



# Interacciones discursivas e intermedialidad

Arte, lengua y cultura

Ximena Gómez Goyzueta  
*Coordinadora*



# Interacciones discursivas e intermedialidad

Arte, lengua y cultura



# Interacciones discursivas e intermedialidad

Arte, lengua y cultura

Ximena Gómez Goyzueta  
*Coordinadora*

# Interacciones discursivas e intermedialidad

Arte, lengua y cultura

Primera edición 2023

Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria,  
Aguascalientes, Ags., C.P. 20100  
[editorial.uaa.mx/](http://editorial.uaa.mx/)  
[libros.uaa.mx](http://libros.uaa.mx)

*Coordinadora*

Ximena Gómez Goyzueta

Daniel López Romo

Blanca Elena Sanz Martín

Angélica Martínez Coronel

Nadia Berenice Sánchez Herrera

Romano Ponce Díaz

Iván Ávila González

Irma Susana Carbajal Vaca

Hugo David Tiscareño Talavera

Xóchitl Elizabeth Ruvalcaba Rodríguez

Sarahí Lay Trigo

ISBN 978-607-8909-68-1

Hecho en México / *Made in Mexico*



# Índice

Nota de la coordinadora 7

## Lengua y cultura

Heteronormatividad implícita en el discurso  
de dos estudiantes de posgrado 13

*Daniel López Romo y Blanca Elena Sanz Martín*

Análisis positivo del discurso de las personas  
alcohólicas privadas de su libertad:  
Mapeo de la cultura penitenciaria en el marco  
de la reincursión mediada por Alcohólicos 33

Anónimos (AA)

*Angélica Martínez Coronel*

Origen de la danza jazz en México. Desde su raíz 51

*Nadia Berenice Sánchez Herrera*

## **Intermedialidad, interdisciplina y transdisciplina**

El horror del ser y estar ahí: Metempsicosis,  
preservación de la memoria e identidad  
en el discurso ideológico del videojuego Soma 63  
*Romano Ponce Díaz e Iván Ávila González*

Semiosis musical háptica en dos culturas de aprendizaje:  
Cuestionar para mirar con otros ojos, escuchar con otros  
oídos y tocar con otras manos 83  
*Irma Susana Carbajal Vaca, Hugo David Tiscareño Talavera  
y Xóchitl Elizabeth Ruvalcaba Rodríguez*

Diálogo creador. Transitar de lo disciplinar  
a lo transdisciplinar en la educación superior artística 103  
*Sarahí Lay Trigo*



## Nota de la coordinadora

Este libro recoge seis ensayos académicos que los lectores podrán ubicar a partir de lenguajes diversos que proponemos desde dos perspectivas: una, lengua y cultura; la otra, intermedialidad, interdisciplina y transdisciplina. Así, los tres primeros ensayos están asociados con el tratamiento de la lengua y la cultura desde el análisis del discurso de la primera en entornos específicos (el espacio de la academia y su relación con el género y la heteronormatividad, y el espacio de la cárcel) y desde la historia cultural de un lenguaje específico, que es el de la danza-jazz. Los siguientes tres ensayos se desarrollan desde lenguajes y metodologías intersticiales como la intermedialidad, la interdisciplina y la transdisciplina, para proponer el análisis de sus objetos/sujetos de estudio: los videojuegos y la literatura, los lenguajes musicales y los lenguajes artísticos en la educación.

Los estudios han sido desarrollados en el contexto de investigaciones del Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura de la región centro-occidente de México como procesos investigativos y críticos de diálogos académicos entre estudiantes e investigadores sobre el abordaje de los lenguajes artísticos y culturales de nuestro tiempo en entornos locales o de la “glocalidad”. Sea pues esta breve nota, una invitación a la lectura y al diálogo con los lectores en la búsqueda de un encuentro que permita el reconocimiento o la crítica de estos ensayos a partir de nuestros propios entornos culturales, sus verdades, sus supuestos, sus certezas o sus descolocamientos.

# Lengua y cultura





# Heteronormatividad implícita en el discurso de dos estudiantes de posgrado<sup>1</sup>

*Daniel López Romo<sup>2</sup>  
Blanca Elena Sanz Martín<sup>3</sup>*

## Introducción

El presente artículo derivó de una tesis de maestría y aborda una problemática que atraviesan las personas que pertenecen a un grupo disidente de la heterosexualidad; llámese a éste, lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y demás identidades insertas en la diversidad LGTBTTT+. En las siguientes páginas, específicamente, se analizará el discurso de dos varones cisgénero gays<sup>4</sup> desde un marco conceptual concer-

---

1 Los autores agradecemos el apoyo técnico del maestro José Alberto García Ventura en la elaboración de este artículo.

2 Universidad Autónoma de Aguascalientes, daniel04@gmail.com.

3 Universidad Autónoma de Aguascalientes, elena.sanz@edu.uaa.mx.

4 A lo largo del artículo se emplea el uso de los vocablos *varón* y *hombre*, en singular y plural, para evitar la repetición constante. Sin embargo, se concibe como una categoría

niente a los estudios de lingüística crítica con el fin de describir cómo se manifiesta la heteronorma en ellos, entendida ésta como un sistema de creencias que prescribe la heterosexualidad como la única orientación sexual legítima y deseada para los integrantes de una sociedad (Granados Cosme, 2002: 84-85).

Lo anterior cobra especial relevancia porque los individuos con orientaciones sexuales y expresiones de género disidentes a esta norma se convierten en objeto de crímenes de odio y discriminaciones de distintas naturalezas, lo cual se traduce en una problemática social que no sólo afecta a México, sino al mundo entero: la homofobia. Ésta, en consecuencia, nace del intento de normar a toda la población bajo el rígido esquema de la heterosexualidad, ya sea en prácticas sexuales, deseos, relaciones afectivas, expresiones de género e incluso en cómo deben lucir y comportarse un hombre y una mujer, no solamente en el plano de la sexualidad sino también en lo referente al género, debido a que los esquemas de pensamiento binario que le dan sustento pretenden también anular las diversas identidades de género que muestran la incongruencia entre el sexo, el género y la sexualidad, como las personas no binarias o género fluido (Butler, 2007).

Si bien, el asesinato es la forma más extrema de la homofobia, no es su única expresión, en tanto que las personas sexodiversas, con el fin de adaptarse a la norma, evitar estigmatizaciones y evadir burlas y señalamientos, pueden gestar actitudes, pensamientos y sentimientos de rechazo a sus propios deseos y comportamientos sexuales; es decir, se presenta la homofobia interiorizada o, en otras palabras, la aversión de las personas homosexuales hacia sí mismas. (Borrillo, 2001: 108).

---

de identidad sexo-genérica, tal como lo plantea Guillermo Núñez Noriega (2016). Es decir, se reconoce la complejidad que implica para los informantes construir una identidad a partir de la asignación de un sexo al nacer (varón) y de la construcción social, cultural e histórica que produce su género (hombre). De forma similar, el empleo de los términos *homosexual* y *gay*, refieren una carga histórica en la que la atracción erótico-afectiva hacia personas de un mismo género no siempre constituyó una categoría identitaria auto-concebida, de tal forma que la identidad *gay* contiene a la homosexualidad, pero la orientación sexual no en todos los casos conlleva a la construcción de una identidad *gay* (González Pérez, 2001).

