

Le Rythme 2019

Título del artículo:

TAN LEJOS, TAN CERCA

Recuperando puentes a través de la investigación en arte desde Argentina

Autor del artículo: **Lilia Beatriz Sánchez**

Desde su llegada a Buenos Aires en 1939 y hasta su fallecimiento en el año 2000, la Profesora Lía Nercessian de Sirouyan, alumna de Emile Jaques Dalcroze en Ginebra, desarrolló un intenso y apasionado trabajo de divulgación de los principios y prácticas de su *Maestro*, de formación de profesores de Rítmica y de inclusión de la disciplina en Instituciones de alto nivel académico, entre otros, los Conservatorios Nacionales de Música y Arte Dramático de Buenos Aires.

Sin embargo, primero en tiempos de guerra y más adelante con los escasos medios de comunicación a su disposición, su trabajo permaneció anónimo y en el aislamiento del Instituto Jaques Dalcroze y los centros de actividad de la Rítmica en el resto del mundo.

Hoy, con el regreso al país en 2013 del Diplomado argentino Pablo Cernik, la apertura del primer Curso de Posgrado de Formación Profesional en Rítmica bajo su dirección y con el reconocimiento del Instituto Jaques Dalcroze, se renueva la esperanza de reconstruir el puente que alguna vez nos uniera y que la desaparición de *Madame* (Sirouyan)- como así cariñosamente la llamábamos- dejara trunco.

Pero también hoy, en un mundo globalizado y con los avances de la tecnología, la relatividad de las distancias físicas, los tiempos y las barreras idiomáticas, nos invitan a construir otro puente. El de un pensamiento común acerca de que Jaques Dalcroze en su innovador trabajo de investigación artístico-pedagógica, se anticipó en más de un siglo a aquello que en nuestros días, en el campo de las ciencias cognitivas de la música y la educación musical, se conoce e investiga como *cognición corporeizada de la música*

Artículo:

Tan lejos

En el año 1983, siendo yo alumna del Profesorado Superior de Piano del Conservatorio Nacional de Música del Buenos Aires, tuve la oportunidad de participar en lo que fue mi primera clase de Rítmica. La Profesora Lía Nercessian de Sirouyan, alumna de Jaques Dalcroze y residente en Argentina desde 1939, me invitó a sacarme los zapatos y moverme con la música que ella improvisaba desde el piano. Acepté, aunque con ciertos prejuicios al respecto del para qué podría servirle a una pianista mover algo más que sus dedos sobre el piano.

Desde entonces, nunca más me calcé los zapatos. Metafóricamente hablando, claro está.

