed.) *The Routledge Handbook of Embodied Cognition* (pp. 31-38). London: Routledge.
- Álvarez del Real, M. E., directora general (1986). *12.000 Minibiografías*. Santiago: Editorial Andina S. A.
- Anderson, F. (2012). *Life in Mind. The Role of Steiner's symbolic picturing exercises in the development of Imaginative cognition*. Tesis de Maestría inédita. Rudolf Steiner University College.
- Basso, G. (2006). *Percepción auditiva*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bolívar, D (2016). Euritmia: un camino experiencial para la Educación inicial. En *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 13 (1), pp. 34-60. UPEL. Maracay, Venezuela. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/474569>
- Brower, C. (2001). Pathway, blockage, and containment in Density 21.5. *Theory and Practice*, 22/23, 35-54.
- Burrell i Floría, G. (1996). *El Gran Larousse Universal*. Barcelona: Plaza & Janes Editoriales, S.A.
- Calvimontes Rojas, C. (2015). *En Presencia del número de oro en la naturaleza y en la obra humana*. Lulu.com
- Castro (2012). *La Euritmia en la Escuela*. (Artículo en línea). Recuperado de <http://educarparalohumano.blogspot.com/>
- Clark, A. y Chalmers, D. J. (2002). The extended mind [La mente extendida (A. G. Rodríguez y F. C. Garzón, trads.) Oviedo: KRK, 2011]. En D. J. Chalmers (ed.), *Philosophy of Mind: Classic and Contemporary Readings*. Oxford: Oxford University Press, 643-651.

- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos, S. A. Primera edición: 1961. Recuperado de <https://isaimoreno.files.wordpress.com/2017/03/diccionario-etimolocc81gico-abreviado-de-la-lengua-castellana-joan-corominas.pdf>
- Costamagna, V. (2016). *¿Qué es la Euritmia y por qué está en la currícula Waldorf?* Documento online. Recuperado de <http://www.claradeasis.com.ar/que-es-la-euritmia-y-por-que-esta-en-la-currricula-waldorf/>
- Cox, A. (2001). The mimetic hypothesis and embodied musical meaning. *Musicae Scientiae*, 5(2), 195-212.
- Cox, A. (2016). *Music and Embodied Cognition: Listening, Moving, Feeling, and Thinking*. Bloomington: Indiana University Press.
- Damesón, J. y Martínez, I. C. (2015). Dirección en 3D: la dimensión oculta del significado. En I. C. Martínez, A. Pereira Ghienna, M. Valles y M. Tanco (Eds.) *Actas de ECCoM. Vol. 2 N° 2, "La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente"*. 12° ECCoM", 45-52. Buenos Aires: SACCoM.
- De Jaegher, H., y Di Paolo, E. A., (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507.
- Di Paolo, E. (2013). El enactivismo y la naturalización de la mente. En D. Chico, y M. Bedia (Eds.) *Nueva Ciencia Cognitiva: Hacia una Teoría Integral de la Mente*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Di Paolo E. A., Rohde M., y De Jaegher H. (2010). Horizons for the enactive mind: values, social interaction, and play. En J. Stewart, O. Gapenne, y E. Di Paolo (Eds) *Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science* (pp. 33-87). MIT Press, Cambridge, MA.
- Eitan, Z. y Granot, R. (2006). How music moves: Musical parameters and listeners images of motion. *Music Perception*, 23(3), 221-248.
- Estébanez Garcia, F. et al. (2011). *Pragma. Bachillerato. Cuaderno de ejercicios*. Valencia: Nau Libres. Recuperado de https://books.google.com.ar/books?id=w6IdTtbVHL4C&pg=RA1-PA12&dq=%CE%AF%CE%B1+sufijo+griego&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjKvI_c3sfbAhUIfZAKHeLhArIQ6AEILzAB#v=onepage&q=%CE%AF%CE%B1%20sufijo%20griego&f=false
- Faivre, A. y Needleman, J. (2000). *Espiritualidad de los movimientos esotéricos modernos*. Barcelona: Paidós.

- Fortuna, S. (2017). Embodiment, sound and visualization: A multimodal perspective in music education. *Zbornik Akademije umetnosti*, 5, 120-131.
- Frega, A. L. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: CIEM.
- Gallagher, S. (2014). Phenomenology and Embodied Cognition. En L. Shapiro (Ed.) *The Routledge Handbook of Embodied Cognition* (pp. 9-18). London: Routledge.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. (2014). *La mente fenomenológica*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- Gibbs R. W. (2006) *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gidley, J. (2007) Educational imperatives of the evolution of consciousness: the integral visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber. En *International Journal of Children's Spirituality*, 12 (2), pp. 117–135. DOI: 10.1080/13644360701467428
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, Music and Education*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Jensenius, A. R., Wanderley, M. M., Godøy, R. I. y Leman, M. (2010). Musical gestures: concepts and methods in research. En R. I. Godøy y M. Leman (Eds.) *Musical Gestures: Sound, Movement, and Meaning* (pp. 12-35). New York: Routledge.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Juntunen, M-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Tesis de doctorado. University of Oulu.
- Juntunen, M-L. (2016). The Dalcroze approach. Experiencing and knowing music through embodied exploration. En C. R. Abril y B. M. Gault (Eds.) *Teaching General Music. Approaches, Issues, and Viewpoints* (pp. 141-167). New York: Oxford University Press.

- Killian, J. N. y Henry, M. L. (2005). A comparison of successful and unsuccessful strategies in individual sight-singing preparation and performance. *Journal of Research in Music Education*, 53, 51-65.
- Kirsh, D. y Maglio, P. (1994). On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science* 18, 513-549.
- Kozak, M. (2015). Listeners' Bodies in Music Analysis: Gestures, Motor Intentionality, and Models. *Society for Music Theory*, 21, 9.
- Lajo R. y Surroca J. (1990). *Léxico de arte*. Tres Cantos: Akal.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By* [Metáforas de la Vida Cotidiana (C. G. Marín, trad.) Madrid: Ediciones Cátedra, 1986] London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. Nueva York: Basic Books.
- Larson, S. (2012). *Musical Forces: Motion, Metaphor, and Meaning in Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Leman, M. (2011). *Cognición Musical Corporeizada y Tecnología de Mediación*. Buenos Aires: SACCoM y traductores. 1º edición (2008): Embodied music cognition and mediation technology. Massachusetts Institute of Technology.
- López Cano, R. (2005). Los cuerpos y la música. Introducción al dossier Música, Cuerpo y Cognición. *Revista Transcultural de Música*, 9. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm>
- Marcos Martín, M. J. (2014). *Historia y actualidad de la pedagogía Waldorf*. Trabajo final de grado. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6927/1/TFG-L737.pdf>
- Martínez, I. C. (2007). La composicionalidad de la performance adulta en la parentalidad intuitiva. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.), *Música y Bienestar Humano. Actas de la VI Reunión de SACCoM* (pp. 25-34). Buenos Aires: SACCoM.
- Martínez, I. C. (2008a). *The cognitive reality of prolongational structures in tonal music* (Tesis doctoral). University of Roehampton, Londres, Reino Unido. Recuperado de <https://www.academica.org/martinez.isabel.cecilia/86.pdf>

- Martínez, I. C. (2008b). Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. *Estudios de Psicología*, 29(1), 31-48.
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (comp.), *Psicología de la Música y del Desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 71-110). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, I. C. (2018). Music attending to linear constituent structures in tonal music. *Music & Science*, 1, 1-17.
- Martínez, I. C., Damesón, J., Pérez, J., Pereira Ghiena, A., Tanco, M. y Alimenti Bel, D. (2017). Participatory Sense Making in Jazz Performance: Agents' Expressive Alignment. En E. Van Dyck (Ed.) *Proceedings of the 25th Anniversary Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Ghent: IPeM.
- Martínez, I. C., Español, S. A., y Pérez, D. (2018). The Interactive Origin and the Aesthetic Modelling of Image-Schemas and Primary Metaphors. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(4), 646-671.
- Martínez, I. C. y Valles, M. (Coords.) (2016). *Audición Musical en Acción y Pensamiento*. La Plata: Edulp.
- Martínez, I. C., Valles, M., y Tanco, M. (2012). La audición de la música como forma sónica en movimiento: conflictos cinéticos y energéticos entre superficie y estructura. En F. Shifres (Ed.) *Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires: SACCoM.
- Martínez, I. C. y Valles, M. (2015). La mimesis instrumental en tareas de transcripción melódica. En Franco Jr. (Ed.) *XI SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Anais* (pp. 203-211). Pirenópolis: ABCM.
- Mead, V. H. (1994). *Dalcroze Eurhythmics in today's music classroom*. New York: Schott Music Corporation.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. [Phenomenology of Perception (C. Smith, trad.) London y New York: Routledge, 2002]. Paris: Gallimard.
- Merriam-Webster, Incorporated: *Merriam-Webster Dictionary*. < <https://www.merriam-webster.com> > [15.03.2019].
- Moliner, M. (1998). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Editorial Gredos, S. A. Primera edición: 1966.