El término cisgénero se refiere a la alineación de la expectativa social del género de una persona con el sexo que le es asignado al nacer. En este sentido, la identidad de género de una persona es distinta a su orientación sexual, en tanto que un individuo que se identifica como hombre cisgénero o transgénero puede o no sentir atracción erótico afectiva por personas de su mismo género (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016).

En ese sentido, la investigación que derivó en la tesis y en el artículo presente, se plantea la pregunta principal de cómo se manifiestan los principios ideológicos heteronormativos en el discurso de dos estudiantes de posgrado que se identifican como homosexuales; de cómo se va construyendo la identidad gay en ellos, al tiempo que, inevitablemente, se vinculan con la heteronorma, además de qué estrategias discursivas caracterizan su resistencia ante ésta.

Así pues, el fin principal de la investigación radicó en analizar el discurso de los dos informantes, con base en un marco conceptual de la lingüística crítica, con el objetivo de describir la forma en que se manifiesta la heteronorma en ellos, lo que implicaría la presencia de homofobia interiorizada.

## Marco conceptual

Para realizar el análisis de esta investigación, nos basamos en la noción de *discurso* abordada por Van Dijk (2000), quien lo define como todo acto comunicativo, ya sea oral o escrito, con un objetivo o meta específicos, ceñido a un espacio y tiempo determinados. Por consecuencia, el discurso se compone de tres dimensiones: 1) la utilización del lenguaje, 2) con el fin de comunicar ideas o creencias específicas, 3) en distintas interacciones de índole social (p. 22).

Adicionalmente, el autor propone que todo discurso se encuentra compuesto por tres niveles lingüístico-pragmáticos a los cuales el análisis debe prestar especial atención: la sintaxis, la semántica y la retórica.

La propuesta teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso (ACD), por su parte, complementa la noción de *discurso* en tanto que establece que el análisis crítico de éste hace explícitas “las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal cual se manifiestan a través del lenguaje” (Wodak, 2003: 19). Es decir, el discurso no se puede separar de la sociedad que lo emite y tampoco se le puede ver como un ente autónomo, sino que queda claro que moldea las estructuras sociales que le dan sustento, al mismo tiempo que éstas, a su vez, dan forma al discurso por medio de construcciones ideológicas y relaciones de poder donde hay grupos privilegiados que ejercen opresión sobre otros más.

Es en este punto donde el modelo de análisis toma especial importancia, ya que su fin principal es hacer evidentes estos mecanismos de poder donde

una ideología se vuelve dominante a costa de otras menos favorecidas; y no sólo eso, sino toma una postura crítica ante estos discursos, desnudando los aparatos lingüísticos que lo legitiman y lo normalizan.

En cuanto al concepto de *ideología*, no es del todo extraño o novedoso para Van Dijk, quien lo define como un conjunto de “creencias compartidas socialmente y que se asocian a las propiedades características de un grupo” (2003: 20). Para este autor, no hay discurso sin ideología. A saber, toda expresión lingüística, por más pequeña y velada que parezca, está robustecida por un aparato de creencias y pensamiento y, por tanto, lo refleja de manera sistemática; de ahí la importancia que ha cobrado el ACD en los últimos años.

El estudio del lenguaje, en ese sentido, se vuelve central para el ACD, pues, mediante su uso, los hablantes generan sus propias relaciones simbólicas del mundo, forman identidades tanto individuales como colectivas y, ulteriormente, se relacionan con otros grupos sociales. Es, por tanto, una herramienta para que grupos sociales ejerzan control sobre otros, al tiempo que también les sirve como medio de resistencia.

En lo que respecta a la noción de *poder*, se debe entender como todo ejercicio de control de un grupo social sobre otro con el único fin de marginar al segundo, crearle problemas o, llanamente, excluirlo de toda dinámica social (Van Dijk, 2003). El poder, sin embargo, no sólo oprime a cierto grupo de individuos, sino que, paradójicamente, lo dota de herramientas para tomar una postura firme frente a la opresión y, por ende, formar una *resistencia*, definida por Fairclough y Kress (1993, citado en Wodak, 2003: 20) como la posibilidad de romper las estructuras sociales establecidas como un acto de creatividad.

Si bien las relaciones entre grupos sociales establecen relaciones de poder desiguales entre éstos, también posibilitan que los grupos oprimidos opten por una postura contestataria ante las situaciones de opresión por medio de actos de resistencia que demuestran que el poder no tiene un orden jerárquico descendente, sino que responde a los objetivos de todos los actores sociales (Foucault, 1998).



## Metodología

La investigación tiene una naturaleza cualitativa, en tanto que se buscó profundizar en las experiencias subjetivas de dos colaboradores por medio de un contexto discursivo en concreto, como lo es la entrevista.

El corpus de estudio se conformó con ambas entrevistas, con base en la idea de que el discurso articulado que surgiera de ellas daría luz sobre la reproducción o resistencia del discurso heteronormativo en los colaboradores<sup>5</sup>. Se diseñaron guías de entrevista semiestructurada para dos momentos distintos. En el primero se buscó conocer su percepción sobre su orientación o identidad sexual, el significado de ser hombre, el papel del clóset identitario y sus experiencias personales ante agresiones homofóbicas; mientras que en el segundo se ahondó respecto a la construcción de la identidad gay y la enunciación de ésta, así como sobre las representaciones sociales sobre ser gay y las formas en que se relacionan con otros varones gays.

Para elegirlos, se establecieron una serie de criterios, enunciados en el párrafo subsecuente, que responden a experiencias metodológicas de otros autores estudiosos del tema. Por supuesto, dichos criterios no están libres de dificultades para realizar el estudio<sup>6</sup>:

1. Autoidentificarse como varón cisgénero y como homosexual. En esta investigación, entendemos como *cisgénero* aquellas autopercepciones de los colaboradores compatibles con el mismo sexo que se les asignó al nacer. O sea, varones que se identifican como varones.
2. Tener un nivel de instrucción superior. Los colaboradores debían estar cursando o haber concluido estudios de licenciatura, maestría o doctorado. Lo anterior, ya que, según se ha demostrado, a mayor nivel educativo, las personas perciben menos bienestar y tienen mayor contacto con actos discriminatorios, o al menos los logran identificarlos con más éxito (Barrientos, Cárdenas y Gómez-Ojeda, 2014: 1265).

---

5 En el presente artículo, nos referiremos a los informantes con los pseudónimos de Billy y Ambrosio.

6 Originalmente se buscó emplear el método de bola de nieve para identificar colaboradores que cumplirían con los criterios de selección de caso. Derivado de las dificultades de encontrar participantes que cumplirían con los criterios, se presentó la oportunidad de establecer contacto con dos estudiantes de posgrado del área de humanidades en el estado de Aguascalientes y se constató mediante conversaciones informales que ambos cumplían con los requisitos.

3. Contar con distintas expresiones de género. Como “expresión de género”, se entendió el hecho de que los colaboradores tengan comportamientos, formas de hablar o maneras de vestir que se asocian ya sea con el género femenino o con el masculino, pues ello incidirá en su autopercepción y en su valoración positiva o negativa de la misma.
4. Estar fuera del clóset en alguno de sus círculos sociales. Es decir, compartir abiertamente con los demás su orientación o identidad sexual.

## Discusión

Con base en las entrevistas aplicadas a los colaboradores, pudimos obtener una serie de macrotemas<sup>7</sup>, relacionados con su identidad sexual, que dieron luz sobre cómo conciben su estatus sexual, su identidad y cómo asimilan o resisten la heteronorma. En ese sentido, abordamos los macrotemas como *topoi* del discurso, que no son más que argumentos convencionalizados socialmente que se toman por obvios y ciertos (Meyer, 2013: 130). Por supuesto, el análisis fue minucioso y exhaustivo, pero, en este artículo, debido a su naturaleza, presentaremos únicamente algunos de los temas obtenidos y cómo es que, discursivamente, los colaboradores dan forma a éstos en su utilización del lenguaje.