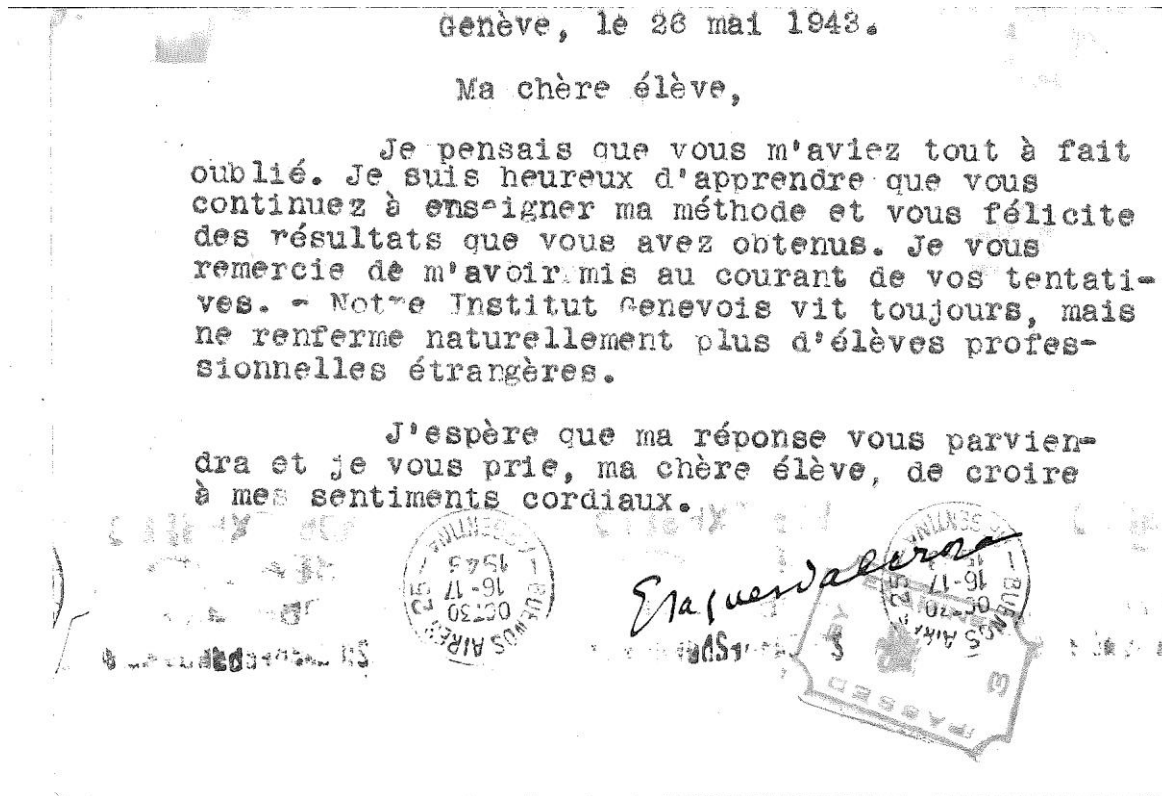


Profesora Lia Sirouyan. Bakú, Azerbaijan, Febrero 12, 1908 – Buenos Aires, Argentina, Diciembre 10, 2000.

Desde su llegada al país, *Madame* – como afectuosamente la llamábamos - desarrolló una intensa tarea pedagógica con niños en Instituciones Educativas y de Neuropsiquiatría infantil; con artistas en Escuelas Superiores de Arte y Música, entre otros, y en 1951 introdujo la asignatura Rítmica en la formación de actores en el Conservatorio Nacional de Arte Dramático, que continúa hasta nuestros días.

Finalmente, en 1987 alcanzó su más preciado objetivo: crear el Profesorado Superior de Rítmica en el Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires con un departamento de aplicación para nuestras prácticas pedagógicas, que llegó a contar con 300 niños que tomaban clases de Rítmica, Solfeo e Instrumento.

Muchos años transcurrieron en los que las únicas noticias de la Rítmica en el mundo, nos llegaban a través de la correspondencia epistolar que Madame mantenía con algunos viejos colegas del Instituto Jaques Dalcroze. Contábamos con muy escasa bibliografía, siempre en otros idiomas, hasta el feliz arribo en 1998 de la edición en español de *La Rítmica Jaques Dalcroze. Una educación por la música y para la música* de Marie Laure Bachmann.



Carta de Jaques Dalcroze a Madame Sirouyan. Mayo 28, 1943.

El Instituto Jaques Dalcroze estaba muy lejos; nuestra siempre inestable economía, nos dificultaba la posibilidad de "saltar el charco", expresión ésta muy usada por los argentinos en el intento de minimizar la vastedad del océano que nos separaba geográfica, histórica e idiomáticamente de Europa.

El Congreso en Ginebra en 1992, una semana de clases en el Instituto en 1995 y unas pocas aunque muy valiosas visitas de Silvia del Bianco e Iramar Rodríguez a Buenos Aires, fueron las únicas oportunidades que tuve de vivir otras experiencias de la Rítmica y de tomar conocimiento de que había otros centros en el mundo donde se practicaba esta disciplina. Pero todos ellos estaban siempre muy lejos.

En 1998, con el nucleamiento de los Instituciones Superiores de Arte en la actual Universidad Nacional de las Artes - UNA, el profesorado de Rítmica con su departamento de aplicación se cerró. Y en el 2000, *Madame* falleció.