- Mónaco, M. G. y Valles, M. (2015). El movimiento corporal como modo de descripción musical no lingüístico. Experiencia articulada y experiencia interpretada durante una práctica de ballet. En Capasso, V., Cappannini, C.; Giglietti, N.; Kowalinski, N.; Panfili, M. y Sciorra, J. (Eds.) *Actas de las. X Jornadas de Investigación en Arte en Argentina y América Latina. Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano* (s/p). La Plata: Facultad de Bellas Artes UNLP.
- Mónaco, M. G. y Valles, M. (2017). Las acciones corporales como modo no lingüístico de describir la práctica de significado musical. En Alessandroni, N. y Burcet, M. I. (Eds.) *La experiencia musical: abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas. Libro de resúmenes del 13° Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 147-148). Buenos Aires: SACCoM.
- Morales Daal, P. J. (2009). *La euritmia como recurso pedagógico en la formación coral de niños y jóvenes en Venezuela*. Trabajo de Grado del Magister en Música. Universidad Simón Bolívar. Recuperado de <http://www.bib.usb.ve/tesis/000149637.pdf>
- Nicoletti, D. A. R. (2017). *A educação estética através da Música no segundo setênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze*. Tesis de maestría. Universidade de São Paulo. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-17042018-150151/pt-br.php>
- Oberski, I. (2011). Rudolf Steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education? En *International Journal of Children's Spirituality*, 16 (1), pp. 5-17. DOI: 10.1080/1364436X.2010.540751
- Oberski I., Pugh A., MacLean A. y Cope P. (2007). Validating a Steiner Waldorf teacher education programme. En *Teaching in Higher Education*, 12 (1), pp. 135 – 139
- Pereira Ghiena, A. (2014). *El rol del movimiento corporal manifiesto en tareas de lectura cantada a primera vista*. Tesis de Maestría inédita. Universidad Nacional de La Plata.
- Pérez, J., Tanco, M., Martínez, I. C, Alimenti Bel, D., Damesón, J. y Pereira Ghiena, A. (2017). Corporeidad e intersubjetividad en la construcción del sentido musical: Análisis de la experiencia de interacción en la improvisación en jazz con dos saxofonistas. En V. Dillon (Comp.) *Actas del 1° Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina*, CIEPAAL. La Plata: UNLP.
- Ramstein, C. (1991). *Analyse, Représentation et Traitement du Geste Instrumental*. Tesis de Doctorado. Institut National Polytechnique de Grenoble, Francia.

- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.2 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [15.03.2019].
- Repp, B. H. (1993). Music as motion: A synopsis of Alexander Truslit's (1938) *Gestaltung und Bewegung in der Musik*. *Psychology of Music*, 21, 48–72.
- Roederer, J. (1997). *Física y Psicofísica de la Música*. Buenos Aires: Ricordi.
- Rowell, L. (1983). *Thinking about Music: An Introduction to the Philosophy of Music*. [Introducción a la filosofía de la música: Antecedentes históricos y problemas estéticos (M. Wald, trad.) Barcelona: Gedisa, 2005]. Amherst: University of Massachusetts Press..
- Saslaw, J. (1996). Forces, containers and Paths: the role of the body derived image schemas in the conceptualization of Music. *Journal of Music Theory*, 40(2), 217-243.
- Scruton, R. (1999). *The Aesthetics of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music*, 33(4), 419-435.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Shapiro, L. (Ed.) (2014). *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamins.
- Spitzer, M. (2004). *Metaphor and musical thought*. Chicago: Chicago University Press.
- Steiner, R. (1983). *The Boundaries of Natural Science*. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2000). *La euritmia como canto visible*. Curso de euritmia musical. Traducción del alemán: Miguel López-Manresa. Barcelona: Cuadernos Pau De Damasc. Título original: Eurythmie als sichtbarer Gesang. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. Edición original: 1927.
- Steiner, R. (2005). *La Euritmia – Arte del movimiento*. Traducción: Georgina Bellenguer. Buenos Aires: Editorial Antroposófica.
- Szendy, P. (2015). *En lo profundo de un oído. Una estética de la escucha*. Santiago de Chile: Ediciones / metales pesados
- Tanco, M. (2010). Patrones lineales y experiencia de la forma musical. En L. I. Fillottrani y A. P. Mansilla (Eds) *Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*. *Actas de la IX Reunión de SACCoM* (pp. 368-374). Buenos Aires: SACCoM.

- Tanco, M. (2013a). El cuerpo como identidad del músico. Energía, movimiento y esquema corporal en la percepción multimodal de la performance. En Favio Shifres, María de la Paz Jacquier, Daniel Gonnet, María Inés Burcet y Romina Herrera (Eds.). *Actas de ECCoM. Vol. 1 N°1, "Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. 11° ECCoM"*, 307-314. Buenos Aires: SACCoM.
- Tanco, M. (2013b). El concepto de color en la música. Experiencia corporeizada, analogía y pensamiento metafórico en la cognición musical. En F. Shifres, M. de la P. Jaquier, D. Gonnet, M. I. Burcet y R. Herrera (eds.) *Actas de ECCoM*, 1(1), 315-321.
- Tanco, M. (2014). Relaciones entre color y armonía en la música y la pintura. La experiencia estética y conceptual mediante el uso de la analogía y la metáfora. En S. García, S. Valesini y J. Sciorra (comps.), *Actas de las 7° Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP)*. La Plata: UNLP.
- Tanco, M. y Aùn, A. (2011). Mente extendida y Representación Armónica. El instrumento musical en tareas de audición. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición, e implicancias socioculturales*. Buenos Aires: SACCoM.
- Tanco, M. y Aùn, A. (2013). Audición armónica extendida. El rol del cuerpo y la experiencia en el uso del instrumento musical. *Epistemus*, 2, 123-177.
- Tanco, M. y Martínez, I. C. (2010). Patrones lineales y lectura a primera vista. En M. Escobar y L. Gasparoni (Comps.) *Actas de las I Jornadas de Música: Práctica Musical Docencia e Investigación*. Rosario: UNR.
- Tanco, M., Martínez, I. C. y Damesón, J. (2015). La idea de centro en la música tonal y su manifestación corporeizada en la performance instrumental. En I. C. Martínez, A. Pereira Ghiena, M. Valles y M. Tanco (Eds.) *Actas de ECCoM. Vol. 2 N° 2, "La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. 12° ECCoM"*, 105-115. Buenos Aires: SACCoM.
- Tanco, M., Tobio, P. y Aùn, A. (2012). Forma dinámica y transformación – el lenguaje metafórico en las descripciones de la experiencia corporeizada de la música. *En Actas de las II Jornadas de Música: Nuevos Paradigmas*. Rosario: UNR.
- Tenney, J. (1988). *A History of 'Consonance and Dissonance'*. New York: Excelsior Music Publishing.
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life*. London: The Belknap Press.
- Urista, D. J. (2016). *The Moving Body in the Aural Skills Classroom: A Eurythmics Based Approach*. New York: Oxford University Press.

