

XI JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Retos de futuro en la enseñanza superior:
Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica



ISBN: 978-84-695-8104-9

XI JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Reptes de futur en l'ensenyament superior:
Docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-695-8104-9

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

El movimiento y la percusión corporal desde una perspectiva corpórea de la educación musical

G. Vicente-Nicolás¹, A. Alonso-Sanz²

¹Facultad de Educación.

Universidad de Murcia

²Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas.

Universidad de Alicante

RESUMEN

Los pensamientos dualistas (Platón, Descartes) que consideraban al cuerpo y la mente como realidades totalmente independientes influenciaron durante siglos los planteamientos educativos musicales que obviaban la pertinencia del movimiento en el aprendizaje de la música. Si bien esta concepción dual del ser humano ha sido superada por otros planteamientos filosóficos, sobre todo desde el pensamiento fenomenológico, todavía la realidad de nuestras aulas no siempre es un reflejo de una concepción corpórea del individuo, en donde cuerpo y mente están íntimamente relacionados. En el presente trabajo se revisan ideas de numerosos autores con la finalidad de justificar la importancia de la inclusión del movimiento como una forma de conocimiento en el proceso educativo, en general, y de la educación musical, en particular. Es en el ámbito musical en donde el movimiento, entendido este en sus diferentes facetas (danza, percusión corporal, expresión corporal), permite la experiencia de ideas, procedimientos y sentimientos a nivel prerreflexivo, para posteriormente pasar a un estadio de la consciencia y el intelecto.

Palabras clave: música, movimiento, percusión corporal, educación musical

1. INTRODUCCIÓN

La implicación del cuerpo y el movimiento en el aprendizaje de la música durante siglos ha quedado olvidada o relegada a un segundo plano, ignorando el origen primigenio del término griego *μουσική* (música), que incluía otras artes como la poesía y la danza. Así mismo, en las culturas primigenias, el hombre producía sus mensajes musicales a partir de los elementos inherentes a su naturaleza como humano: la voz, el movimiento, la percusión corporal (Romero, 2008). Paradójicamente, es en la Antigua Grecia donde se gestó el pensamiento dualista que consideraba las actividades corporales y mentales como procesos aislados.

El dualismo antropológico planteado por Platón (tesis aceptada también por Descartes o Leibniz), afirma que el ser humano es un compuesto de dos realidades sustanciales distintas y unidas accidentalmente. Para Platón el hombre es un ser espiritual que se encuentra confinado en un cuerpo del que es necesario liberarse si quiere alcanzar la plenitud. En la concepción platónica, todo indicio de corporalidad es considerado como algo negativo; cuerpo y alma son dos realidades unidas exteriormente pero profundamente distintas.

Sin duda, el pensamiento que con más ímpetu ha defendido la dualidad cuerpo-alma ha sido el racionalismo de Descartes. Partiendo de un dualismo diferente al platónico, este autor no emite juicios sobre el valor negativo del cuerpo pero aboga por una división radical entre cuerpo y consciencia. Lo humano se identifica por completo con la consciencia. El cuerpo es una realidad que existe y funciona según unos principios propios y estrictamente materiales y no necesita de *alma* para ser explicada. Mediante el *cogito*, Descartes escinde la inteligencia del hombre de su *carne* y confiere al cuerpo la función de continente mecánico de la presencia humana en el mundo (Duch y Mèlich, 2005). La consciencia pura es lo que define al ser, incluso es más fácil de conocer que el propio cuerpo y, aunque cese la existencia de éste, el alma no dejaría de ser lo que es (Descartes, 1993).

Frente a los postulados que proclaman la división entre cuerpo y mente o aquellos que condicionan la existencia de uno a la negación de la otra, se van conformando otros planteamientos en los que la experiencia humana manifiesta la profunda certeza de la unidad vivida con el cuerpo (Gevaert, 1980). En esta línea, Nietzsche (1972) realizó una dura crítica a aquellas filosofías que consideraban a la consciencia como expresión por antonomasia de lo humano y como eje central de la reflexión filosófica. Para él, la consciencia no es un ente independiente y es entendida como una simple herramienta al servicio del cuerpo. Frente a la

interioridad del alma y la exterioridad del cuerpo propias del planteamiento cartesiano, plantea la consciencia como un lenguaje propio del cuerpo.