Para unos pocos colegas rítmicos y para mí, sólo nos quedaban dos opciones: aceptar el desafío de sostener los espacios para la Rítmica que se habían creado en Escuelas de Música para niños, en Instituciones públicas y privadas de Artes Dramáticas y la asignatura Rítmica y Movimiento del Profesorado Universitario de Artes en Música, o...rendirse.

Desde entonces y hasta el retorno al país del Diplomado Pablo Cernik en 2013, todos esos años estuvieron llenos de búsquedas solitarias, experiencias anónimas, incertidumbres, y el gran peso de tratar de ser fieles a los principios de una disciplina que *Madame* nos había transmitido con toda su pasión y fidelidad hacia su Maestro. Y con el escaso reconocimiento por parte de los profesionales de las instituciones para quienes la Rítmica era algo de otros tiempos o para espacios limitados a la formación musical de niños.

Paradójicamente, la puerta que la Universidad cerró al eliminar el Profesorado, abrió otra. Y de eso se trata este artículo.

Acercádonos

Una de las actividades hasta entonces desconocidas en el ámbito de formación artística de nivel terciario y que se presentó con fuerza en la Universidad, fue la de la investigación.

La larga tradición de investigación universitaria en los campos científico y humanístico, implicó que la investigaciones en el mundo del arte adoptaran formatos, discursos y metodologías de este tipo de conocimiento abstracto, predicativo, conceptual. Si bien cierto tipo de conocimiento artístico –teórico y humanístico - pudo adaptarse con mayor facilidad, había otros que se resistían por su propia naturaleza a esta adaptación.

Y es que *"El objeto (artístico de estudio) posee un conocimiento tácito. (...), tiene una densidad sensorial con un elevado contenido informativo de conocimiento embebido que remite a lugares que la ciencia a menudo tiene dificultades en capturar y describir (Brix, 2008. En López Cano 2015, 9) (...) Es un conocimiento no verbal, con una coherencia particular, corporal, donde lo emocional, analógico e intuitivo, juegan un papel fundamental."* (López Cano 2015, 9)

El viejo paradigma intelectualista y la dualidad Mente-Cuerpo fueron cuestionados por un amplio espectro de disciplinas - filosofía, psicología, neurociencias, ciencias cognitivas- que confluyeron en acordar que a partir de un modelo de Cognición Corporeizada - *embodiment knowing* - ya no era posible considerar a "el cuerpo" como condición material de nuestra existencia, sino a "mi cuerpo" como una identidad física, emocional, intelectual, social y cultural, que se construye a lo largo de una vida de experiencias de significaciones múltiples.

Desde la mirada de la fenomenología de Husserl y Merleau-Ponty, el *"cuerpo vivido, es aquel que funde y confunde naturaleza y cultura"* (Pelinski 2005, sn), de modo tal que... *"la consciencia es originariamente no un 'yo pienso que' sino un 'yo puedo'"*. (Merleau-Ponty 1945,160); desde la neurociencias, la *"racionalidad no puede funcionar sin estar coordinada con los niveles 'más bajos' de percepción, emoción y todas esas cosas débiles y carnosas"*. (Damasio 1994, 128); y para la neurofenomenología *"El cerebro moldea los contenidos de nuestros procesos sensoriales y perceptivos; así se presenta como la herramienta de la cognición encarnada en nuestro cuerpo."* (Delannoy 2011, 69)

Estas perspectivas imponían la necesidad de (...) *"abandonar la idea de unas limpias líneas divisorias entre percepción, cognición y acción; (...) y, sobre todo, abandonar los métodos de investigación que separan artificialmente el pensamiento de la actuación corpórea"* (Clark 1997, 33)

En el campo de las ciencias cognitivas de la música, *"entender la música como actividad corpórea implica que el juego sonoro está ligado a un sentido particular del tiempo y el lugar (espacio)"* (Duby 2015, 13). Para Pelinski *"la inmediatez, la realidad fenoménica y la situacionalidad espacio temporal de la percepción corporal son rasgos de una experiencia musical cuyo privilegio es el de preceder y fundar el conocimiento musical tanto en su racionalidad como en su funcionalidad."* (Pelinski 2005, sn)