**1. Significación de la homosexualidad.** En este macrotema, los colaboradores dieron cuenta de tres subtemas interesantes; a saber, una valoración positiva de la homosexualidad, una negativa y referentes religiosos en torno a la misma.

- (1) a. Lo que sí recuerdo, un hermano de mi mamá es gay [...]. Eso yo lo relaciono, ahorita que me pongo a pensar, pues con **éxito**, con ser gay, con mi tío, y lo que sí sabía, por eso sabíamos que era gay, porque tenía su pareja, a mí sí en el **sentido positivo de ser gay** porque decía: “**Qué chido**, es alguien que viaja por todo el mundo, que baila, que tiene un novio” [...] (Billy).

---

7 La clasificación de macrotemas no es una novedad en el Análisis Crítico del Discurso. Para tal fin, véase el trabajo de Rangel Bernal (2017), en el que analiza una serie de *topoi* discursivos de un profesor de biología de secundaria, en el que argumenta que la heteronorma cruza todo el contenido y abordaje de la materia.

b. Para saber qué era una persona gay... ¡híjole! Es que, mira, me acuerdo mucho de la palabra, de eso, por una película que hizo Tom Hanks. [...] Recuerdo que estaba en tercero de primaria y, al día siguiente, alguien más debe de haber visto la película porque los niños me empezaron a preguntar que si yo era gay, cuando yo ya tenía este apodo de que yo era **el joto**. Entonces, yo así como que... “Pues... o sea, no [...]”. Me dejaba más guiar por la sensación del momento, que era algo más **negativo** que por lo que realmente era el contexto. (Ambrosio).

c. [...] yo, por ejemplo, me acuerdo que a veces veía revistas porno, ya sabes, me la jalaba, me masturbaba [risas] y después me sentía como **culpable** y decía: “Ay, Dios mío”, porque yo sí creía que era pecado. [...] O sea, tenía **vergüenza** de decir, me sentía **culpable** y luego tenía **vergüenza** de decirle al padre, me sentía más **culpable** porque si acaso yo me confesaba estaba haciendo **doble pecado** [...] (Billy).

En el ejemplo de (1a), para comenzar, podemos ver que Billy evalúa la homosexualidad como algo bueno, materializado en palabras de semántica positiva como *éxito* y *chido*; además, el primer ítem léxico es utilizado por el colaborador para denotar una esfera en la que los hombres homosexuales pueden ser profesionistas, llevar una vida laboral sana y, además, tener relaciones afectivas saludables. Por el contrario, Ambrosio, en (1b), da un significado más oscuro a la homosexualidad, como lo podemos ver en la asociación que de ésta hace con palabras como *negativo* y *joto*, que es un disfemismo utilizado en México para nombrar a hombres homosexuales. Por último, (1c) es prueba de cómo un discurso enraizado en la religión católica liga el ejercicio de la homosexualidad con palabras como *culpable*, *vergüenza* y *pecado*, lo que, inevitablemente, repercute en la valoración individual de la propia orientación sexual del colaborador.

**2. Normatividad de género.** En este macrotema, partimos de la idea que tienen los colaboradores de su género, visto éste como un constructo social en el que la colectividad asigna roles sociales a los individuos según la diferencia sexual (Scott, 1996).

(2) a. Es un ser vivo que tiene **pene**, que tiene **testículos**, que tiene procesos biológicos, eh... que se inserta dentro [...] de ciertos moldes sociales si es que así

lo desea o no; o sea, sí hay una construcción social de lo que es ser hombre y lo que no [...] para mí no debe cumplir con tales y tales características por el hecho de ser hombre, sólo es que pues te sale **barba** y **pene** y así [risas] (Billy).

b. El sentido de un hombre es activo, es... mayoritariamente es activo, tiene una forma de crear diferente de la mujer, o sea, la mujer es más de su entorno, es menos **intelectual**, es más **emocional**. (Ambrosio).

c. Un día que me **maquillé los ojos de negro**, estaba padre porque era así como que dije: “Guau, creo que lo mío sí es el rock”, pero mis papás como de que “¡Éste ya se anda **pintando!** **Ya se va a travestir!**” [...] (Ambrosio).

En (2a), se puede ver el discurso biologicista de lo que implica ser un hombre; es decir, una persona determinada por su biología, manifestada en órganos sexuales como el pene y los testículos, además de rasgos físicos como la barba. En (2b), se asocia la feminidad con el hecho de ser menos intelectual y más emocional, mientras que, en (2c), la acción de maquillarse, entendida como un acto puramente femenino, se relaciona con la homosexualidad, al punto de que se piensa que, al ser un varón homosexual, comenzará a adoptar conductas propias de las mujeres, lo que, ulterior e inevitablemente, lo llevará al travestismo.

**3. Rechazo a la homosexualidad.** Aquí, agrupamos una serie de ámbitos privados y públicos en los que los colaboradores sintieron rechazo a causa de su orientación sexual. En este mismo ámbito, el discurso analizado da rasgos definitorios a los individuos homofóbicos con los que se pueden encontrar, los cuales tienen variantes como clase social y escolaridad.

(3) a. A mí me toca que... mi mamá lo vive como una falta hacia ella, **como si yo fuera el esposo y le empezara a ser infiel**. O sea, mi mamá así lo empieza a tomar porque aparte de mi papá siempre fue así como de “Ay, hijo, pues yo te acepto tal y como eres”. (Ambrosio).

b. [...] mi mamá **sufre** y **se acongoja** porque nosotros nos vamos a ir al **infierno**, porque somos homosexuales y ejercemos la vida gay, pues, o sea, tenemos novias, novios, porque yo me acuerdo que una vez hablando de los gays, no

hablando directamente de mí, cuando era más chico, mi mamá dijo: “Es que no, no está mal ser homosexual pero si eres homosexual debes de consagrar tu vida a Dios” [...] ahí hay un **prejuicio** bien cabrón de la vida homosexual. (Billy).

c. Por ejemplo, yo me acuerdo en las tardeadas de la secu o así, todavía incluso me incomoda un poquito cuando ponen la canción de Molotov “¡Putooo! El que no brinque es puto”, porque sé que hay alguien que me va a señalar, sí, de que me va a ver. [...] de morrito eso me ponía muy **nervioso**, o sea, empezaba esa canción y me **sudaban** las manos porque decía, “Ay, ahorita donde me quieran agarrar toda la bola de **cholos**”, o sea, porque ya sabes que **en manada** se sienten poderosos los heterosexuales básicos [risas] [...] **en manada** se sienten uufff, y van a **caza** de la presa **débil** y **herida**. (Billy).