Las ideas de Nietzsche sirvieron de precedente para la concepción fenomenológica del cuerpo de Husserl, Merleau-Ponty o Marcel. En esta concepción corpórea del hombre, la consciencia está ligada al contacto concreto con el mundo que nos rodea y si se carece de dicho contacto por anulación de los sentidos y el cuerpo, la actividad humana queda anulada. La necesidad de la palabra para expresar el pensamiento o incluso para pensar, puesto que esta acción requiere de alguna forma de palabra, constata que “el hombre no logra vivir su propia existencia más que a través del cuerpo y en el cuerpo, mientras que subraya al mismo tiempo que la corporeidad humana está verdaderamente revestida de humanidad” (Gevaert, 1980, p. 85).

En los albores del siglo XX y paralelamente a la evolución de las corrientes filosóficas que propugnaban la idea corpórea del ser, en el ámbito didáctico-musical autores como E. Jaques-Dalcroze, E. Willems o C. Orff abogaban por la inclusión de la actividad corporal en el aprendizaje de la música y, consecuentemente, superaron los límites de una concepción musical que priorizaba los procesos mentales y reflexivos como exclusivas vías de acceso al entendimiento musical. Si bien estos autores inscribían sus ideas principalmente en argumentos de índole musical y pedagógica, podemos considerar que la concepción corpórea del hombre supone una fundamentación más holística que permite asentar las bases de una educación musical que entienda el cuerpo como instrumento principal, como bien apuntaba Jaques-Dalcroze (2000) cuando explicaba su *rítmica*.

En el presente trabajo pretendemos abordar los elementos principales de la concepción corpórea para proporcionar un corpus teórico que avale la inclusión del movimiento en la educación musical. A tal fin, ubicados en la corriente filosófica fenomenológica, se analizan algunas de las ideas del pensamiento de Maurice Merleau-Ponty, que nos ayudarán a comprender la relación cuerpo-mente. Una vez adoptada esta concepción corpórea del ser, planteamos algunas de sus implicaciones desde el ámbito del conocimiento y de la música.

Esta investigación se encuentra ubicada dentro del marco del grupo de investigación de Percusión Corporal sobre el Método BAPNE de la Universidad de Alicante, dirigido por Javier Romero Naranjo y articulado en diversas líneas de actuación.

2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA: FUNDAMENTOS DESDE LA CORPOREIDAD PARA LA INCLUSIÓN DEL MOVIMIENTO Y PERCUSIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN MUSICAL

2.1. Elementos fenomenológicos en el aprendizaje de la música: el cuerpo, el espacio y el movimiento

En la filosofía de Maurice Merleau-Ponty (1975), el hombre es ser en consciencia, consciencia situada en el mundo o *ser-en-el-mundo*. A diferencia de la consciencia cartesiana o kantiana, caracterizada por la preeminencia de la consciencia sobre la existencia y su papel fundamental en el conocimiento, la consciencia que Merleau-Ponty propone es el modo de alcanzar la unión con el mundo, pero no el fundamento de esta unión. Los elementos del pensamiento *merleaupontyano* que se analizan en este trabajo son tres: el cuerpo, el espacio y el movimiento.

2.1.1. El cuerpo

Para Merleau-Ponty, la unión alma-cuerpo no se fundamenta en una asociación arbitraria entre dos términos exteriores, el objeto y el sujeto, sino que se forja constantemente en la existencia. El hombre es cuerpo consciente o consciencia corpórea y critica a la psicología clásica porque no ha sabido entender que el cuerpo no es un objeto en el mundo, sino el medio de comunicación con el mundo. El punto común de origen entre ambos se encuentra en lo que este autor define como *chair* (carne), que utiliza para designar la dimensión del hombre como ser corpóreo en el que las cosas que nos rodean actúan en nosotros como nosotros en ellas.