Reconocer la *"capacidad de comprender los contenidos musicales a través de la acción del cuerpo, procede de la convicción de una unidad sellada corporal-kinética-sonora.* (Shifres 2013, 44) Y por tanto, *"el compromiso corporal, el movimiento y las repuestas emocionales a la música, son considerados actualmente como modalidades cognoscitivas"*. (Shifres 2013, 45)

Resulta así que *"la experiencia corporal es una dimensión constitutiva e indispensable de toda música: escuchada o ejecutada"* (Bowman & Powell 2007, 1094).

Conceptos como los de empatía o inducción motora por los cuales la música despierta en nosotros imágenes motrices (López Cano, Reybrouck); el análisis de los procesos sensoriomotores implicados en la práctica instrumental (Peñalba); el estudio de teorías sobre *affordances* (Oliveira, Clarke, Reybrouck, López Cano), relaciones contingentes acción-percepción (O'Regan, Noë) y proyecciones metafóricas de *esquemas-imagen* (Lakoff-Johnson) en relación a la percepción y práctica musical y sus acciones epistémicas, fundamentan la implicancia del rol de la corporeidad en las experiencias musicales considerando la relación indisociada mente y cuerpo en acción con el entorno - del que la Música forma parte - como el camino para la de construcción de significados musicales.

Esta ha intentado ser una apretada síntesis de algunos de los muchos pensamientos, teorías y estudios de este amplio campo de conocimiento que me resultaron más relevantes con respecto al concepto de cognición corporeizada. Sin embargo, mientras más me adentraba en ese campo, imágenes de experiencias vividas como alumna y más tarde, como docente de Rítmica con mis propios alumnos, se me interponían constantemente; y un pensamiento recurrente acudía a mi mente: todos estos autores estaban haciendo referencia en un modo tácito a las ideas y prácticas de Jaques Dalcroze!!!

La revalorización del Cuerpo en relación a la Música y junto a él, de sus acciones, sentimientos, emociones, capacidades cognitivas y creativas, no podían dejarme indiferente ante el desconocimiento o al menos, la omisión dentro de este vasto campus de investigación, del nombre de Jaques Dalcroze, quien desde el principio de sus búsquedas para resolver las dificultades que observaba en sus alumnos, tuvo como principal objetivo el de recuperar la integración de todas las capacidades del hombre en su unidad psicofísica para el arte y para la vida misma.

Reconfortante descubrimiento encontrarme con estas palabras de Karen Greenhead con las que me sentía identificada:

"Su comprensión de la conexión entre música y movimiento es hoy objeto de investigación en filosofía, psicología, antropología y otros campos relacionados, aún cuando el nombre de Dalcroze es apenas conocido o mencionado." (Greenhead 2015,20)

Pero estas palabras las encontré algunos años después. Mientras tanto, algo me decía que no estábamos tan lejos como yo creía.

Tan cerca

La silenciosa presencia de las ideas de Jaques Dalcroze en todos estos trabajos fue la que me llevó a investigar - en principio para la elaboración de mi tesina de graduación para la Licenciatura en Artes Musicales - la relación entre las teorías de cognición musical y las prácticas dalcrozianas, para fundamentar las razones por las que los aprendizajes en Rítmica pueden constituirse en un puente entre los discursos y reflexiones de los investigadores en ciencias cognitivas de la música y la tan deseada unión entre música y cuerpo que tanto ayer para Jaques Dalcroze como para nosotros aún hoy, sigue constituyendo un desafío a implementar en las instituciones de formación profesional de músicos.

En mi ayuda para tal objetivo, acudieron no sólo las ideas ya conocidas de Jaques Dalcroze y de Marie Laure Bachmann, sino también la de otros profesionales que, como Greenhead, compartían a la distancia y en otras lenguas el mismo pensamiento, reconociendo la importancia de los principios y prácticas dalcrozianas en la actualidad.