Como se puede observar en (3a), el discurso del colaborador es una crítica a la concepción heterosexista, la cual dicta que la heterosexualidad es el único camino aceptable y viable para los individuos de una sociedad (Borrillo, 2001). En el fragmento en específico, esto se ve cuando la madre del colaborador le reprocha su identidad sexual al punto de sentirse traicionada y objeto de una infidelidad, pues su hijo debe seguir por la única vía que hay en la sociedad: la heterosexualidad. En (3b), por otro lado, se puede ver cómo el rechazo hacia el colaborador se genera, de nuevo, por el discurso religioso católico, el cual censura todo ejercicio de homosexualidad y asigna, a quienes sí la ejercen y a su círculo cercano, nociones de congoja y sufrimiento, todo lo cual deriva en pecado y, eventualmente, en el infierno. Por último, (3c) da cuenta, mediante el empleo de la metáfora, sobre la relación asimétrica de poder entre varones homosexuales y heterosexuales. El informante caracteriza los actos de agresión homofóbica al comparar al homosexual que las sufre como presa *débil y herida*, y a los varones heterosexuales agresores como una *manada* de depredadores al acecho de la presa, los engloba en la palabra *cholos*, refiriéndose a hombres de clase media baja.

4. **Aceptación de la homosexualidad.** En esta categoría, se analizaron todas aquellas estrategias que los colaboradores utilizan para buscar activamente la aceptación de su orientación sexual en los ámbitos en los que se desenvuelven, revirtiendo dinámicas sociales hostiles, resignificando su

propia concepción que el entorno les ha asignado en función de la jerarquía de las sexualidades (Eribon, 2001: 154).

- (4) a. Eh... inclusive yo creo que, en otras generaciones, más jóvenes, yo he visto cómo inclusive los niños o adolescentes no, no hacen esta **exclusión**, o sea, sino que es como que “Pues tú eres el gay del salón y ya”, ¿no?, entonces yo he visto esa parte, que va como **disminuyendo** o **desapareciendo**, al menos lo que yo he visto pero pues yo vengo de otra tierra. (Ambrosio).

b. [...] supongo que si por alguna extraña razón o un acontecimiento que un amigo me contó que tuvo una ruptura amorosa y que empezó a llorar desconsoladamente y su mamá se quedó así como que: “¿Qué tienes hijo?, y ya le dijo: “Nooo, es que andaba con un güey, y me dejó, y la chingada” [finge voz de sollozo], y fue como de... o sea, la mamá se quedó así como de que, “Ok, mi hijo es gay, no sabía, tiene como 30 años y no lo sabía, pero ya no me queda más que **consolarlo** en este momento porque se me está ahogando en lágrimas. Ya después pienso en qué hago”, entonces, más o menos por ese contexto es que está mi caso. (Ambrosio).

c. Mis amigos, que la mayoría son heterosexuales, dicen que **no hay pedo**, dicen que **no hay pedo**. A mí me dicen, me dicen: “Ya, güey, ya lo intentaste con muchos hombres, güey. No te funciona, ya inténtalo con mujeres. Es en serio, güey, ya. O sea, güey, no funciona, güey, no te funciona”. Yo le dije: “Ay, güey, ¿y por qué no volteamos las cosas y decimos eso?, ¿no? De alguno de nosotros, ¿no?”, “Güey, sí se los decimos, o sea, si no funciona, haz el *switch*”. (Ambrosio).

En lo que respecta a (4a), es de resaltar que el colaborador argumenta que el peso que se le da a los varones homosexuales en las nuevas generaciones, es distinto al que él vivió cuando cursaba la primaria. Por tanto, según su parecer, la exclusión social ha ido disminuyendo o desapareciendo, al punto de que un hombre con esta orientación sexual no es más que otra persona del conglomerado que conforma el salón de clases. En (4b), la familia vuelve a tomar un papel central en la aceptación o rechazo de la homosexualidad; en este caso, una madre consuela a su hijo, un varón homosexual, después de una relación fallida, por lo que se puede ver que las relaciones familiares se vuel-

ven una contención de emociones y soporte psicoafectivo para los individuos gays. Por último, en (4c), se puede ver que la visibilización de la sexualidad de los colaboradores ante su círculo social no supone ningún problema o rechazo, lo que se encarna en la expresión idiomática coloquial “no hay pedo” (no hay problema); al mismo tiempo, se aprecia la resistencia del colaborador a la heteronorma, cuando sus amigos lo invitan a intentar establecer una relación canónica heterosexual después de una serie de relaciones afectivas fallidas con otros hombres.

**5. Estereotipos discursivos sobre homosexualidad.** Aquí abordamos algunos modelos presentes en los discursos de los dos colaboradores y que reproducen el imaginario que sobre la homosexualidad mantiene la sociedad, determinando, de alguna u otra manera, a todos los individuos con dicha orientación. Lo que hay que dejar en claro es que todo ello surge de un mismo objetivo: volver tabú la homosexualidad e invisibilizar a los varones que se identifican como tales.

(5) a. Hmm... pues eso “Ay, los gays son bien **llorones**”, o “No te puedes llevar con los gays porque son bien **llorones**”, [...] he escuchado así como comentarios de que: “Ay, güey, no mames, los gays siempre haciéndose **víctimas** y no sé qué”; así, incluso me preguntan: “¿A poco no, güey?”. Y yo de: “**Pues no [risa], no todos por lo menos**”. (Billy).

b. Mi papá me dijo: “Ay, seguramente vas a dejar la escuela para irte con los güeyes”. O sea que como que los hombres tienden a pensar eso, que van a tirarse como que a la **promiscuidad**, pero tampoco es un “¡Ya no eres mi hijo! ¡Ya no te quiero volver a ver!”. (Ambrosio).

c. Pues es que la sociedad espera lo peor de los gays [risa]. O sea, la verdad es que muchas... por ejemplo, cuando... yo sé que el **mayor miedo** de mi papá es que yo un día llegue y le diga que tengo **SIDA**, o sea, él se espera eso, o sea, como que llegue y le diga: “Tengo **VIH**, no sé qué”. [...]. Mi papá es doctor, sí me dijo así, y yo: “Ay, papá. No, no tengo **VIH**, me acabo de hacer estudios”, pero como que eso espera, o sea, cosas **negativas**. (Billy).

d. Eh... por ejemplo, cuando estaba en secundaria, una maestra nos dijo que un **referente** era Ranma y Medio pero yo ni por equivocación me pasó por la cabeza pasarlo como un personaje homosexual, o sea, jamás, para mí era **un hombre que se transformaba en mujer**, punto, pero no dejaba de ser hombre, entonces no es un referente tampoco. (Ambrosio).

En (5a), se observa un estereotipo victimista del varón homosexual, adjetivado como un llorón y como una víctima *per se*. En el cierre de su discurso, es importante destacar que se observa cierto grado de homofobia interiorizada, pues el colaborador acepta que gran parte de los varones homosexuales responden a dichas características, si bien él, en específico, no. En (5b), se observa otra de las grandes estereotipaciones del varón gay; a saber, la imagen de inherente promiscuidad que le proporciona el imaginario colectivo, lo cual no deja de ser irónico, pues dicho comportamiento es celebrado en los hombres heterosexuales (Moreno Sánchez y Pichardo Galán, 2006). (5c), por su parte, es ejemplo de uno de los grandes estigmas de este grupo social: la condena a vivir con VIH y a eventualmente enfermar de SIDA. Discursivamente, parece ser que el padre del colaborador, inevitablemente, piensa que su hijo contraerá el virus y, por tanto, esto se manifiesta como su mayor miedo; es decir, el estigma no cae en la orientación sexual misma, sino en las consecuencias “inevitables” de ésta y, ulteriormente, en un abandono social y muerte. En (5d), por último, se puede leer que el referente más cercano al colaborador recae en un personaje animado que fluye de un género a otro; en ese sentido, se concibe la homosexualidad de los varones como una predisposición a adoptar comportamientos femeninos y/o a la transexualidad, confundiendo fenómenos bien diferenciados: la orientación sexual, la expresión de género y la identidad de género.