- Valles, M. (2012). Pensar con el cuerpo: Disonancia métrica y actividad corporal del oyente. En J. Sciorra y S. Valesini (Eds.) *Actas de las 6 Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. s/p. La Plata: Facultad de Bellas Artes – UNLP
- Valles, M. y Martínez, I. C. (2008). Preferencias de novatos y expertos en la elección del metro. En Actas de las 4º Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales. s/p. La Plata: Editorial: Facultad de Bellas Artes – UNLP
- Valles, M. y Martínez, I. C. (2010a). Las articulaciones corporales como indicadores de la comprensión de la estructura métrica. En L. I. Fillottrani y A. P. Mansilla (Eds) *Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. Actas de la IX Reunión de SACCoM* (pp. 248-256). Buenos Aires: SACCoM.
- Valles, M. y Martínez, I. C. (2010b). El movimiento corporal como actividad del oyente: su significado en análisis de la estructura métrica de la música. En M. Escobar y L. Gasparoni (Comps.) *Práctica Musical, Docencia e Investigación "Música en Contexto". I Jornadas de Música de la Escuela de Música de la U.N.R.* s/p. Rosario: Escuela de Música - Facultad de Humanidades y Artes - UNR
- Valles, M. y Martínez, I. C. (2011). Procesos de análisis implicados en la recepción de la estructura métrica. *Arte e Investigación. Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, 13 (7), 159-164.
- Valles, M. y Martínez, I. C. (2014a). El movimiento corporal implicado en la mímica instrumental durante el análisis auditivo de un fragmento musical. En S. García, S. Valesini y J. Sciorra (Comps.) *7º jornadas de investigación en disciplinas artística y proyectuales (JIDAP)* (s/n). La Plata: Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Valles, M. y Martínez, I. C. (2014b). Correspondencia entre la modalidad corporal del oyente durante la memorización por audición de una melodía y su posterior recuperación cantada y escrita. En *Actas de las III Jornadas de Música de la Escuela de Música de Rosario* (s/p). Rosario: UNR.
- Valles, M., Martínez, I. C., Ordás, A., y Pissinis, J. F. (2018). Correspondence between the body modality of music students during the listening to a melodic fragment and its subsequent sung interpretation. En R. Parncutt and S. Sattmann (Eds.) *ICMPC15/ESCOM10: Abstract book* (electronic) (p. 308). Graz: Centre for Systematic Musicology, University of Graz.
- Varela, F. J., y Shear, J. (Eds.). (2002). *The View From Within*. Thorverton: Imprint Academic.

- Varela, F. J., Thompson, E. y Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* [De Cuerpo Presente: las Ciencias Cognitivas y la Experiencia Humana (C. Gardini, trad.) Barcelona: Gedisa, 1992] Cambridge, MA: MIT Press.
- Velázquez, F. (2014). Cognición Musical Corporizada: Notas sobre sus Alcances y Limitaciones. Publicación en línea en el sitio del Grupo de investigación en Cognición, Lenguaje y Percepción. Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://grupoclp.files.wordpress.com/2014/06/velc3a1zquez_03.pdf
- Werner H. y Kaplan B. (1963). *Symbol formation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, R. A., y Clark, A. (2009). How to situate cognition: Letting nature take its course. En M. Aydede y P. Robbins (Eds.) *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (pp. 55-77). New York: Cambridge University Press.
- Wünsch, W. (2014). *La enseñanza de la música en las escuelas Waldorf*. Traducción: Miguel Angel Marigó. Título original: Menschenbildung durch Musik. Der Musikunterricht and der Waldorfschule. Buenos Aires: Editorial Antroposófica.
- Zbikowski, L. (1998). Metaphor and Music Theory: Reflections from Cognitive Science. *Music Theory Online* 4(1).
- Zbikowski, L. (2002). *Conceptualizing music: Cognitive structure, theory, and analysis*. New York: Oxford University Press.
- Zurschmitten, G. (2011). El camino para la transcripción musical. Herramientas facilitadoras: ¿realmente funcionan? En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles, y M. Martínez (Eds) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 885-892). Buenos Aires: SACCoM.

ANEXOS

Anexo 1: **Encuesta**

Estimado/a: Los resultados de esta encuesta no se calificarán ni se revelarán sus resultados individuales ni el nombre de quienes participen. Se agradece tu participación así como el completar las siguientes preguntas de manera breve, clara y legible.

1. Nombre completo:
2. Formación musical en:
3. Años de formación:
4. ¿Cómo fue tu experiencia al realizar los movimientos en las melodías?
5. ¿Pudiste vincularte con la música a través de algo cuando hacías TUS movimientos?
6. ¿Para qué creés que te sirvieron/ayudaron?
7. ¿Pudiste vincularte con la música a través de algo cuando hacías los movimientos QUE TE PROPUSE?
8. ¿Para qué creés que te sirvieron/ayudaron?
9. ¿Cómo te sentiste al hacer los movimientos propios y al hacer los movimientos propuestos?
10. ¿Querés comentar algo más? //

Anexo 2: Transcripción de respuestas a encuestas de los participantes

(los originales con respuestas manuscritas de los participantes obran en poder del investigador responsable para salvaguarda de la identidad de los mismos)

1. Nº Participante (en reemplazo de Nombre completo)	2. Formación musical en	3. Años de formación	4. ¿Cómo fue tu experiencia al realizar los movimientos en las melodías?	5. ¿Pudiste vincularte con la música a través de algo cuando hacías TUS movimientos?	6. ¿Por qué / para qué los hiciste?	7. ¿Para qué creés que te sirvieron / ayudaron?	8. ¿Para qué creés que te sirvieron / ayudaron?	9. ¿Cómo te sentiste al hacer los movimientos propios y al hacer los movimientos propuestos?	10. ¿Querés comentar algo más?
P4	Canto	3 meses	Sin Problemas!	Sí en la 2da melodía!	No sé, simple instrucción	Sí	Para interpretar desde lo corporal la melodía	No sabía cómo moverme! (estaba en frío). Sinceramente moví la cabeza y los brazos.	Sí, tengo cansancio, sueño y nervios por el parcial, pero estoy bien!
P34	Prof. de Música	1	Es más accesible aprender una melodía cuando realizamos un dibujo previo con el cuerpo	Utilicé mis manos como evocando un dibujo aproximado de las alturas	A pedido de los profesores para una investigación	Lo vinculé con el contorno musical	Para poder visualizar y clarificar una melodía	Me parecieron mejor los propuestos por mí ya que me fueron más familiares y los creé sobre la música que iba escuchando	-
P35	Guitarra	1 año	Me gustó, no se si fue tan preciso pero fue interesante	Sí, traté de vincularme con lo que escuchaba.	Lo hice porque el profe me lo solicitó.	Lo intenté.	Para reconocer alturas de las notas.	Me sentí bien, muy interesante.	Muy buenas las clases corporizadas.

P25	Guitarra (autodidacta)	13 años	Mi experiencia fue buena, un poco de nervios, pero intento el movimiento de acuerdo a la melodía	Me vinculé con la música a través del sentimiento auditivo, y sensibilizando el cuerpo a través del movimiento	Lo hice para lograr incorporar y coordinar la corporalidad con melodía.	Traté de vincularme si, con la música. Pero estaba pendiente de los movimientos que me pasaste.	Para relajar el cuerpo, y poder acompañar la melodía a través del mismo.	Más seguro con los propios ya que son más improvisados. Y con los propuestos más tenso para hacerlo sin olvidarme.	Muy buena la propuesta y excelentes profes.
P23	Guitarra	12 años	Bien, flojo en la segunda.	Si.	Para ubicar las alturas tonales.	No demasiado.	Para distinguir fraseos o intensidad.	Los propios bien, los propuestos un poco sacado de lugar de confort.	
P20	Piano y guitarra	Piano 2, Guitarra 1	Me costó encontrar un movimiento para relacionarlo con la melodía	No	-	Puede ser, me resultó mucho más fácil	Para analizar y enseñar una canción a través de movimientos con el cuerpo.	Al realizar los movimientos propios me costó encontrar uno apropiado a la melodía, pero cuando hice los movimientos propuestos por el profesor me resultó mucho más fácil. Aunque estaba más pendiente de los movimientos que de la melodía.	Más allá de que esto es un test, me sirvió para encontrar una relación entre la melodía y los movimientos propuestos por el profesor. Aplicaría esta actividad en una clase de primaria.
P28	-	4	Placentera, Pensativa y Curiosa	Con dirección coral	Para ayudar al trabajo de los profesores	Reforzó la dirección coral y la memoria	Como evaluación personal.	Me desorienté al principio, debo reforzar los contenidos.	Lo sorprendente a los alumnos es muy ingenioso.