"En la música, todos sus principales elementos – melodía, ritmo y fraseo, cadencias, acentos, microvariaciones del tiempo y la dinámica, y la armonía, entre otros – son alimentados y diseñados por procesos corporales. Esa es la razón por la que la fecunda comprensión de Dalcroze sobre el rol del

cuerpo y el movimiento en la música y en la pedagogía musical, es tan importante para los músicos, educadores musicales, y los psicólogos de hoy." (Seitz 2005, 431)

El valioso descubrimiento de Jaques Dalcroze fue la relación Música-Movimiento, a partir de lo que ambos tienen de específico y en común - tiempo, espacio, energía – y que se constituyó en el eje de esta disciplina, convirtiéndola así, entre los métodos de formación musical, en el que *"más claramente articula el rol del cuerpo en la pedagogía musical y en la expresión musical."* (Seitz 2005, 422)

Desarrolló un largo camino de investigación artístico pedagógica – y como ésta debe ser considerada aún cuando no haya sido formalizada en los términos de investigación entendida como una actividad académica específica-, en la búsqueda de situaciones de aprendizaje en las que los alumnos se vieran involucrados en toda su corporeidad, a través de ejercicios que combinan escucha, movimiento, canto, improvisación y creación, en los que los aspectos cognitivos están profundamente implicados; una variedad infinita de invitaciones a la acción en mente y cuerpo, considerando así al cuerpo del músico, como el primer instrumento musical a ser entrenado.

El aprendizaje, cuyos contenidos se abordan transversalmente en las áreas de Rítmica, Solfeo e Improvisación, se da a través de un camino de exploración de la sensación musical y el conocimiento musical juntos a través del movimiento corporal.

"De este modo, sensación, acción, emociones y pensamiento interactúan en los ejercicios". (Juntunen 2005, 26); pues para Dalcroze la Rítmica es *"una forma corporal de ser –en– sonido "* (Juntunen, 2004. En Mathieu 2010, 23)

Desde la convicción de Dalcroze sobre esta *"forma corporal de ser-en-sonido"* - y que desde la perspectiva de la cognición corporeizada podríamos considerar como una *"forma corporal de pensar-en-sonido"* - encontramos cómo las ideas y estrategias dalcrozianas renuevan su importancia y actualidad a la luz de las nuevas investigaciones. Sólo expondré aquí algunas de las relaciones que encontré entre las prácticas en la Rítmica, y conceptos y teorías de cognición musical en relación a la interpretación pianística.

- Jaques Dalcroze advirtió el poder de la música para despertar imágenes motrices. Estas capacidades de empatía o inducción motora, son percibidas como *"fuerzas y energías inherentes a la estructura musical las cuales, a su vez, dan cuenta de nuestra percepción e imaginación de tensión, resolución y movimiento"* (Reybrouck 2005, sn). Y en tanto hay movimiento, hay además, tiempo y espacio. Gracias a esta capacidad, el movimiento corporal encuentra sus vínculos con la música: tiempo, espacio y energía musicales encuentran un vehículo para manifestarse a través de un cuerpo-instrumento que integra no sólo percepciones auditivas, sino también visuales, hápticas y propioceptivas. Estas fuerzas y energías musicales *encarnadas (embodied)* en las acciones del cuerpo, enriquecen un lenguaje corporal que podríamos considerar como una *"música del cuerpo"* y que, acordando con Chion, *"es gesto antes mismo de producir el gesto"* (sonoro). Es así que *"el sonido deviene en una suerte de prolongación del cuerpo (...) una manifestación de su presencia (...) en la herramienta de su expresión"*, (Chion 1980. En Girault 2012, 34) cuando se proyecta más allá de él y a través del instrumento acústico.
- Según la Teoría de la Metáfora, las experiencias sensorio-motoras constituyen el dominio de origen de estructuras abstractas – *esquemas imagen* - que nos permiten, a través de procesos de *metaforización* cuyo rol es la elaboración de significados, comprender y conceptualizar aspectos de otro dominio abstracto, en nuestro caso, el de la Música. *"Nuestra experiencia corporal del mundo físico (dominio de origen) al de la música (dominio abstracto) da lugar a los conceptos musicales metaforizados de espacio musical, tiempo musical, fuerza musical y forma musical."* Brower (2000, .327). Los ejercicios dalcrozianos en su particular relación entre música y

movimiento, multiplican los procesos de metaforización para la comprensión de los conceptos musicales.