6. **Violencia homofóbica.** Aquí, englobamos comportamientos y actitudes de violencia sistémica por los que atraviesan las personas homosexuales, partiendo de la idea de que todos éstos se aprenden a temprana edad, mediante la observación de las agresiones que experimentan otras personas que se encuentran fuera de la heteronorma. La presencia constante de la violencia homofóbica da como resultado que las personas interioricen en primera instancia la posibilidad de ser homofóbicas que la de construir una identidad a partir de una orientación sexual no heterosexual. A la par, esta violencia se perpetúa en las mismas personas que son objeto de las



agresiones, de modo que aprenden a vivir en entornos agresivos con ellas, al mismo tiempo que justifican dichas agresiones, así como reprimen sus deseos y comportamientos para dejar de padecerlas (Borrillo, 2001).

(6) a. Porque yo en realidad sigo sin considerar que sufrí discriminación por ser homosexual, inclusive de niño, porque como yo refiero, mientras **yo era el joto del salón** en segundo y tercero de primaria, yo creo que, o sea, después cuando pasé a cuarto, estaba la niña que le decían la cucaracha porque era morena, porque estaba fea [...] (Ambrosio).

b. Pero eso no me ha implicado que **no tenga miedo de la sociedad**, no de mi familia ni de mi círculo cercano, sino la sociedad en general, porque pues sí en la calle, o... Mira, ¿sabes?, a veces me pasa mucho que voy a comprar algo en alguna tienda o te subes a un camión y **te responden mal los de la tienda o los camioneros** porque te ven gay [...] (Billy).

c. Primero sí me sacó de onda porque pues... qué desgaste de energía, ¿no?, así como que, o sea, es como de “O sea, ¿qué tanto tiene que ser lo que te pasa internamente para que gastes tu tiempo y tu energía en eso?”, pero ya cuando **los ves puestos**, que fue en mi caso, en este caso del auto [donde un grupo de varones le gritaron insultos], ya fue así como que “**Ah, ok. Ya equis, pues están como avalemtados [sic]**”, ¿no? [...] (Ambrosio).

Lo que hay que resaltar de (6a) es que el colaborador da muestra de cierta homofobia interiorizada al negar haber sufrido violencia homofóbica, incluso cuando él mismo asegura haber estado etiquetado por sus compañeros de salón como “el joto”, en un intento por quitar la connotación negativa que tiene la semántica de dicha palabra en la sociedad mexicana. En (6b), podemos ver que el sujeto identifica la sociedad como el agente de la violencia homofóbica y, además, dice explícitamente sentir miedo y frustración ante los malos tratos de ciertos integrantes de dicha sociedad, tales como tenderos o camioneros, que, si recordamos, responden a la caracterización socioeconómica que ambos colaboradores identifican como personas más propensas a ejercer violencia homófoba. Por último, en (6c), el colaborador argumenta que los sujetos violentos se empoderan cuando están en grupo, como ya antes había denotado Billy con el sustantivo *manada* en (3c), de modo que, ante el peligro de que la

agresión escale de lo verbal a lo físico, Ambrosio reacciona ante la alarma de forma pasiva, resistiendo así a la violencia.

7. **Construcción de la identidad.** En este punto, se incluyeron todos aquellos discursos que se relacionaran con el descubrimiento, exploración y vivencias de los colaboradores con su orientación sexual. Para tal fin, resalta la etapa de subculturización, propuesta por Weeks (1998, citado en Bobadilla, 2015: 79-82), en la que los varones gays comienzan a identificarse como tal después de sus primeras experiencias sexuales.

(7) a. [...] yo he tenido **parejas que sí me dan la mano en público** y yo es así como que: “Ay”, se me hace súper **fuera de lugar**, pero les doy la mano, o sea, y me ando de la mano con ellos, bueno, con él en cuestión, este... ¿por qué? Porque francamente creo que esas cosas son como... deberían ser **privadas**. (Ambrosio).

b. [...] no sabía que la homosexualidad era opción hasta que empecé a sentir **placer** por eso, entonces fue así como que “Siento **placer**, me **vale madre**”, o sea, fue así como que yo la convertí en opción. Y cuando hubo la negativa de decir: “Existe pero es mal visto”, ya cuando te dicen: “Existe”, empiezas a verlo como **opción**. Ya lo bien visto, mal visto, ya como que lo ignoras. Y ya empecé así como a pasar el rato. (Ambrosio).

c. En mis veintinueve fue cuando les dije y hablé abiertamente, y hablé junto con ellos: “Es que siempre lo he sabido y yo creo que ustedes también y pues no me importa si me aceptan o no. Yo ya **tengo una vida hecha y derecha**” [...]. (Billy).

En (7a), podemos ver claramente que el discurso del colaborador se articula bajo la noción de represión, pues enuncia directamente, que las relaciones sexoafectivas entre varones deben ser privadas y no dar muestras en público, contrario a lo que sucede, comúnmente, con parejas heterosexuales, para quienes las muestras de afecto no están vedadas en el espacio público. En (7b), se aprecia un primer acercamiento sexual a la homosexualidad, ligado a la noción de placer y, por ende, a la liberación de la culpa; en ese sentido, recuérdese que ésta, además de la represión, estaba ligada a la concepción de

la homosexualidad de ambos colaboradores. En lo que respecta a (7c), resalta el hecho de que el colaborador concibe la homosexualidad como una orientación sexual más del abanico de opciones, al punto de que puede gozar de una vida plena, hecha y derecha, dice él, y no una marcada por la violencia, la culpa o la estigmatización.

**8. Discriminación y uso estratégico del clóset.** Debido a que la heteronorma regula los comportamientos sexoafectivos de los integrantes de una sociedad, los colaboradores dieron muestra de utilizar, de manera dinámica y estratégica, el clóset como una forma de acceder a espacios y derechos, al tiempo que evitan prejuicios, estereotipos y actitudes negativas que se dirigen a las personas homosexuales (Sedgwick, 1998: 107).

(8) a. Más que una vez que en Culiacán que fui a pedir trabajo a una prepa, sí me dijo la directora de que... y eso que iba normal, así camisita más formal: [...] “Así son, Laura es medio homofóbica”, no sé qué. Y yo ahí tratando... es la única vez que yo me sentí que tuve que  **fingir**, así como “Ah, sí, sí, no... está bien” [engrosa la voz], o sea, tener que volver a esos comportamientos de  **restricción** de mi cuerpo, de que “Ay, no se me vaya a salir una  **jotería** aquí o lo que sea” [risa], como  **acartonado**, me sentía, ¿no?, [...] (Billy).

b. Porque por intolerantes, o sea, porque hay rechazo porque si es la  **jota** pobre, si es la  **jota** rica, si es la  **jota** afeminada, si es la  **jota** machita, o sea, hay una clase de subdivisiones así que se hacen dentro del [...] ambiente gay, o sea, que si eres oso, que si eres no sé qué, ni siquiera me las sé, porque yo estoy como más allá de eso. Incluso hay [...] como un, un  **estigma** o una  **vergüenza** del rol que se asume, de si eres pasivo o si eres activo, o sea, que decir, que dentro del ambiente gay ser pasivo también está mal visto, o sea, “Es la pasiva, ja, ja, ja”, que no sé qué, porque es el hecho de que el que es penetrado, que es el que recibe, que es el sumiso, pero, ¡ay!, es que a mí todas esas cosas me parecen tan tontas, pero sí, sí hay mucha  **discriminación** [...] (Billy).