P30	IFDCVM y clases particulares de bajo eléctrico	8	Buena, como una práctica y aprendizaje más.	Si.	Para representar lo que escuchaba.	No tanto porque lo practicamos sin música.	Para explicar algo específico sobre una melodía o para teatro.	Bien, con sorpresa.	-
P36	Piano, Danza	2	No me concentré mucho en los movimientos, ya que me concentré en memorizar la melodía.	En la 2da melodía traté de incorporar los movimientos.	Porque me lo pidieron	Sí, cuando la melodía era más aguda levantaba las manos, cuando iba a los graves bajaba.	Para hacer movimientos fluidos en conjunto con la música	Con los movimientos solos no sabía que ¿hacer?, en el otro estaba más suelto	-
P29		2do	Vincular la melodía con los movimientos. Que vayan a ritmo, y según las secciones dividir las con los movimientos	Al realizar el ejercicio recordaba clases donde hacíamos lo mismo en lo que me resultó más fácil en tanto con la música y movimientos	Porque fue algo requerido.	Si, al seguir los movimientos con la música trataba que empezara y terminara a tiempo.	Porque la música pasa por nuestro cuerpo.	En ambos bien con la diferencia que en uno tenía la libertad de movimientos y en otro no.	-
P27	Piano	2 años particular	Un poco desorientado por vergüenza quizás.	Si	Practicar memoria auditiva, alturas al cantar y vocalizar.	No, no memoricé los movimientos en una primera instancia y vincularlo a lo que oía.	Para visualizar las alturas a través del cuerpo.	Al hacer los propios con más libertad. Al hacer los propuestos quizás más exigido de hacerlo lo más parecido posible.	No.

P22	Postitulada Docente en Educación Musical UNC. Prof. Música UNC (incompleto)	Desde los 4 años de edad	Me ayuda a recordar las melodías	Sí	Para practicar entonación y fórmulas melódicas de más de 4 compases.	Sí, aunque me cuesta mucho desaprender lo esquemático y teórico de mi aprendizaje anterior.	El movimiento corporal es fundamental para la desinhibición _ Coordinación _ pulso _ tiempo y melodía.	Mucho más cómoda, pues la repetición de una fórmula impuesta, requiere un proceso de memorización, que se suma a la memorización melódica.	Sólo Gracias! Estoy aprendiendo a desaprender.
P31	1er año del Profesorado de Música	1 año	Me sentí confundida, después me relajé un poco.	Sí, en la primera me imaginé bailando lento y en la segunda melodía me imaginé mi infancia.	Lo hice porque lo pidieron los profesores para una investigación.	Sí, creo que por eso me imaginé bailando.	Para reconocer las alturas y duraciones de las notas.	En el que me propusieron los profes me sentí incómoda, pero después me relajé. En el segundo me sentí bien, y después me incomodé.	Me parecieron muy interesantes las clases con la vivencia y la corporización.
P21	Guitarra	3	Un poco torpes mis movimientos por no conocer la canción o por falta de costumbre en la corporalidad	Sí, y los saltos de tonos aunque torpemente representado.	Para imitar la melodía lo más correctamente posible.	Sí, con el carácter y los saltos de tono.	Para experimentar la música desde la corporalidad.	Sentí que la consigna (los movimientos propuestos) me condicionaron a hacer los míos.	no

P19	IFDC VM Guitarra	3	Fue interesante la propuesta. No sé si fue lograda totalmente pero fue una buena experiencia.	Sí, aunque en algunos momentos me costó vincular la música con los movimientos.	Para colaborar con la investigación del docente y porque me sirve para mi formación como futuro docente.	Si.	Para sentir la música a través del cuerpo y así poder expresar la música. Creo que la transmisión de la música tiene que pasar antes por el cuerpo.	Bien, a veces un poco inseguro.	Es muy importante trabajar la música a través del cuerpo. Muchas veces dejamos de lado esta parte y es el puntapié principal para poder desenvolvernos en un futuro.
P33	Guitarra	3er año	Bien, me falta más memorización de las melodías para realizar los movimientos.	Si, imaginando relieves montañosos relacionados a la melodía.	Para poder memorizar.	Al principio lo tomé como movimientos ligados a la intensidad y altura.	Para conocer las cualidades del sonido Altura e intensidad.	En los movimientos Propuestos sentí ya los tenía pensados, en cambio al imitar al profesor me costó hacerlo idéntico.	Cantar las melodías hasta que queden memorizadas y luego asignar movimientos.
P24	Piano	Tercer año	Esta experiencia me fue interesante porque fue un desafío en tratar de recordar ambas melodías propuestas y el cómo expresarlas corporalmente	Sinceramente sí porque supe diferenciar el sentido de cada una de las melodías. Es decir una era más tranquila y la otra alegre.	En primer lugar para colaborar en este proyecto de investigación de los profesores de la carrera y en segundo, porque cada propuesta musical que se me proponga me sirve como insumo para enriquecer mi trayecto musical.	Si pude vincularme con la música con los movimientos que usted me propuso.	Me parece que se pueden hacer para tener como recurso para ayudar la escucha de ¿tales? Melódicas e ir estimulando de a poco el oído.	Me sentí satisfecho con su propuesta y mi improvisación en la segunda escucha de la melomusical.	-

P26	Guitarra	3er año	¿Experiencia remite al acompañar el contorno de la melodía?	Más o menos, pero sí	Los propios, sirvieron para marcar las alturas.	Más o menos, porque no eran tan marcados sino que eran más ¿?, pero influyó que eran externos a mi interpretación	Idem. respuesta del punto 4.	La diferencia ronda en la comodidad.	-
P32	Guitarra	dos	Me gustó	Si me costó al principio	Para aprender a independizar mi cuerpo	Me costó al principio pero lo pude realizar la segunda melodía me costó más	Para trabajar la independencia del cuerpo.	Me costó poder realizar mis propios movimientos.	-
P2	Guitarra	5 años	Me fue algo simple en el sentido de solo mover los brazos al escuchar la melodía.	Sí, me guiaba por las alturas melódicas.	Para poder diferenciar las estructuras.	Sí, me fue útil para la segunda melodía.	Para relacionar al cuerpo con la melodía.	Un poco indeciso ya que no sabía bien la melodía.	-
P6	Canto de los 7 años y toco guitarra desde los 11	1 año	Las melodías junto a los movimientos son más fáciles de acordarse, me dio una forma de sentir la música internamente	Pude vincularme gracias a los movimientos haciendo las alturas refiriéndome a la melodía.	Lo hice para tener otra memoria más, aparte de la auditiva.	Al principio un poco, pero al verlos repetidamente pude lograr adaptarlos a mí. solamente con la vista, luego al agregar la melodía los movimientos tuvieron sentido.	Se pueden hacer como una guía para poder pegar mejor los tonos, y también para poder recordar mejor.	Al principio cuando hice los movimientos propuestos me costó casi nada aprenderlos, con los propios fue un poco más complicado porque no sabía bien la melodía N°2.	Muy buena actividad para poder agilizar la memoria auditiva y corporal.
P10	-	-	Muy buena.	Con la segunda melodía di, con la primer melodía no tanto.	Porque el profesor me lo pidió.	Sí más o menos.	Para percibir la música de una manera más diferente y para diferenciar las alturas.	Bien.	No

P11	Compongo canciones de los 11 años.	-	Muy linda	Con la primera melodía, la segunda no tanto.	Porque el profé me lo dijo.	Sí, con la primera melodía más que nada.	Es muy eficaz porque incorporamos la música en el cuerpo y dibujamos las alturas.	Muy bien.	no.
P16	Percusión - Guitarra	10 años	No conseguí hacer movimientos precisos.	No.	Para corporizar la melodía.	Sí.	Para comprender las alturas de una melodía.	Los propuestos me ayudaron más que los propios.	-
P13	Piano I	1er año	Un poco confusa pero cada vez más claro	Sí, pude vincularme con las duraciones y las alturas.	Para memorizar las melodías.	Sí, con una memoria más clara de duración y alturas.	Pueden hacerse para interpretar los sonidos.	Al principio más insegura con los propios y más segura con los propuestos.	¡Fue una buena experiencia!
P3	Canto vocal autodidacta (oído)	Desde pequeña	Interesante, cuando se logra recordar la melodía con sólo ver los movimientos.	Se vincula con las manos poniendo a prueba la memoria y la libre percepción.	Para distinguir alturas y ritmos en forma libre.	Con los movimientos propuestos la danza de las manos te vinculan con la música	Para fortalecer la percepción y cognición corporal en la música.	Bien, la música se puede percibir y expresar corporalmente en forma libre, intentando traducirla.	La experiencia corporal en la música abre un nuevo mundo para su libre expresión e interpretación.
P18	Piano	6 meses en el IFDC	Al principio me dio mucha vergüenza pero de a poco se fue perdiendo, y se volvió divertido.	Yo vinculaba más mis movimientos o las alturas.	Para poder identificar la estructura de las canciones.	Los veía un poco vacíos cuando los tenía.	Como dije anteriormente lo podría utilizar para identificar las estructuras de las canciones.	En mis movimientos siento mejor a la música los propuestos los sentí muy mecánicos.	-
P8	Conservatorio. UNC. (composición musical) / Prof. de música	1 año conservatorio 1 composición 3° prof. de música	En la primera melodía no era tan clara. En general bien la experiencia Al relacionar movimiento y melodía.	Sí, relación de alturas.	En principio para memorizar la melodía luego para relacionar alturas	Me costó más	Para mejorar afinación memorizar	Me sentí más cómodo con los movimientos propios	En un principio la consigna era memorizar una melodía y no se sostuvo o al menos cambié a asignar movimientos a la melodía.