El cuerpo humano, como manifestación del hombre y presencia en el mundo, es el único a través del cual se concreta nuestro *ser-en-el-mundo*. El cuerpo y su intervención en el mundo son los medios primarios y básicos que el hombre tiene para conocerse a sí mismo y al mundo. Las relaciones que se establecen entre ambos no vienen determinadas por una ley o estructura, sino que es el mismo hombre quien las sintetiza como protagonista que es de un conjunto de *significaciones vivientes*.

Por último, nos gustaría señalar que en el enfoque fenomenológico del cuerpo se establece una clara distinción entre el *cuerpo vivido* (*Leib* para Husserl o *corps propre* para Merleau-Ponty) y el *cuerpo objetivo*, biológico o físico (*Körper*, *corps*). El primero de ellos no se circunscribe al ámbito de la ciencia empírica ni, por el contrario, al idealismo de las

representaciones mentales; no es ni material ni mental, sino fruto de la experiencia de nuestras capacidades sensibles y de percepción, y por lo tanto, prerracional y prelógica que precede al pensamiento. El *cuerpo objetivo* es entendido como una entidad corporal, un complejo de ondas cerebrales, conexiones nerviosas, sistemas circulatorios y fibras musculares a través del cual el propio cuerpo es consciencia intencional vivida (Merleau-Ponty, 1975; Parviainen, 1998). Estos dos tipos de cuerpo, o como diría Pelinski (2005), la corporalidad y la corporeidad, son dos aspectos diferentes aunque interrelacionados en la existencia del hombre como ser encarnado: “corporalidad es la condición material de posibilidad de la corporeidad” (p. 11).

2.1.2. El espacio y el movimiento

Para Merleau-Ponty el cuerpo es un ser espacial, pero su espacialidad no es objetiva, resultado de una yuxtaposición de su partes en el espacio, sino una espacialidad vivida en la que, por la construcción de nuestro esquema corpóreo, permite conocer la disposición de los distintos miembros de mi cuerpo (Ferrante, 2008). El esquema corpóreoⁱ es una toma de consciencia global de mi postura en el mundo intersensorial y, en la misma línea que la psicología de la Gestalt, este es el saber del propio cuerpo como conjunto y relación mutua de sus partes. El hombre posee el espacio y su existencia es espacializada, motivo por el que la acción y el análisis del movimiento permiten comprender mejor la espacialidad del cuerpo; en el movimiento el espacio se asume activamente y se adquiere en su significación original.

Merleau-Ponty distingue entre dos espacios, el corpóreo y el exterior, ambos se complementan y forman un sistema práctico. El primero de ellos es la propia situación del ser en cuanto que es cuerpo e intenta comprender y explicar el espacio. El segundo, es un espacio que está más allá del alcance de acción del cuerpo.

En relación con el movimiento y la percusión corporal, la motricidad corporal y la praxisⁱⁱ son los elementos esenciales en la teoría del conocimiento de Merleau-Ponty, el único modo de conocer es vivirlo (Reguera, 1983). El movimiento es considerado como expresión de la consciencia, como potencialidad de acción por intermedio del cuerpo. El cuerpo no piensa el movimiento, debido a que movimiento y la consciencia del mismo son un todo (Merleau-Ponty, 1975).

Merleau-Ponty (1975) señalaba que el movimiento debería dejar de ser un modo de designar cosas o pensamientos para ser la presencia de dicho pensamiento en un mundo

fenomenológico, no ser su continente sino su contenido y su cuerpo. Tan pronto como el hombre utilice el movimiento, así como la percusión corporal para establecer una relación corpórea con sus iguales, dejará de ser un instrumento o un significado para ser considerado como una manifestación o revelación íntima del ser y del vínculo que nos une al mundo y a los otros. El movimiento y la consciencia son un todo, no se piensa el movimientoⁱⁱⁱ.