Para quienes aún hoy creen que la Rítmica se limita a una formación para niños, los neurocientíficos comprueban que *“los efectos de la plasticidad (del cerebro) no están restringidos a un período crítico en la vida temprana, sino que también modulan la organización auditiva funcional en los adultos.”* (Altenmüller 2015, 76) Asimismo, (...) *“se ha demostrado que la percepción visual y rítmica están determinadas por los movimientos del cuerpo, tanto en niños como en adultos.”* (Altenmüller 2015, 78) y específicamente los esquemas-imagen *“se presentarían aquí como una posibilidad sentida de vínculo entre la actividad corporal temprana y el mundo que continúa a lo largo de la vida, incorporada en el ciclo acción-percepción”*. (Jaquier y Leiva 2013, 60)

Traducir sonidos en movimiento en el área de Rítmica, o movimiento en sonido en el área de Improvisación, son modos de proyección metafórica de un dominio a otro en una doble dirección. Más aún: para comprender ambos dominios y proyectar uno en el otro, los esquemas-imagen estarían estructurando cómo percibimos, cómo pensamos y qué hacemos mientras nos movemos - en el espacio físico o en el espacio del instrumento - en relación a la música. Estas experiencias dalcrozianas ofrecen la posibilidad de múltiples proyecciones en varios sentidos y construyendo nuevos sentidos.

- Las *affordances* son *“invitaciones a la acción”* que se encuentran presentes en la morfología de los objetos que por medio de ellas comunican sus funciones” (Voll 2000. En López Cano 2014, 58); un *“conjunto de acciones motoras y corporales manifiestas o encubiertas que la música nos permite hacer con ella”* (que) *se colocan en medio de la acción corporal efectiva y el conocimiento corpóreo-motriz tácito. Ponen en evidencia que la competencia musical es un conocimiento no centralizado que se distribuye entre la mente y el entorno. Construyen un continuo entre el “afuera” y el “adentro” donde el cuerpo funciona como punto de unión”*: (López Cano 2014, 69-70)

A través de experiencias perceptivas recurrentes, elaboramos representaciones de aspectos de la música a los que recurrimos a modo de *affordances* para operar cognitivamente en nuevas experiencias musicales. El aspecto motor está fuertemente implicado en la génesis de estas prestaciones, pero a diferencia de los esquemas-imagen, operan a un nivel más consciente, pues *“percibir y no reconocer es no entender y por tanto no desencadenar el acto motor necesario o adecuado”*. (Clarke 2005. En Peñalba 2008, 100). La relación percepción-acción-cognición presente todo el tiempo en una clase de Rítmica, ofrece experiencias perceptivas recurrentes del propio cuerpo en acción a través de relaciones intencionales con la música. En ellas, el alumno se encuentra involucrado en toda su corporeidad, resultando a la vez sujeto perceptor y objeto perceptible, enriqueciendo así las *affordances* a través de una percepción activa y consciente de las cualidades de la música y las de su propio cuerpo.

- Se definen como *contingencias sensorio-motoras*, a las reglas/estructuras abstraídas de las experiencias perceptivas basadas en la relación entre el movimiento de nuestros cuerpos y los cambios en la información sensorial. Estas operan a nivel conciente, aunque... *“es una consciencia que se refiere más a saber hacer que a saber explicar”* (Peñalba 2008, 115). Este tipo de cognición íntimamente ligada a la relación entre sonido y movimiento corporal estudiada por Peñalba en la ejecución instrumental, está presente en las prácticas de Rítmica.