P1	Piano	3 años	Los movimientos me permitieron orientar mejor la melodía, y hacer un esquema corporal de la misma (corporizada)	Si, satisfactoriamente; una sincronía entre cuerpo y música quiere decir que se logró incorporar la musicalidad en la persona.	La memoria “muscular” (por decirlo de alguna forma) me permitió recordar la melodía, corporalmente.	Si con la gesticulación, me permitió esquematizar la misma físicamente.	Para ayudar a orientar la musicalidad.	Sentí que pude implementar formas físicas de hacer música.	Me gusta que se incentiven estos ¿??? Con respecto a la música, más si uno va a ser docente, es de carácter sustancial incorporar físicamente la música.
15	Piano	2do año / Profesor de piano	La primera melodía me fue más sencilla. Estuvo interesante.	Si	Para acompañar la melodía.	Si.	Para entender lo melódico a partir de movimientos corporales.	Inseguro con mis movimientos. Quizás más cómodo con los proporcionados.	-
P7	Canto	5 años	En la primer melodía hice lo que me pareció más fácil - lo que hicimos en clases, y no lo que quizás me llevaba a hacer, corporalmente, la melodía.	Sí, a las alturas. Si bien no con precisión, más o menos recordaba cómo era la progresión de las alturas.	Para intentar recordar la melodía.	Sí, con las alturas, y las intensidades	Para tener un registro más completo de lo que escuché.	Mejor en los propuestos que los propios. Sentí que en los propuestos pude “comunicarme” mejor con la música.	Me sentí cómoda a pesar de la cámara.
P9	Piano; Guitarra; Producción musica	1 año en piano; de los 8 años guitarra; 3 años de producción	Al hacer mis movimientos improvisador fue indefinido.	Al principio me costó, después pude vincularlo.	La corporización tiene una fuerte relación con la música.	Si.	Para memorizar melodías.	Los míos al ser improvisador eran medios “raros” y los propuestos eran más coordinados y fluidos.	El uso de la corporización en la música es todo un mundo el cual debería prestarle atención tal cual se hizo en Alfa Musical I.

P12	Piano, canto	1 año	Divertida, pero me sentía nerviosa.	Sí, sentía que conectaba mi cuerpo con lo que escuchaba.	Para ayudar a mi profesor con su tesis.	No tanto porque no los sabía bien, entonces me sentía insegura, pero intenté que algo haga click entre la música y los movimientos.	Para conectar más con lo que suena. Es inevitable no querer bailar, así que utilizar la libertad para sentir la pequeña melodía fue útil.	Mis movimientos fueron tímidos, pero los de Claudio se notaban seguros, aunque yo no me identifiqué con los suyos, quizá por la timidez de la cámara y que un otro me observe.	Quizá esconder un poquito la cámara sería más positivo para la libertad de los movimientos y el miedo a equivocarme.
P17	Guitarra	1 año	Mi experiencia al realizar los movimientos, me sentí muy nerviosa y con miedo a equivocarme.	Si me pude vincular, se me fue más fácil memorizarlo.	Porque me lo pidió el profesor.	Si.	Para poder corporizar la música.	Al hacer los propios se me resultó complicado pero al hacer los propuestos me pude concentrar en la melodía.	-
P14	Guitarra	Cuatro años	Me ayudó para recordar algunas partes de la melodía	Sí con el pentagrama.	Para tratar de identificar las alturas.	También con el pentagrama, pero con los movimientos mejor definido las alturas.	Para comprender que en la música se encuentran diferentes alturas en una melodía.	Mis movimientos no eran muy definidos, y los propuestos me ayudaban mejor para reconocer las alturas.	No.
P5	¿Poor? Piano y Flauta contralto	10 años piano y flauta 2	Fue una buena experiencia ya que me ayudó a afrontar la temática de estudio movimiento + canto	Si, lo logré c/ los movimientos, sin embargo NO pude unir movimientos + canto	Para lograr realizar la correcta entonación de la canción escuchada.	Sí logré de manera efectiva.	P/ complementar el conocimiento completamente.	Me sentí mucho mejor c/ los movimientos propuestos.	-

Anexo 3:

Consulta al euritmista Axel Rodríguez (realizada por Claudio David Azcurra, el 18 de octubre de 2018)

A continuación, se registran las consideraciones más relevantes de Rodríguez para esta Tesis respecto a las inquietudes del investigador responsable de la misma, siendo el objetivo ciertamente introductorio respecto al “arte del canto visible”, parafraseando a Rudolf Steiner, creador de la Eurytmia. En esta ocasión, se consultó a Rodríguez específicamente respecto a la propuesta eurítmica steineriana para la expresión de los *intervalos* de la escala, tal como, se infiere, tanto el autor en cuestión como el consultado se refieren a los intervalos entre la tónica y cada uno de los grados de la escala. Así mismo, Azcurra le proveyó a Rodríguez algunos diseños melódicos para que se pudiese ilustrar la propuesta con su interpretación eurítmica en casos compositivos sencillos y más concretos.

Por su parte, como complemento, el euritmista acompañó *sus verbalizaciones* con dibujos y filmografía propios, aquí incluidos. La comunicación entre Azcurra y Rodríguez se realizó vía whatsapp sin mayor complejidad tecnológica o preparación previa, generando un registro “de primera mano” tal como puede apreciarse a continuación.

Generalidades

Vamos a ver, la difícil, casi imposible tarea de querer hablar sobre el arte, sobre aspectos del arte, sea música, euritmia. Las palabras siempre quedan un poco mezquinas en relación a las vivencias, y el arte siempre es pura vivencia, así que sé que te has introducido con esta Tesis en una tarea bien ardua, bien difícil.

Por mi parte, intentando arrimarme a la vivencia de la euritmia y a los gestos, acerca de los intervalos en este caso, los quise apoyar con algún dibujo, algún esquema, incluso filmé algunos gestos, a modo también de orientación. No es que eso sean los intervalos tampoco, siempre es mucho más lo que encierra un elemento artístico que lo que se puede después bajar a blanco y negro o a algo concreto, pero es lo que tenemos que hacer, y la intención entonces es que las palabras nos orienten, nos remitan hacia algo que trasciende mucho más que lo que estamos diciendo. Esa sería la idea.

Intervalo de Primera



Aquí la euritmia trata de mostrar la totalidad de este intervalo, el enorme esfuerzo de permanecer, esta repetición de sonido, repetición de tono.

Desde el punto de vista antroposófico tiene relación con todo el mundo mineral, con nuestro esqueleto que también se asemeja al mundo mineral, a lo inorgánico.

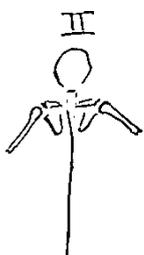
Y en el gesto nosotros queremos representar justamente lo mineral de nuestro cuerpo, podríamos llamar el cadáver que llevamos, que portamos, la cabeza, el cráneo, la

columna vertebral, el eje de nuestro cuerpo como una columna, como una cuerda interior que vibra y que hace el esfuerzo de **permanecer**.

Entonces el intervalo de primera muestra una voluntad retenida, contenida, que se esfuerza por permanecer en el mismo gesto por seguir siendo ese sonido que se mantiene obsesivo, **en sí mismo**.

Así como en toda la cultura antigua se veía **la unidad**, como la cultura hindú en oriente, que veían en esta mirada holística que **en todo está todo**, un poco, el resumen musical de esto sería el intervalo de primera, como en las meditaciones orientales el om, cómo en la repetición de un sonido se busca toda la música, toda la musicalidad. Tal vez desde ese punto de vista la primera sea el intervalo más grande que exista porque encierra todo.

Intervalo de Segunda



En la segunda ya se crea un espacio.

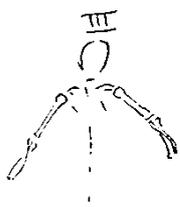
Desde el punto de vista de la antroposofía, ya empieza la vida, lo que nos relaciona con las plantas, nuestra vitalidad, nuestra fuerza vital, todas las fuerzas de reproducción de crecimiento que tienen que ver con la vida. El elemento propio a la vida es el agua.