Sheets-Johnstone (1999), también desde un enfoque fenomenológico, considera que el movimiento debe ser entendido como algo más que un cambio de posición y no como objetos que se desplazan. No debe ser estudiado como una actividad psicológica, sino como experiencia propia vivida, puesto que lo que se siente y se mueve no es el cerebro o la mente sino un *organismo vivo*. La autora considera que el problema radica en vernos a nosotros mismos y a las formas de vida como cerebros o máquinas y no como cuerpos/organismos vivos (*living bodies*).

Para concluir y recapitulando los planteamientos anteriores, debe subrayarse que la relación anímico-corporal no puede ser equiparada a la establecida entre causa y efecto, debido a que el alma y el cuerpo no son totalidades cerradas y autónomas, sino que son abiertas y se entrelazan entre sí para formar un *todo*, una *unidad funcional y existencial* (Lora, 1991).

2.2. Conocimiento, corporeidad y música

Si en la sección anterior el eje vertebrador ha sido el pensamiento fenomenológico y la importancia que otorga al cuerpo, en ésta, se realiza un acercamiento a diferentes enfoques de conocimiento que parten de las premisas corpóreas fenomenológicas o bien mantienen planteamientos similares. Se dedicará una especial mención a las aportaciones de la corporeidad al proceso de aprendizaje de la música, con referencias concretas al movimiento y, de una forma más momentánea, a la danza. Debe señalarse que, si bien el término corporeidad es aplicable en rigor sólo al ser humano, cuando se alude a la “corporeidad de la música” se hace referencia a la aprehensión, apreciación y entendimiento de los múltiples procesos del fenómeno musical desde una perspectiva corpórea del ser.

2.2.1. Conocimiento y corporeidad

En la década de los 30, John Dewey (1988, citado en Davidson, 2004) hace referencia al término *body-mind* (cuerpo-mente) en un intento de unificación entre las diferentes vías de

conocimiento, en las que cuerpo y mente interactúan para crear un entramado común que implica que el cuerpo está en la mente y viceversa. Este autor considera que el aprendizaje se alcanza a través de la experiencia, es decir, mediante las acciones que se llevan cabo en el mundo que nos rodea para solucionar problemas o alcanzar determinados objetivos, acciones que son la base de las nuevas estructuras de conocimiento y entendimiento.

El concepto *body-mind* ha sido adoptado por diferentes autores como Davidson (2004), Juntunen, (2004), Lakoff & Johnson (1999), Stublely (1998). Cuando este término en lugar de definir un concepto del ser humano designa una forma de conocimiento, es sustituido por el *embodied-knowledge* (conocimiento corpóreo). Para Lakoff & Johnson (1999), un aprendizaje es corpóreo cuando en las estructuras neurológicas entra en juego el sistema sensoriomotor del cerebro; se trata más de un aprendizaje o concepto referencial más que inferencial.

Relacionado con conocimiento corpóreo se encuentra aquel que recibe el nombre de conocimiento tácito (*tacit knowledge*), acuñado por Michael Polanyi (1962) quien examina el conocimiento humano partiendo de la premisa de que sabemos más de lo que podemos decir. Este tipo de conocimiento opera a nivel interno y no se conceptualiza o se somete a las reglas lingüísticas, razón por la cual no tenemos acceso a él y no se puede controlar o incluso sentirlo. Sin embargo, aunque el conocimiento tácito implica, entre otros, la consciencia corporal y la percepción, el conocimiento corpóreo se utiliza para designar aquél que tiene una conexión directa con la consciencia corporal y la percepción, en el que se incluyen todo tipo de movimientos que se adquieren en la vida diaria (Parviainen, 1998).