El mecanismo de *feedback loop* (retroalimentación) entre la percepción de la música y de las acciones del cuerpo favorece la exploración, corrección, perfeccionamiento, automatización y adaptación de los movimientos durante el transcurso de cada uno de los ejercicios. Esto es de gran importancia para los músicos intérpretes, porque del mismo modo que en el movimiento global o parcial del cuerpo, la corrección del error, el desarrollo de las destrezas y la búsqueda de

la calidad expresiva en una ejecución musical se da a través del *feedback* auditivo, visual, táctil y propioceptivo

Hasta aquí, algunas de las relaciones encontradas y que a mi criterio, fundamentan que la cognición corporeizada es el *alma* de las experiencias artístico-pedagógicas de Jaques-Dalcroze. Es gracias a ella, que la corporeidad implicada en las experiencias vividas en la relación Música-Movimiento en las clases de Rítmica construye puentes hacia las experiencias en la relación Cuerpo-Instrumento. Estos puentes no son fugaces ni transitorios, ni se interrumpen en el espacio físico de los movimientos; por el contrario, se proyectan más allá y a través del cuerpo del instrumentista para hacer de éste, el instrumento de expresión de la música que lo habita.

Cerca o lejos, pero juntos

El regreso a Argentina de Pablo Cernik, y gracias a quien hoy contamos por primera vez en nuestro país con un Curso de Posgrado universitario en Rítmica reconocido por el Instituto Jaques Dalcroze, junto con la participación de otros Diplomados como Silvia del Bianco y María Eugenia Arús Leita, renuevan la esperanza para reconstruir el puente que la desaparición de *Madame* dejara trunco y acortar así las distancias que nos han tenido por muchos años alejados.

Pero también, las preguntas que aún esperan respuesta en el ámbito de la investigación en arte y en la educación musical, nos permiten hoy construir un nuevo puente.

¿Cómo evadir “la venganza de Descartes (...) al reconocer que se está “predicando insistentemente y con convicción, la inexorable unidad de dos entidades que paradójicamente, continuamos nombrando y pensando como dos instancias diferentes: mente y cuerpo?” (López. Cano 2013, 11)

¿Cómo lograr una profunda y auténtica transformación de las prácticas de aprendizaje integrando todas las capacidades del hombre para su formación personal y profesional como artistas?

Estoy segura de que los rítmicos en todo el mundo, lejos o cerca, coincidimos en un pensamiento común: **la Rítmica Jaques Dalcroze conoce desde hace mucho tiempo, las respuestas a estas preguntas.**

Referencias:

Altenmüller, E. (2015). Émile Jaques-Dalcroze as a Visionary of Modern Brain Sciences. *Le Rythme*, 2015, 70-81.

Bowman, W & y Powell, K. (2007). The Body in a State of Music. In Liora Bresler (Eds.), *International Handbook of Research in Arts Education*, 2 (pp.1087-1106). USA: University of Illinois at Urbana Champaign.