En lo que toca a (8a), observamos que el colaborador, para evitar actitudes homófobas contra él o sufrir discriminación, en tanto que no se le confiara un puesto laboral por su orientación sexual, finge adoptar comportamientos

que son considerados por la sociedad como propios de varones heterosexuales, tales como la voz gruesa, y evita actitudes que se salen de dicha norma, que además tilda de *joterías*. En (8b), por otro lado, se aprecia una serie de etiquetas y estigmas que otros varones gays, dentro de lo que él engloba como *ambiente gay*, asignan a otros miembros del colectivo, basados en prejuicios clasistas. Además, resulta interesante que use la feminización del sustantivo *joto* para denotar hechos que, incluso dentro del colectivo gay, se identifican como femeninos, tales como el ser penetrado u otro tipo de comportamientos. Es decir, se hace una distinción entre varones gays masculinos y varones gays femeninos con base en roles de género que asigna la heteronorma.

## Conclusiones

Es importante resaltar que el discurso heterosexista, impuesto por la sociedad, logra infiltrarse, casi sin ser notado, en las vidas y comportamiento de los dos colaboradores, quienes terminan asimilándolo y replicándolo, sobre todo en ambientes íntimos como el familiar, donde las figuras paternas, constantemente, intentan regular todos los comportamientos que se salen de la norma heterosexual, tales como la adopción de rasgos entendidos como femeninos o el constante miedo de los padres a que los varones gays terminen contrayendo VIH-SIDA, pues, de acuerdo con el imaginario colectivo, tales individuos son propensos a ello debido a una promiscuidad innata. Asimismo, también se debe destacar la propia homofobia, resultado de la heteronorma, que impera dentro de este grupo de la diversidad sexual, pues los colaboradores dieron evidencia de que otros varones homosexuales entienden ciertas prácticas (como adoptar el rol de pasivo en la penetración anal u oral; vestirse con cierta ropa o comportarse de una manera en específico), como afeminadas o femeninas, ligadas a la idea colectiva de “ser mujer”, a tal punto que sufren de hostigamiento y señalamiento por sus pares. En ese sentido, los colaboradores se autorregulan y evitan estos comportamientos tanto en lo público como en lo privado, de modo que podemos hablar de cierto grado de homofobia interiorizada.

En lo que respecta a los varones heterosexuales, queda claro que los dos colaboradores caracterizan como potenciales agresores a un grupo específico de hombres: a saber, al varón de clase media baja, quien logra identificar estos comportamientos disidentes y, en consecuencia, ejerce violencia sobre el va-

rón homosexual a modo de ridiculización, violencia física y separación de la sociedad; es decir, lo aísla de toda interacción colectiva hasta el punto de negarle servicios o trabajo, por mencionar algo.

Pese a todo lo anterior, también es menester destacar que los colaboradores, en la medida de sus posibilidades, resisten al discurso rígido de la heteronorma y convierten esta rigidez en dinamismo, utilizando el clóset, u ocultamiento de su orientación sexual, de forma asertiva para evitar señalamientos, ostracismo o violencia.

La realización de esta investigación permitió describir la forma en que la heteronormatividad se hace presente en el discurso de dos informantes con un nivel de educación superior; sin embargo, es precisamente en su carácter descriptivo que encuentra sus limitantes. Es necesario replicar la metodología de este estudio y analizar los discursos que generan otros varones homosexuales con otros grados académicos, estratos socioeconómicos, edades, identidades de género, creencias religiosas, ubicaciones geográficas, entre otras características, en aras de aproximarnos a una explicación sobre los contrastes que presenta la manifestación de la heteronorma en las distintas homosexualidades.

Queda claro que el colectivo de la diversidad sexual es lo suficientemente amplio como para replicar este estudio en otras identidades, al tiempo que debemos seguir enfrentándonos al discurso de manera crítica y objetiva, desnudando todos aquellos indicios de un sistema de poder que mantiene a ciertos grupos de la sociedad en la cima de la estructura, a costa de los que están debajo de ella, relegados.

## Referencias

- Barrientos, J., Cárdenas, M. y Gómez-Ojeda, F. (2014). Características sociodemográficas, bienestar subjetivo y homofobia en una muestra de hombres gay en tres ciudades chilenas. *Cadernos de Saúde Pública*, 30(6), 1259-1269.
- Bobadilla, J. (2015). *Gay en Aguascalientes... Gay en la universidad... Desentrañando subjetividades*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona, España: Bellaterra.

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. Ciudad de México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona, España: Anagrama.
- Fairclough, N & Kress, G. (1983). *Critical Discourse Analysis*. Manuscrito no publicado.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- González Pérez, C. (2001). La identidad gay: una identidad en tensión. Una forma para comprender el mundo de los homosexuales. *Desacatos*, 6, 97-110.
- Granados Cosme, J. (2002). Orden sexual y alteridad: la homofobia masculina en el espejo. *Nueva antropología*, XVIII(61), 79-97.
- Meyer, M. (2013). *Principia Rethorica. Una teoría general de la argumentación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Moreno Sánchez, A. y Pichardo Galán, J. (2006). Heteronormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156.
- Núñez Noriega, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, 4(1), 9-31.
- Rangel Bernal, L. (2017). *Heteronormatividad y discurso pedagógico sobre sexualidad. El caso de un profesor de biología de nivel secundaria* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Van Dijk, T. (2000). El estudio del discurso. En T. van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria* (pp. 21-65). Barcelona, España: Ariel.

- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Weeks, J. (1998). La construcción cultural de las sexualidades. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cuerpo y sexualidad? En I. Szasz y S. Lerner (Comps.), *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* (pp. 199-221). Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-33). Barcelona, España: Gedisa.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.





# Análisis positivo del discurso de las personas alcohólicas privadas de su libertad: Mapeo de la cultura penitenciaria en el marco de la reinserción medida por Alcohólicos Anónimos

*Angélica Martínez Coronel<sup>8</sup>*

## **Introducción**

Esta contribución, que corresponde a un segmento de una investigación doctoral más amplia, surge con el ánimo de comprender la configuración y la expresión de significados mediante los cuales se configuran, se establecen o se perpetúan valores socialmente reconocidos como positivos y que, por tanto, son afines a la gramática simbólico-moral dominante (Mèlich, 2010) de una cultura<sup>9</sup>. En estos términos, las orientaciones teórico-metodológicas que guiaron este trabajo se

---

8 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, BUAP, angelica.martinezcoronel@viep.com.mx.

9 Tres ejemplos de valores positivos y afines a la gramática simbólico-moral dominante en nuestra cultura serían el bienestar de las personas, la paz y la justicia (Calle Díaz, 2019; Chinas Salazar, Dolores del Carmen, 2022).

apegan a las propuestas del Análisis Positivo del Discurso (APD) que es una perspectiva desde la cual se busca comprender las maneras mediante las cuales los individuos emplean el lenguaje para configurar significados que representan, reproducen y perpetúan valores socialmente reconocidos como positivos y que, potencialmente, producen transformaciones sociales o revelan alternativas para el cambio social (Bartlett, 2009; Calle Díaz, 2019; Martin, 2022).