El cuerpo y el movimiento, mediante percusiones corporales, actitudes, gestos, pasos y posturas, permite acceder a una dimensión perceptiva y expresiva que no siempre es alcanzada por la palabra o la consciencia. Diferentes estados anímicos o sentimientos, como la agresividad o la tristeza, pueden estallar en gestos y relegar el lenguaje verbal a un segundo término e incluso en ocasiones, si no se tiene consciencia de dicho estado, no podrán ser expresados con palabras (Le Du, 1981). De igual forma, Merleau-Ponty (1975) indica que las sensaciones se producen a partir de lo que el autor llama “experiencia irreflexiva del mundo”, *lo dado* en nuestra consciencia con anterioridad a cualquier actividad de entendimiento o reflexión. La experiencia perceptiva siempre precede al conocimiento. Por este motivo, la percepción está asociada a modos de experiencia prerreflexiva y constituye el elemento principal de un aprendizaje fundamentado en el cuerpo, el movimiento y la percusión

corporal. En palabras de Parviainen (1998): “una teoría del cuerpo implica una teoría de la percepción” (p. 39). Para ambos autores, la percepción se lleva a cabo con todo el cuerpo como unidad en la que todos los sentidos están comunicados e interactúan. Este fenómeno es denominado por Merleau-Ponty como “experiencia sinestésica”.

Aceptar la existencia de un *conocimiento prerreflexivo* no implica la anulación total de la consciencia puesto que toda percepción y forma de experiencia se sitúa dentro de los límites de la consciencia. Pero esta, no es entendida en su sentido trascendental, sino que se trata de una consciencia encarnada, inherente al mundo e incapaz de desarrollar su actividad sin el cuerpo, un cognoscente que le permite emplazarse en el mundo.

2.2.2. Corporeidad y música

La corporeidad ha sido objeto de estudio de numerosas disciplinas y cuenta con una larga lista de autores que durante el siglo pasado incluyeron en su pensamiento dicho concepto. La dimensión corpórea del ser humano también ha tenido su repercusión en el ámbito musical, en algunas ocasiones, guiada por las neurociencias y las ciencias cognitivas, en otras, por discursos musicológicos de tendencia sociológica, marxista o feminista (Pelinski, 2005). No ocurre así en el ámbito de la educación musical, en donde “la corporeidad de la música” y el conocimiento musical fundamentado en el cuerpo y el movimiento son relativamente limitados (Juntunen, 2004). El pensamiento de Jacques-Dalcroze debe ser considerado como el antecedente de estas ideas al entender que en la música, el cuerpo y la mente son una unidad y que el movimiento y el ritmo es nexo de unión entre ambos elementos. Para ser completamente musical, el niño debería poseer un compendio de medios y recursos físicos y espirituales que aúne oído, voz y consciencia del ritmo corporal (Jacques-Dalcroze, 2000).

Debe destacarse, entre otros autores, a Blacking (1977), quien argumenta que los procesos esenciales de la música, en su gran mayoría, se encuentran reflejados en el cuerpo humano y en los modelos de interacción del cuerpo en la sociedad; Roger Sessions (1962, citado en Juntunen, 2004) para quien la música encarna, define y matiza el movimiento; Dewey (1934) que atribuye al conocimiento una doble dimensión: por un lado, es el resultado de la experiencia y, por otro, un recurso para implementar nuevas experiencias. Este autor mantiene que la música se aprehende a través del cuerpo y que una educación musical adecuada deberá propiciar la transformación de la experiencia en nuevas formas de

habilidades y hábitos. Un enfoque corpóreo de la música y de la educación musical exige considerarla como una experiencia en el que el cuerpo está implicado en diferentes sentidos.