*Y la segunda, como el agua, es lo que en la música nos permite **pasar** por una cosa, transformarla, le da **movimiento** a las melodías, las puede adornar. La segunda es un gran esfuerzo, en relación a la primera, es un enorme esfuerzo para lograr un primer movimiento, desde toda esa dificultad de la primera por permanecer en sí misma, esa inercia de la primera al reposo. La segunda tiene que hacer un esfuerzo para **vencer esa inercia de la primera y ponerla en movimiento**.*

*Aquí hablamos de la 2º mayor, también se podría hacer un apartado para la 2º menor pero en realidad tiene ese mismo carácter sólo que más doloroso, más oscuro, **más ajustado**, más disonante, pero sigue siendo una segunda, sigue siendo algo que ya no es primera y que muestra ese esfuerzo.*

*En la figura humana, en el gesto, para la euritmia tiene que ver la relación de la articulación del brazo con la clavícula y con la escápula. Es la primera articulación que tenemos en el brazo y desde ese lugar, con la musculación interna que se quiere transformar en la situación del brazo, **cambiar el gesto y la postura del brazo moviendo solamente la articulación que une el húmero con la clavícula y con la escápula, en ese lugar de ese hueso lugar del húmero, de la cabeza del húmero se juega la posibilidad de girar y rotar la segunda**.*

Intervalo de Tercera



Con la tercera entonces empieza una vida interior, ya no solamente lo mineral y lo vegetal sino que ya el mundo de los animales, el mundo de la vida anímica.

*Tenemos bien claramente la 3º mayor y 3º menor, aunque tal vez ahora más hablemos de la 3º mayor pero sabemos para la armonía de la significancia que tiene la 3º menor que transforma el acorde y que nos muestra un mundo anímico **luminoso u oscuro**. En el caso de la 3º menor, **un mundo más íntimo, más oscuro, más melancólico**, y en el caso de la 3º mayor, más luminoso. La tercera es como un despertar del alma, tiene entonces esta relación.*

*Y en lo físico, en el cuerpo, **en el gesto, ya conquistamos la parte del antebrazo, que tiene dos huesos que hacen una torsión. Así como hay dos terceras, decía Steiner, tenemos estos dos huesos, el cúbito y el radio, para mostrar esa tercera hacia afuera o hacia adentro, hacia la derecha y hacia afuera para la 3º mayor, hacia la izquierda y hacia adentro para la 3º menor.***

Entonces, en ese primer amanecer encontramos el gesto de la tercera.

Intervalo de Cuarta



Con la cuarta empezamos a sentir cómo el afuera viene hacia nosotros.

*Hasta la tercera somos nosotros los que nos dirigimos hacia afuera, **en la primera, en la segunda y en la tercera el gesto de la eurytmia va desde el centro hacia la periferia, pero ya en la cuarta ese movimiento que va hacia afuera se encuentra una resistencia.***

*Con ese semitono que se le agrega a la tercera se logra un nuevo centro, **la cuarta es un nuevo centro**, más allá de la primera. De hecho, así como la segunda no se termina de independizar de la primera, y **un intervalo de segunda siempre quisiera resolver en la primera, ya el intervalo de 3º mayor puede resolver perfectamente en la cuarta, ya se dirige hacia este nuevo centro que tiene su propia gravedad.***

La cuarta entonces aparece en lo que es verdaderamente humano, casi como un anuncio de lo humano, ni siquiera es la individualidad humana que nos diferencia del animal sino que es casi como un anuncio de que está esa individualidad humana, ese centro del hombre, todavía no está del todo pero se anuncia. Por eso la cuarta tiene este llamado de atención, este despertar del interior del ser humano.

*Y en los huesos **aparecen los huesos de la muñeca que en el gesto de la cuarta se contraen. Hay principalmente cuatro huesos bastante cuadrados en la muñeca que nos permiten toda la rotación de la mano.***

*Entonces ahí aparece **lo humano** que se anuncia, el elemento sería el fuego, en la tercera sería más bien el aire y la luz, como dijimos que para la segunda sería el agua, en la tercera ya aparece el aire, aparece toda la posibilidad de la armonía, y en la cuarta aparece el fuego.*

Intervalo de Quinta



Con la quinta llegamos a la piel, llegamos al **límite** de lo que tenemos orgánicamente para movernos, también en la euritmia, en el cuerpo, llegamos a los dedos, a la mano, y la piel.

La quinta es como la sensación de que aquí estuvo lo humano, aquí estuvo la libertad humana, así como la cuarta es como el anuncio de que acá está la individualidad del ser humano acercándose, en la quinta es la sensación de que aquí estuvo, aquí estuvo lo sagrado del ser humano.

Entonces entre la cuarta y la quinta se juega ese verdadero centro. El tritono sería exactamente lo contrario de ese centro, el tritono sería la usurpación sonora del centro humano. Entonces ahí, entre la cuarta y la quinta hay algo intangible, que no es el tritono justamente.

Entonces en la quinta **el gesto llega hasta la mano, el calor, la piel, y se forma un equilibrio, la quinta entra ahí en un equilibrio, es realmente lo humano en sí mismo.**

Intervalo de Sexta

Con esto ya **empezamos, ahora en la sexta, a abandonar la posibilidad física.**

Podemos encontrar la sexta más en el calor del cuerpo, por eso en la sexta los dedos se abren, y el gesto es ascendente como el calor, como un vapor que se eleva.

De nuevo es un gesto anímico, que es un reflejo de esa tercera que nos habla del alma, pero ahora en un estadio superior, después de haber pasado por esa libertad de la esencia humana.

Entonces el gesto de la sexta ya no tiene tampoco relación con un elemento sensorial como puede ser el agua, aunque podría ser como una idea de transformación del aire, de transformación de lo anímico hacia algo anímico superior.

Intervalo de Séptima

En la séptima se llega a **la instancia desesperante de perder el piso, de ya trascender el calor, de ir más allá, de buscar un nuevo piso, y de no tenerlo todavía.** De nuevo vuelve a resonar como reflejo la segunda, sobre todo la 2º menor en relación a la 7º mayor. La séptima es entonces la transformación de ese aspecto de la vida, como dijimos que la 2º sería algo en relación a la vida, a las fuerzas de la vida, la séptima es como una necesidad de sublimarla, de transformar y de encontrar en un aspecto superior esas fuerzas de la vida, del origen de la vida.

El gesto de la séptima **se busca entonces hacia afuera, en la periferia, es muy similar al gesto de la disonancia, las manos están vibrando, buscando salir y sacarse hasta el último vestigio de lo sensorial, hasta del calor, sacarse la piel, eso tendría que ver con la séptima.**

Intervalo de Octava

En la octava aparece el nuevo ser humano, aparece lo superior trascendido, es una nueva instancia de la primera. Aparece la realización, ahí el gesto se ve por encima del ser humano.

Tampoco está en lo físico, ni la sexta ni la séptima ni la octava tienen que ver con nada que pueda ser físico, pero sería una transformación de la primera, es decir, una transformación de lo mineral, una transformación de lo sólido, una transformación del cuerpo físico.

Más consideraciones



Esa es la escala de Do (lo que se aprecia en la filmación ilustrativa realizada, ver Muestra filmográfica 9). Ahí lo que estoy mostrando son los intervalos (ver Filmación 1 de 9), no los sonidos (para lo cual también hay una serie de gestos eurítmicos).

Es importante considerar también que hay escuelas de euritmia que han tomado la escala de do ya no como si el do fuera siempre el do sino que al do lo toman como tónica, entonces en la escala de re hacen la paralela para el re en vez de para el do, y hacen el gesto del re como si fuera un 2º grado, el gesto del mi como si fuera siempre un 3º grado, entonces todas las escalas naturales son iguales. Es un punto de vista. A mí me parece que se pierde una enorme riqueza porque si se toma el gesto de la paralela como do y se hacen las alteraciones –bemoles, sostenidos- para cada escala se está mucho más cerca de la vivencia de la riqueza musical del sonido. También hay escuelas de euritmia que no diferencian entre el re, el la y el mi, es decir que cualquier gesto que no sea sol, es decir, que no sea la cruz en la que están el fa y el sol, y que no sea paralela, cualquier otro ángulo para ellos puede ser un re, puede ser un la o un mi. Y la verdad que tampoco me parece que esto se ajuste a la realidad. Me parecen mucho más interesantes las escuelas que mantienen el mi en un ángulo bien abierto, el si en un ángulo bien cerca del do bien cerrado, el la a 45 grados y el re entre el la y el si, porque ahí hay más precisión y también para el que está interpretando una pieza en euritmia está la posibilidad de darle un valor diferente a cada gesto, a cada sonido. Se pierde riqueza cuando se simplifica, muchas veces tal vez por falta de preparación musical. Eso entiendo yo, ya es un juicio personal. Se tiende a simplificar la gestualidad, y yo creo que cuanto más compleja es la música y la gestualidad permite mostrar las diferencias es mejor.