- Brower, C. (2000) A Cognitive theory of musical meaning. *Journal of Music Theory*, 44 (2), 323-379. http://www.academia.edu/2229997/A_cognitive_theory_of_musical_meaning
- Clark, A. (1997). *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. (1ª Ed.). Barcelona: Paidós.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*. (1º Ed.) New York: G. P. Putnam's Sons. Grossetl Putnam Books.
- Delannoy, L. (2011). Consciencia musical y neuroartes. *Prometeica. Revista de Filosofía y Ciencias*, 11 (5), 63-73. www.prometeica.com.ar 63
- Duby, M. (2015). Música, metáfora y cuerpo: Perspectivas desde la filosofía y la neurociencia. In Cascudo, T. (Eds.), *Música y cuerpo. Estudios Musicológicos*. (pp. 1-24). Logroño: Calanda Ediciones Musicales.
- Girault, H. (2012) La place du corps dans l'apprentissage sonore. *Recherche en Education Musicale*, 29, 29-46. Faculté de Musique. Université Laval. Québec. http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_29.pdf
- Greenhead, K. (2015) Drawing threads together. *Le Rythme*, 2015, 12-23. Gêneve. Suisse: FIER
- Jaquier, M. & Callejas Leiva, D. (2013). Teoría de la metáfora y cognición corporeizada ¿Cómo se introduce la teoría de la metáfora conceptual en los estudios musicales? *Epistemus*, 2, 51-88. Revista de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. <https://doi.org/10.21932/epistemus.2.0>
- Juntunen, M.L. (2005) ¿What makes Eurythmics Dalcroze Eurythmics? *Le Rythme*, 2005, 26-29. Gêneve. Suisse: FIER
- López Cano, R. (2013). El error de Descartes y las tres venganzas de René. *Epistemus*, 2, 9-22. Revista de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. <https://doi.org/10.21932/epistemus.2.0>
- López Cano, R. (2014) Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad. In Marita Fornaro (Eds.) *De cerca, de lejos. Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina*. (pp. 41-78) Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente/Escuela Universitaria de Música .
- López Cano, R. (2015). Educar para la investigación: áreas de trabajo, tipos de conocimiento y problemas de implementación. *A contratiempo*, 25. <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-25.html>
- Mathieu, L. (2010) Un regard actuel sur la Rythmique Jaques-Dalcroze. L'éducation musicale au XXI^e siècle. Formation corporelle du musicien: ¿Quelle recherche? ¿Quelle formation? *Recherche en Education Musicale*, 28, 17-28. Faculté de Musique. Université Laval. Québec. http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_28.pdf
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Peñalba, A. (2008) *El Cuerpo en la interpretación Musical. Un modelo teórico basado en las propiocepciones en la interpretación de instrumentos acústicos, hiperinstrumentos e instrumentos alternativos*. PhD Tesis (n.p) Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Pelinski, R. (2005). Embodiment and Musical Experience. *Trans . Revista Transcultural de Música*, 9. López Cano Eds. <https://www.sibetrans.com/trans/article/178/embodiment-and-musical-experience>

Pereira Ghiena, A. (2014). *El rol del movimiento corporal manifiesto en tareas de lectura cantada a primera vista*. Tesis de Maestría en Psicología de la Música. Universidad Nacional de la Plata, . <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34251>

Reybrouck, M. (2005) Body, mind and music: musical semantics between experiential cognition and cognitive economy. *Trans. 9 Revista transcultural de Música*, 9. López Cano Eds. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/180/body-mind-and-music-musical-semantics-between-experiential-cognition-and-cognitive-economy>

Sánchez, L. (2014) *El cuerpo del pianista. Puentes entre la metodología dalcroziana y la formación pianística*. Degree tesis (n.p). Universidad Nacional de las Artes. Departamento de Artes Musicales y Sonoras.

Seitz, J. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music*, 33 (4), 419-435. Society for Education, Music and Psychology Research. <http://pom.sagepub.com/content/33/4/419.full.pdf+html> www.sagepublications.com

Shifres, F. (2013). Introducción a la Educación Auditiva. In Shifres & Burcet (coord.), *Escuchar y pensar música: bases teóricas y metodológicas*, 1º Ed. (pp. 1-65). La Plata: SeDICI. Universidad Nacional de la Plata.

Short bio of the author:



Profesora Superior de Piano y Rítmica Dalcroze graduada en el Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires. Licenciada en Artes Musicales por la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Estudió composición en el Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla. Se ha desempeñado como docente por más de 30 años en Educación Musical (Inicial, Primaria, Especial y Artística); Piano, Solfeo y Rítmica para niños y en la formación artístico

profesional de músicos, bailarines y actores en Instituciones Superiores públicas y privadas. Actualmente, es Profesora de Música en Escuelas Nacionales de Formación Docente; Profesora Titular de la Cátedra Rítmica en el Departamento de Artes Dramáticas de la UNA; Profesora de Rítmica e Improvisación en el Curso de Posgrado en Rítmica Dalcroze dirigido por el Diplomado Pablo Cernik, y Coordinadora del Programa Música y Cuerpo en el Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA. Delegada argentina por AJDAR ante la FIER.