Alerby y Ferm (2005), en la misma línea que Dewey, consideran que el aprendizaje de la música se favorece cuando las experiencias que se desarrollan en el aula de música incorporan sus experiencias musicales previas, lo que conlleva tener en cuenta otros contextos musicales en los que el alumnado se desenvuelve cotidianamente. Al igual que Merleau-Ponty (1975) describía al ciego y su bastón como una muestra de la habilidad humana para proyectarnos en el mundo a través de instrumentos/herramientas, estas autoras consideran que los instrumentos musicales son una extensión del cuerpo de los músicos y es precisamente esta unión al cuerpo la que posibilita la creación musical. Entendiendo el cuerpo como sujeto vivido, puede comprenderse la relación de nosotros mismos con la música y es a través de nuestro *ser-en-el-mundo* corporal por el que el instrumento musical adquiere significado. Siendo coherentes con el planteamiento anterior, las autoras señalan que para adquirir e incorporar las estructuras de la música es necesario experimentarlas con el cuerpo, es decir, que el aprendizaje musical se transforma en conocimiento cuando éste es aprehendido por el cuerpo, cuando se incorpora como parte de él. El resultado de ese conocimiento corpóreo que se hace propio es lo que Alerby y Ferm denominan musicalidad. El aprendizaje musical deja de ser considerado exclusivamente como una reproducción cultural y una confirmación social para incluir el desarrollo individual y la renovación cultural.

Coincidiendo con los planteamientos anteriores, Bowman (2000) reclama la importancia del cuerpo como elemento constitutivo en la percepción y creatividad musical y subraya que cualquier explicación sobre el hecho musical debe tener en cuenta las diferentes formas en las que el cuerpo informa y capacita para la actividad musical. Para Bowman, si la comprensión musical está en primer lugar y principalmente ligada a la percepción corporal, la apreciación musical no puede desligarse de una forma *músico-corporal* de conocer y de ser, planteamiento que impulsa a este autor a considerar que la música en sí misma es una forma corpórea de saber y, sobre todo, de ser. El aprendizaje musical no es tanto lo que uno sabe, sino lo que llega a ser (Bowman, 2004).

Retomando algunas ideas de Merleau-Ponty, la reflexión de la consciencia nos permite la reconstrucción y el análisis de nuestras experiencias previas, pero nunca puede comprender la realidad totalmente sin la experiencia corporal. Por el contrario, las acciones que realizamos pueden ser significativas aunque no intervenga la consciencia, es decir, son asimiladas a nivel

prerreflexivo. Este tipo de conocimiento, aunque el sujeto no sea capaz de expresarlo con palabras, se produce a un nivel más profundo y funcional. En el ámbito musical, Pelinski (2005) señala que, aunque la percepción es un proceso principalmente cerebro-corporal, las sombras de su preconceptualidad y prerracionalidad están presentes en la práctica musical en forma de hábitos motores, esquemas corporales de acción, imágenes auditivas, etc., con independencia de la participación intencionada de la consciencia.

Juntunen (2004) señala que un aprendizaje a través del movimiento se realiza, principalmente, a un nivel prerreflexivo y puede aplicarse al proceso de comprensión de la música, desde los hechos musicales más concretos hasta la abstracción musical. Un ejemplo de ello se encuentra en las acciones musicales que se aprenden a través de la repetición o la imitación corporal en culturas determinadas. Además, Juntunen opina que a través de la exploración corporal de un fenómeno musical puede experimentarse la relación entre el movimiento y dicho fenómeno (ej.: la congruencia entre una secuencia de movimientos y el estilo y forma de un pasaje musical) y producirse un proceso de *reversibilidad*. En este caso, el movimiento ofrece una forma tangible de la comprensión del hecho musical y la reflexión del “danzante” transforma su entendimiento musical a tiempo real.

Otro de los elementos que Juntunen (2004) destaca de la teoría fenomenológica de la percepción de Merleau-Ponty es el concepto de *hábito*, con el que se hace referencia a las habilidades y destrezas corporales. Juntunen expone cómo el movimiento corporal puede implementar el entendimiento musical debido a que en el aprendizaje de habilidades psicomotrices es el cuerpo el que comprende los nuevos significados mediante la implicación corporal kinestésica. Los hábitos corporales hacen posible la expresión de la música sin necesidad de concentración en las acciones movimiento por movimiento. Esta interpretación del fenómeno musical como hábito de acción conlleva de manera implícita el conocimiento corporal del significado y uso de dicha acción, motivo por el que cualquier acción musical, incluido el movimiento y la percusión corporal, puede mostrarse como una forma de entendimiento corporal con significado musical. Concluye esta autora afirmando que la implicación corpórea se vuelve pensamiento mediante la transformación de las acciones musicales, lo que lleva a considerar pensar-como-acción y pensar-en-la-acción (Juntunen, 2006).