*Esta filmación (en comparación a otra en la que se aprecia la euritmia de los sonidos de la escala de los tonos naturales) es de intervalos. **El intervalo es una realidad que no se escucha. En realidad, nuestro oído no escucha intervalos, nuestro oído escucha sonidos. Yo escucho el do y escucho el mi, si el músico además los une artísticamente yo puedo encontrar una relación, porque también el músico puede separar el do y el mi y no existe la vivencia de la tercera. Si por ejemplo, una frase termina en do y la próxima frase empieza en mi no está la vivencia de la tercera. La vivencia de la tercera se crea artísticamente. Nosotros escuchamos el do y escuchamos el mi, no escuchamos la relación, el oído no escucha la relación, a la relación la establece el alma, establece la relación entre los sonidos y genera la vivencia del intervalo musical. La música, en realidad lo más esencial de la música es lo que no se escucha. Al oído llegan vibraciones de aire, ahora, el ritmo vive en el tiempo, el oído no puede percibir tiempo, solamente puede percibir frecuencias de aire. El ritmo, la altura de los sonidos, los intervalos musicales, la armonía, son todas vivencias anímicas. El sonido como cuerpo físico de la música por supuesto que es la apoyatura física para poder tener esa vivencia o para poder transmitir esa vivencia, pero es bien interesante ver que en el oído nunca va a aparecer un intervalo, solamente puede aparecer un sonido porque el intervalo es una vivencia interna del ser humano.***

La música así se vuelve como una especie de gigante invisible que va caminando, los sonidos son las huellas que va dejando, y nosotros sólo vemos las huellas pero al mirarlas enseguida tenemos la vivencia de quién es el gigante, de cómo camina esa música, de cómo es el color que tiene, qué edad tiene, si está contento o si está triste, si está enfurecido, si está apasionado. Las huellas que va dejando en el sonido, siendo que el oído es lo único que registra, hacen que el alma enseguida sienta la esencia de lo invisible que es el tema musical. A la música en realidad no la podemos escuchar, lo que podemos escuchar son las huellas que va dejando en lo físico a través del oído, pero en realidad es una cosa muy extraña lo que llega al oído, nada que ver con lo que vive el alma. Si pudiéramos separar esas vivencias, esas vibraciones que mueven el tímpano, son algo muy diferente de lo que es la vivencia de una sonata o de un concierto o del canto de una voz humana o de un violín. Entonces el intervalo ya es una vivencia más bien **suprasensible**, apoyada en lo físico, apoyada en lo sensible, en el sonido, en el oído, pero que ya nos remite a algo más allá.

- ¿Cómo se euritmizarían los intervalos, que se aprecian en el video, en orden descendente?

Los intervalos pueden ser ascendentes o descendentes, mayores o menores, aumentados o disminuidos. Puede hacerse un tritono. Es un poco extenso.

*En relación a los intervalos descendentes, (en comparación con) lo que se puede ver en el video es que en esta sucesión de **intervalos ascendentes hay como un ir hacia afuera, como desde la figura humana cada vez más hacia afuera de ella. Y los intervalos descendentes tienen la tendencia de ir hacia adentro, de ir de afuera hacia adentro** (ver Muestra filmográfica 2) Entonces, desde un punto de vista más simplista parecería que estuvieran directamente invertidos, los mismos movimientos desde afuera hacia adentro.*

- ¿Cómo se euritmizarían los intervalos, que se aprecian en el video, en orden “desordenado”, en relación por ejemplo a un diseño melódico, cambiarían?

Todo eso por supuesto que se usa para interpretar^{14} música. Los intervalos se pueden hacer* en forma aislada, se pueden hacer entre sonidos, **se pueden hacer algunos tonos e intervalos para configurar una especie de forma para una melodía, para darle una forma en el movimiento, en el aire, a un tema musical.***

*También se pueden hacer acordes, cuando se escuchan arpeggios con cuartas y sextas, o con terceras y quintas, o con los intervalos que vayan apareciendo. Muchas veces en los acompañamientos melódicos, **el grupo que se encarga de la parte del acompañamiento hace más bien los acordes, lo que va apareciendo en los acordes.***

*Todo se puede euritmizar. Se puede hacer versiones con intervalos dados, **se puede elegir hacer los tonos, hacer los intervalos, hacer los tonos y los intervalos, hacer algunos intervalos y algunos tonos.** Yo en este caso, por el estudio, voy a hacer una interpretación sólo basándome en los intervalos que se escuchan (ver Filmaciones 4 a 8 de 9). Se puede hacer de diferentes maneras también, se puede hacer un gesto interválico, por ejemplo, un gesto de segunda para tres o cuatro segundas y tratar de mostrar esa atmósfera, o se puede hacer cada segunda, aunque ahí el problema es que la mirada tiende a relacionar más el sonido que la relación, que la atmósfera de la segunda, y lo que busca el intervalo en euritmia no es mostrar tanto el sonido sino el gesto que está entre el sonido, el ámbito que permite esa relación entre esos sonidos. Si yo tengo que cantar una tercera o una quinta, cuando canto la tónica mi cuerpo y mi alma tienen que hacer un gesto diferente si quiero llegar a una segunda, una cuarta, una quinta o una sexta. Ese gesto que quiere hacer el cuerpo y que quiere hacer el alma, que logra alcanzar ese intervalo preciso y no otro es lo que **la euritmia trata de poner en el cuerpo, en el espacio y hacerlo visible, hacer visible el puente que vive, lo que relaciona a los dos sonidos, que sucede en el cuerpo, también en las leyes de la acústica. Es un gesto arquetípico y concreto, esa relación se establece y ese gesto en euritmia trata de representarlo.***

*En un ejemplo que se sube y se baja (con direccionalidades ascendentes y descendentes), se pueden tomar diferentes puntos de vista. Se podría interpretar cada tono como si fuera un intervalo de grado, y por ejemplo si baja de la sexta a la quinta en vez de hacer una segunda descendente uno podría hacer de nuevo la quinta. En realidad, eso es **más cercano a la vivencia porque uno tiene tanto la referencia armónica de la tónica en donde está que sigue sonando la quinta por más que uno venga de la sexta hacia la quinta.** Sería un poco artificial o abstracto hacer ahí una segunda porque la sensación de la segunda no queda tan fuerte en el alma. Se puede probar las dos cosas para ver qué pasa.*

¹⁴ *euritmizar = interpretar, hacer (Nota del investigador consultante).

Ejemplo de referencia al comentario anterior:



- ¿Cómo se euritmizarían los intervallos de 3° mayor y 3° menor, en este último caso, cambiarían en una escala menor la 6° y la 7°?

Según cada estilo y lo que cada compositor use en una pieza va a encontrar una forma eurítmica, incluso en la música moderna donde ya no existen más las leyes convencionales o las tonalidades la euritmia está presente. Todo lo que sucede, todas esas disonancias y espacios, esos ámbitos que se abren, más que la música genera estos ambientes, Schoenberg, todo se puede llevar a la euritmia.

*También por supuesto que cuando se hace la escala armónica menor la sexta se puede hacer menor, la séptima puede ser menor, la segunda puede ser menor (ver Filmación 3 de 9): **todo lo que se escucha se puede representar, todo lo que uno escucha puede ser representado.** Y en realidad lo más rico es **poder ver la totalidad y la relación entre ritmo, sonido, intervalo, flujo, forma, frase, todo, en el cuerpo, en el espacio, la euritmia busca todos esos elementos, son los condimentos de la expresión musical en el cuerpo, aunque yo entiendo que ahora nos estamos centrando en los intervallos.***

*Una pieza de euritmia, una pieza de música hecha en euritmia va a tener técnicamente recursos para expresar absolutamente todo lo que está sucediendo, igual que el músico, para interpretarlo el grupo de euritmia lo puede llevar a hacer visible y tiene recursos técnicos para todo. **Por supuesto que todos esos recursos se pueden seguir investigando, profundizando, ampliando, mejorando. No es que la segunda se puede hacer solamente de una manera o que todas las terceras van a ser iguales, todas las terceras pueden ser diferentes pero siempre van a ser terceras, siempre se va a reconocer el arquetipo del gesto. Hay un gesto arquetípico y ese gesto después encuentra infinidad de expresiones en cada pieza.***

- ¿Hay alguna propuesta steineriana en el color de los velos que utilizan los euritmistas?, ¿Sería más neutro vestir de blanco para no influir con colores en la apreciación de los espectadores?