Los discursos analizados en este trabajo fueron configurados por personas alcohólicas privadas de su libertad (PAPL) y son el resultado del ejercicio de los DOCE PASOS de AA, en específico del DOCEAVO PASO que es, esencialmente, compartir una experiencia o, textualmente: “llevar este mensaje a otros alcohólicos” (Alcoholics Anonymous World Services, 2021). Por lo anterior, estos discursos son denominados aquí como MENSAJES. En la configuración de estos MENSAJES, las PAPL que han practicado los DOCE PASOS de AA, revelan un poco de la cultura penitenciaria dando seguimiento no sólo a las prácticas de AA sino también a los procedimientos de la penitencia como institución en el sentido Foucaultiano, es decir, como un conjunto de técnicas y prácticas discursivas normadas y reconocidas por la sociedad, que tienen la finalidad de que un individuo confiese y reconozca su vida ingobernable para que pueda transformarse abandonándola (2012) y regresando a lo positivo, de acuerdo con las disposiciones de la gramática moral simbólico-moral dominante. En términos de AA, esa penitencia es una purificación del alma o una resocialización que consiste en regresar a la vida útil y gobernada (Alcohólicos Anónimos, 2012; Gutiérrez, 2015: 197); el proceso de resocialización es entendido como un cambio radical en los valores, las creencias y las actitudes de un individuo para que éste se ajuste a la norma vigente (López Gómez, 2015).

El mapeo de la cultura, en el sentido cartográfico de revisión de la distribución y la relación de elementos en un espacio, se ha planteado desde la perspectiva socio-semiótica del análisis del discurso como la manera en la que se pueden rastrear los principios de organización cultural a partir de evidencia lingüística (Martin & Rose, 2008a, 2007). La cultura se entiende en este trabajo y según los términos de Jim Thomas, como la totalidad de conductas socialmente aprendidas por un individuo en determinado grupo que le provee de sistemas simbólicos mediante los que percibe, cree, evalúa y actúa (1993: 12).

Para la perspectiva socio-semiótica, los discursos son manifestaciones de actividad social reguladas por diferentes convenciones interaccionales en un contexto social determinado por una cultura (Martin & Rose, 2007). En este

sentido, un género discursivo es una manifestación de una situación social evidenciada textualmente (Martin & Rose, 2008a, 2007). Dicha perspectiva posibilita tener otro acercamiento a la cultura penitenciaria a partir del análisis de la configuración de un conjunto de discursos evidenciados en los textos escritos por PAPT, puesto que no se ha abordado el discurso de la persona privada de su libertad en términos de lo positivo como perspectiva analítica que permita dilucidar la manera en la que las personas van asumiendo y expresando su transformación subjetiva como personas que reconocen y practican la gramática simbólico-moral dominante. Lo que sí se ha abordado para aproximarse a la cultura carcelaria o penitenciaria desde la evidencia lingüística ha sido el léxico (Buzek, 2018; Méndez Lozano, 2013), la expresión de religiosidad (Manchado, 2014) o las diferentes narrativas de experiencias al interior de la cárcel (Méndez Lecona, 2022) y al exterior de ella, después del cumplimiento de una condena (Constant, 2022).

Revisar los discursos de las PAPT desde la perspectiva positiva como se ha dicho en el párrafo anterior, posibilita contribuir a desarrollar un principio de desestigmatización de estas personas que están sujetas a la marginación debido al descreimiento, socialmente generalizado, en la readaptación social (Barrón Cruz, 2018) por los muchos problemas en el funcionamiento del sistema penitenciario nacional en materia de reinserción (Tello Ibarra, 2021). El proceso de desestigmatización consistiría en que, a partir del análisis de los discursos de PAPT, no sólo se revele la cultura penitenciaria, sino también el trabajo que hacen dichas personas por aproximarse a la gramática simbólico-moral dominante con el fin de regresar a la sociedad de la cual fueron retiradas. Para hacer posible dicha contribución, en este trabajo se plantea como objetivo general hacer visibles las estructuraciones textuales con las que las personas alcohólicas privadas de su libertad modelan una cultura penitenciaria en la que expresan la transformación de sí mismas estableciendo valores positivos. Para este trabajo se han analizado estructuralmente 21 textos con que las PAPT que participan en AA configuran sus discursos como manifestaciones de una actividad social de penitencia. Esta investigación ofrece la descripción del patrón estructural de dichos textos para su caracterización como género textual; es decir, como representación de una situación social en la cultura penitenciaria. La descripción está fundamentada, en congruencia con la perspectiva socio-semiótica del análisis del discurso (Fairclough, 2003; Zappavigna, 2011), por los planteamientos de la Lingüística Sistémico Funcio-

nal (Halliday & Matthiessen, 1999, 2004), los estudios sistémico funcionales de la estructuración textual (Hasan, 1985) y la Teoría de Géneros Discursivos (Martin & Rose, 2008a).

Este trabajo se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado se presenta el marco teórico o fundamentación que sustenta el abordaje de los textos desde la perspectiva socio-semiótica para la descripción del género discursivo; en el segundo apartado se señalan brevemente las cuestiones metodológicas del presente estudio; posteriormente, se presentan los resultados del análisis estructural de los textos y se detallan algunos ejemplos de las estructuras más representativas en el conjunto de textos analizados. Finalmente, se discuten los resultados desde la perspectiva positiva y según los planteamientos de la Teoría de Géneros discursivos.

## Marco teórico

### La Lingüística Sistémico Funcional: Modelo analítico estratal del lenguaje en uso

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) es una propuesta teórica fundamentada en la perspectiva socio-semiótica donde el lenguaje es una organización sistémica de opciones de significado para intercambiar configuraciones de la experiencia humana (Halliday & Matthiessen, 1999). Estos sistemas permiten el análisis y la descripción del lenguaje en uso; por ello, se ha señalado que la LSF es una perspectiva con gran potencial para el análisis del discurso, puesto que aporta modelos descriptivos del lenguaje en uso que también son herramientas teórico-analíticas (Liliana, Calvo, Gaido, Meehan, & Oliva, 2018; Quiroz Olivares, 2009). Para los practicantes de la LSF el análisis del discurso consiste en la búsqueda de patrones de selección de opciones de significado orientados a propósitos de comunicación particulares (Martin & Rose, 2008a, 2007; Quiroz Olivares, 2009; Zappavigna, 2011). Dichas opciones de significado se organizan a partir de tres dimensiones, denominadas **METAFUNCIONES**, que son estratos en los que la construcción de significado atiende a tres diferentes funciones del proceso de intercambio de información (Halliday & Matthiessen, 1999: 7; 2004).

La primera metafunción, la **METAFUNCIÓN IDEACIONAL** es la dimensión en la que el lenguaje es un recurso para representar el mundo y el estado de las cosas en la realidad; en esta dimensión se construye la experiencia que se realiza o expresa mediante la **VARIABLE DE REGISTRO** denominada **CAMPO** que es la dimensión semiótica que concierne a la naturaleza de la actividad social que está teniendo lugar en la interacción (Eggins & Martin, 2003; Halliday & Matthiessen, 2004; Hasan, 1985). La segunda metafunción o **METAFUNCIÓN INTERPERSONAL** concierne a la organización y la negociación de las relaciones de poder entre los interlocutores, o relaciones interpersonales enactuados mediante la adopción de roles enunciativos; en términos generales, esta metafunción está relacionada con la ejecución de las intersubjetividades para fines interactivos (Halliday & Matthiessen, 1999, 2004). Por lo anterior, esta dimensión se vincula con la variable del registro denominada **TENOR**, que es la que concierne a la institucionalización de la actividad social a partir de la configuración de roles agentivos y de grados de afectividad posibilitados por la frecuencia de contacto entre los interlocutores (Eggins & Martin, 2003; Halliday & Matthiessen, 2004; Hasan, 1985). La tercera y última metafunción es la **METAFUNCIÓN TEXTUAL**, concerniente a la organización simbólica o cómo organizamos la expresión de la experiencia y las relaciones de poder con el interlocutor en un texto que está cumpliendo un papel en determinada práctica social (Halliday & Matthiessen, 1999, 2004). Desde esta metafunción se configura la variable de registro denominada **MODO**, que es la manera en la que el lenguaje cumple un rol en la actividad social, aunada a la manera en que se comparte el texto como manifestación del uso del lenguaje. Este modo de compartir atiende al canal y al medio comunicativos (Hasan, 1985).