Relacionado con el planteamiento de Juntunen, Sheets-Johnstone (1981) defiende un amplio concepto *pensar en movimiento* que no queda reducido a pensar a través del

movimiento o que el pensamiento es traducido a movimiento. Más que un vehículo para pensar, el movimiento es en sí mismo pensamiento.

Por último, no debemos relegar al olvido que la concepción corpórea del ser aplicada al ámbito musical en el transcurso de este tema, adquiere una dimensión especial cuando se proyecta en el mundo de la danza. Arnold (2000) subraya el doble sentido que adquiere el *yo* en el contexto corpóreo de la danza: el cuerpo soy *yo* y a través de él me expreso. Por un lado, posibilita ver al bailarín como un ser corporal y, por otro, le permite llegar a comprender cómo pueden ser expresados y comunicados las ideas y los sentimientos mediante significados corporales. En opinión de Fraleigh (1991), mientras se danza la persona se armoniza con su propio cuerpo y el movimiento de una forma diferente a la que se hace en las acciones que se realizan cotidianamente. A través de la danza, el movimiento se estudia, se experimenta, se perfecciona y, finalmente, se accede a sus sutilezas afectivas y de significado, momento en el cual se hace nuestro, se hace corpóreo.

3. CONCLUSIONES

Entender al ser humano como una *unidad funcional y existencial* (Lora, 1991) nos exige propuestas de educación musical que superen los límites del entrenamiento auditivo e incluyan, con un enfoque integrador, el movimiento y la percusión corporal como elemento esencial en el proceso perceptivo-expresivo-creativo musical.

Si el movimiento y la experiencia la son la base de nuestros aprendizajes, las acciones motrices y corporales deben ser el punto de inicio para aprehender, conocer y entender la música. La implicación del sistema sensoriomotor del cerebro en nuestras estructuras neurológicas será un garante de un enfoque corpóreo del aprendizaje musical, en el que el cuerpo está implicado en diferentes sentidos.

Por último y coincidiendo con Pelinski (2005), debe subrayarse que la aceptación de una realidad corpórea en nuestras experiencias musicales no supone la sustitución de la razón por el cuerpo, o la racionalidad intersubjetiva por la experiencia subjetiva. En la vivencia musical, cuerpo y mente se entrelazan en un complejo común que resulta difícil, y posiblemente innecesario, establecer los límites entre uno y otro. En el proceso de percepción musical, la corporeidad manifiesta en forma de motricidad prerreflexiva y de intencionalidad preconceptual, es un factor determinante en el aprendizaje e interpretación musical, así como en la construcción del objeto musical y sus significaciones vividas en la experiencia musical.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alerby, E. y Ferm, C. (2005). Learning Music: Embodied Experience in the Life-World. *Philosophy of Music Education Review*, 13 (2), 177-185.
- Arnold, P. J. (2000). Aspects of the Dancer's Role in the Art of Dance. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (1), 87-95.
- Blacking, J. (1977). Towards an anthropology of the body. En J. Blacking (Ed.), *The Anthropology of the Body* (pp. 1-28). Londres: Academic Press.
- Bowman, W. D. (2000). A somatic, "here and now" semantic: music, body, and self. *Bulletin of the Council for research in Music Education*, 144, 45-60.
- ____ (2004). Cognition and the Body: Perspectives from Music Education. En L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning* (pp. 29-50). Doordrecht (Holanda): Kluwer Academic Publishers.
- Davidson J. W. (2004). Embodied knowledge: possibilities and constraints in art education and curriculum. En L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, moving Minds* (pp. 197-212). Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Descartes, R. (1993). *Discurso del método. Meditaciones metafísicas* (Trad. M. García Morente. 27ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Dewey, J. (1934). Art as experience. Nueva York: Perigee Books.
- Duch, L. & Mèlich, J.C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Madrid: Trotta.
- Ferrante, C. (2008). Corporalidad y temporalidad: fundamentos fenomenológicos de la teoría práctica de Pierre Bourdieu. *Nómadas. Revista crítica de ciencias Sociales y Jurídicas*, 20. Recuperado el 15 de enero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18102012>
- Fraleigh, S. H. (1991). A Vulnerable Glance: Seeing Dance through Phenomenology. *Dance Research Journal*, 23 (1), 6-16.
- Gevaert, J. (1980). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica* (3ª ed). Salamanca: Sígueme.
- Jaques-Dalcroze, E. (2000). *Rhythm, music and education* (1ª ed. 1921). Kent (R. Unido): The Dalcroze Sociaty (Inc).
- Juntunen, M. L. (2004) *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu (Finland): Oulu