Los colores tienen que ver con las piezas en realidad, y con las voces. Si uno quiere hacer una música, cada voz va a tener un color y la pieza misma va a tener un color. En el primer movimiento de “La Patética” de Beethoven va a haber mucho rojo, y algo de violeta, y de pronto en el segundo movimiento van a aparecer más los azules, los verdes agua. Tiene que ver con el color de la música misma. Y si uno tiene por ejemplo un violín o un piano siempre la melodía va a ser más clara que el acompañamiento. Los colores tienen que ver con esto, con todo eso. Y después para cada pieza están indicados cambios de luz que van matizando los colores según el movimiento de la música. El blanco es más objetivo, es más neutro. Lo ideal sería entonces hacer algo bien neutro para que se perciba más que nada la **cualidad de los movimientos.**

Links de Muestras filmográficas

1. Interpretación eurítmica de Escala **ascendente desde la tónica en C (1º versión)**, según el euritmista Axel Rodríguez. Filmación 1 de 9: <https://photos.app.goo.gl/FMFEjcgqsJKSf776>
2. Interpretación eurítmica de Escala **descendente hacia la tónica en C**, según el euritmista Axel Rodríguez. Filmación 2 de 9: <https://photos.app.goo.gl/CLXAD5auie3iABur6>
3. Interpretación eurítmica de **Terceras y Sextas mayores y menores desde la tónica en C**, según el euritmista Axel Rodríguez. Filmación 3 de 9: <https://photos.app.goo.gl/nkajduFSuATVYozp9>
4. Interpretación eurítmica de la **Melodía 1 - Versión 1 (M1.1)**, según el euritmista Axel Rodríguez. Filmación 4 de 9: <https://photos.app.goo.gl/oScjpy2kAWVDMfZA>



5. Interpretación eurítmica de la **Melodía 1 - Versión 2 (M1.2)**, según el euritmista Axel Rodríguez. Filmación 5 de 9: <https://photos.app.goo.gl/LvmM33kbAVYutstSA>



6. Interpretación eurítmica de la **Melodía 2 - Versión 1 (M2.1)**, según el euritmista Axel Rodríguez. Filmación 6 de 9: <https://photos.app.goo.gl/HrkJne2Gdox4zd5S6>



7. Interpretación eurítmica de la **Melodía 2 - Versión 2 (M2.2)**, según el euritmista Axel Rodríguez. Filmación 7 de 9: <https://photos.app.goo.gl/w7rcKBBUfo9QteqRA>



8. Interpretación eurítmica de Escala **ascendente desde la tónica en C (2º versión)**, según el euritmista Axel Rodríguez. Filmación 8 de 9: <https://photos.app.goo.gl/6mkp9cGjfv869bGA>

9. Explicación de la Interpretación eurítmica de la Escala **ascendente desde la tónica en C**, según el euritmista Axel Rodrigué. Filmación 9 de 9:
<https://photos.app.goo.gl/meJCbc2VsU3FZx0q5>

Otras interpretaciones eurítmicas

Hasta aquí un intento, muy humilde y simple, de por lo menos hacer una representación muy básica de una posibilidad con los intervalos desde los gestos de euritmia.

Los intervalos en los huesos

Mirando en el cuerpo, los huesos, hay varias evidencias que llaman la atención. Una es que los huesos largos, que usamos en los brazos y en las piernas para los intervalos –porque los intervalos también se podrían observar en las piernas igual que en los brazos–, los huesos largos tienen una esfera que es la cabeza del hueso, tanto el fémur como el húmero y también el cúbito, el radio, la tibia, el peroné, tienen una cabeza y del otro lado tienen una cavidad, un aspecto más cóncavo. Y todos los huesos largos tienen esa cabeza que apunta hacia nuestra cabeza, hacia el centro. Entonces justamente el hueso del húmero que es para la segunda, y los huesos del cúbito y el radio para la tercera apuntan hacia la cabeza, son esos intervalos hasta cierto punto “internos” que van hacia afuera. En la muñeca, se forma ahí una transformación, justo en la cuarta, en el intervalo de cuarta. Y ya en los huesos de la mano, también son huesos largos, también tienen una parte esférica y una parte cóncava, pero ahora la esfera apunta hacia afuera, no apunta hacia la cabeza, se invierte el sentido de los huesos largos.

Los intervalos en el “Padrenuestro”

Cuando yo hice mi propio trabajo de investigación para recibirme de euritmista elegí como tema de estudio los intervalos en relación con la evolución del ser humano, y encontré un punto también para mí muy revelador en la Oración del Padrenuestro. Y encontré sin saber que había otra relación dada por otros antropósofos, incluso Steiner en algún momento habla del Padrenuestro, y se puede hacer una relación con los intervalos musicales.

Desde mi propia investigación, para mí:

- 1. la primera sentencia “Padre nuestro que estás en los cielos” sería la representación de la primera,*
- 2. “Santificado sea tu Nombre” ya entra en una relación entre nosotros y lo sagrado, entre nosotros y Dios en ese “Santificado sea tu Nombre”, esa acción de santificar ya es una acción entre dos sujetos,*
- 3. Luego, “Venga a nosotros tu Reino”, la tercera, lo anímico, lo que también en la evolución es muy importante de ver, esos tres pasos –la primera “Padre nuestro”, la segunda “Santificado sea tu Nombre”, la tercera “Venga a nosotros tu Reino”– en los que siempre en el centro de estas oraciones está Dios: Padre Nuestro, tu Nombre, tu Reino,*
- 4. Y en la cuarta aparece “Hágase tu voluntad, así en la tierra como en el cielo”, todavía se habla de “tu voluntad”, es decir, de la voluntad divina, y se habla de la tierra y el cielo como un punto de bisagra, “que se haga tu voluntad así en la tierra como también en el cielo”.*

5. *Y a partir de ahí el centro se cambia y habla “del pan nuestro de cada día”, no del pan del Padre sino del “pan nuestro”, cambia el sentido de las oraciones. “El pan nuestro danos de hoy”.*
6. *“Perdona nuestras deudas”, la sexta, eso de ir todavía más allá de la corporalidad. Todavía en la quinta, el pan, podemos ver lo humano, el pan, la pie, que crece con el alimento físico. Pero más allá, ya la sexta, “perdona nuestras deudas así como perdonamos a nuestros deudores”,*
7. *y “no nos induzcas a la tentación” sería la desesperación de la séptima, “más líbranos del mal”,*
8. *y “tuyo es el Reino, el poder y la gloria” es una resonancia todavía de la primera, es como una nueva primera en la octava, “tuyo es el Reino, el poder y la gloria por siempre Señor”.*

Es esto, de una manera totalmente artística, mirado ahora desde esa oración, esos gestos, esos ocho gestos de los ocho intervalos.

Los intervalos en una pintura de Botticelli



Aquí hay otra maravilla artística adonde se ven todos estos gestos:

1. *La primera (figura) que parece que viene como del cielo, en el extremo de la derecha del cuadro, como soplándole a la segunda.*
2. *A la segunda le salen hojas de la boca, las fuerzas vitales.*
3. *La tercera, espléndida y maravillosa en su belleza.*
4. *Y la cuarta que se ve con rojo en el centro de las figuras.*
5. *6. 7. Luego la quinta, la sexta y la séptima relacionadas entre ellas.*
8. *Y la octava mirando hacia otro lado.*

Es “La Alegoría de la Primavera” de Botticelli, y uno puede ahí también encontrar el proceso de los intervalos musicales en los gestos de la euritmia. //



En contratapa de la tesis, escultura con agua en piedra reconstituida
y escultura tallada en mármol de Pablo Fracchia
(Albergue “El Rincón”, Villa General Belgrano, Córdoba, Argentina.
Fotografía de Claudio David Azcurra, 2019).
Más obras del autor en: www.fracchiaescultor.com.ar