- University Press.
- ____ (2006). Exploring and learning music through embodied experiences. "Music and Development – Challenges for Music Education". *The First European Conference On Developmental Psychology of Music. Proceedings*, 273-276. Jyväskylä, Finland.
- Lakoff ,G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Le Du, J. (1981). *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lora, L. (1991). *La educación Corporal*. Barcelona: Paidotribo.
- Marcel, G. (1996). *Ser y tener* (1ª ed. 1935). Madrid: Caparrós.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratrusta. Un libro para todos y para nadie* (1ª ed. 1892) Madrid: Alianza
- Parviainen, J. (1998). *Bodies moving and moved. A phenomenological analysis of dancing subject and the cognitive and ethical values of dance art*. Tampere: Tampere University Press.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y música. *Revista Transcultural de Música*. Recuperado el 15 de enero de 2006, de <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/pelinski.htm>
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge.
- Reguera, I. (1983). Introducción a la filosofía de Merleau-Ponty. *Anales del seminario de historia de la filosofía 1982-1983*, 3, 181-208.
- Romero Naranjo, F.J. (2008). Percusión corporal en diferentes culturas. *Música y educación*, 76, 46-96.
- Sheets-Johnstone, M. (1981). Thinking in movement. *The Journal of Aesthetics Arts and Criticism*, 39 (4), 399-407.
- ____ (1999). Emotion and Movement. A beginning Empirical-Phenomenological Analysis of Their Relationship. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (11-12), 259-277.
- Stubley, L. (1998). Being in the Body, Being in the Sound: A Tale of Modulating Identities and Lost Potential. *Journal of Aesthetic Education*, 32 (4), 93-105.

Notas

ⁱ Merleau-Ponty adopta el carácter dinámico del esquema corpóreo propuesta por la Psicología de la forma, en el que el cuerpo se revela como una postura ante una situación actual o posible, por lo que lejos de ser una espacialidad de posición, la del propio cuerpo es una espacialidad de situación, a la que Merleau-Ponty añade la idea de cuerpo como ser-del-mundo.

ⁱⁱ Mediante la experiencia el sujeto adquiere nuevos mundos que posibilitan dar un segundo sentido a su existencia y guarda una estrecha relación con su existencia primera (*ser-del-mundo*). En este segundo nivel, conformado por las nuevas adquisiciones, se encuentran los pensamientos. En ellos las operaciones mentales se asientan, pero no dejan de retroalimentarse del pensamiento presente.

ⁱⁱⁱ Merleau-Ponty alude a dos tipos de movimiento: el concreto y el abstracto. El primero de ellos es el que se realiza sobre el *mundo dado* –preobjetivo, centrípeto y actual-, el segundo, tiene como escenario el mundo construido y requiere de una cierta productividad humana (proyección y evocación), para ser capaz de invertir la relación natural del cuerpo con su entorno y poder actuar sin necesidad de una tarea urgente y concreta. El movimiento abstracto nos abre al mundo, superpone al espacio objetivo un espacio virtual o humano y, al contrario que el movimiento concreto, es centrífugo y potencial (Ferrante, 2008).