En este trabajo se consideraron las metafunciones ideacional, interpersonal y textual, más las tres variables del registro para el análisis del género de los textos estudiados. Sin embargo, por cuestiones de espacio, sólo se muestran los resultados concernientes a la estructura de género discursivo.

### *Género desde la LSF*

Con apego a los principios socio-semióticos y teóricos de la LSF, la noción de **GÉNERO** se define como la conjunción de dos sistemas semióticos intrínsecamente ligados, metafunciones y variables de registro (Vidal Lizama, 2020), descritos en el apartado anterior como dimensiones o estratos semióticos analíticos del

lenguaje en uso. En términos más específicos ligados al modelo estratal, el género es la vinculación del texto con su contexto (Eggins, 2004: 54) en relación con la recurrencia y la organización de significados y funciones semióticas evidenciados en un tipo de texto específico (Christian M.I.M. Matthiessen, Teruya, & Lam, 2010: 107); dichos significados y funciones son enactuados a través de la estructuración de diferentes prácticas sociales, realizadas y organizadas, lingüísticamente, en estructuras discursivas llamadas ETAPAS que son conjuntos multi-proposicionales con funciones comunicativas específicas orientadas por los principios de determinada cultura (Martin & Rose, 2007).

### *Potencial de estructura genérica*

Para poder describir un género discursivo es necesario hacer visibles las etapas como estructuras mediante las cuales se evidencian las prácticas sociales en una cultura. Estas etapas se encuentran a partir de la observación del POTENCIAL DE ESTRUCTURA GENÉRICA (PEG) que se define como el rango total de etapas opcionales y obligatorias en su orden de aparición en todo el texto. Los distintos conjuntos de posibilidades de secuencia de etapas y las diferencias en la disposición de la organización de éstas es lo que caracteriza un género como manifestación discursiva de un tipo de situación en específico (Hasan, 1985; Martin & Rose, 2008a, 2007).

### *Género de historia: Características del relato autobiográfico*

La descripción del género a partir de la observación del comportamiento de las etapas que lo conforman posibilita una tipología cuyo principio de organización es el propósito social general de los textos. Esta tipología ha sido desarrollada por J. R. Martin y David Rose como una manera de entender y mostrar el patrón de posibilidades de secuencias de etapas especializadas de acuerdo con propósitos interaccionales específicos (2008a). En esta tipología, se distinguen tres grandes familias de géneros: los narrativos, mediante los que se generan o establecen vínculos sociales; los informativos y los evaluativos (Martin & Rose, 2008a; Vidal Lizama, 2020).

De acuerdo con las características estructurales y propósitos generales de los textos estudiados, denominados por las PAPL como MENSAJES, es posible señalar que éstos pertenecen a la familia de géneros narrativos que tienen como

etapas obligatorias ORIENTACIÓN ^ RÉCORD DE EVENTOS ^ COMPLICACIÓN ^ RESOLUCIÓN ^ CODA (Martin & Rose, 2008a). Asimismo, presentan rasgos del RECUENTO DE PERPETRACIÓN<sup>10</sup> (Martin, 2009) que es el tipo de género narrativo que Michele Zappavigna y J.R. Martin identificaron en un entorno penitenciario, en específico, en un centro de justicia restaurativa para jóvenes infractores. Después de analizar los discursos de los jóvenes infractores en Australia, Zappavigna y Martin describieron la esquematización del recuento de perpetración como: PERPETRACIÓN ^ ORIENTACIÓN ^ RÉCORD DE EVENTOS ^ EXTENSION ^ INTERPRETACIÓN ^ RAMIFICACIONES (2018). Cada una de estas etapas atienden a funciones semióticas y propósitos sociales específicos que se manifiestan en las realizaciones discursivas (Martin & Rose, 2008a, 2007).

Las dos secuencias estructurales o esquematizaciones de género abordadas en este apartado fueron consideradas para abordar el análisis de género. La notación con la que fueron descritas puede leerse en el apartado 3.2. de esta contribución.

## Metodología

Esta investigación es un estudio discursivo de corte socio-semiótico fundamentado con evidencia del análisis textual y orientado por procedimientos metodológicos de corte cualitativo.

## Corpus

El corpus analizado en este trabajo se constituye de 21 MENSAJES o textos que evidencian el discurso de PAPL que participan en AA. Los textos son de dominio público y están integrados en los folletos de AA *Mensaje a un interno* y *Mensaje a una interna*.

## Procedimiento

---

10 Traducción propia. En la versión original: *commissioned recount*.

Los veintiún textos fueron transcritos a formato *txt* para mantener la ortografía original y con el fin de que fuera posible la segmentación clausular para dar seguimiento a un etiquetado semi-asistido por codificación abductiva (Matthiessen, 2007). El etiquetado se llevó a cabo mediante MaxQDA Analytics Pro (VERBI Software GmbH, 2020) que es un *software* de minería de datos para el análisis cualitativo. Este *software* posibilitó la nomenclatura de cada texto de la siguiente manera: [Autor, Posición de cláusula (Pos.), Número de cláusulas]. El análisis comenzó por el etiquetado de las opciones de significado ideacional, interpersonal y textual; posteriormente, se realizó la identificación de variables de registro (§ 2.1) y de funciones semióticas y propósitos sociales para llevar a cabo el etiquetado de las diferentes etapas de género discursivo a partir de las categorías descritas por la Teoría de géneros (§ 2.2.3). Después de la identificación de las etapas de género ya planteadas en la teoría, y a partir de trabajos de otros investigadores, se encontraron, como categorías que emergieron en el análisis, otras etapas. Para observar el patrón de secuenciación de las etapas discursivas que posibilita hacer visible la organización de procedimientos en la cultura penitenciaria se describió el PEG empleando la notación propuesta por Ruqaiya Hasan y que ha sido convención en los estudios de perspectiva socio-semiótica (1985; Christian M.I.M. Matthiessen, 1995: 53-54). Los siguientes son símbolos empleados en esta notación, éstos siguen principios de escritura y organización semejantes a los de la lógica simbólica : ( ) etapa opcional;  $A \cdot B$  etapas sin ordenar;  $[A \cdot B]$  dominio de movilidad de las etapas sin ordenar;  $A \wedge B$  etapas ordenadas, A precede a B;  $A < B >$  inclusión, B incluida en A;  $\sim$  Línea de recursión iterativa, selección repetida de una etapa o de un par de etapas de la estructura textual (Hasan, 1985; Christian M.I.M. Matthiessen, 1995). Para poder esquematizar el PEG, se siguió el procedimiento propuesto por otros investigadores, es decir, la identificación de las etapas obligatorias y no obligatorias a partir de sus frecuencias relativas dadas por sus índices de aparición en los textos estudiados (Navarro & Caldas, 2019; Viera & Taboada, 2020). Al finalizar este análisis se caracterizó y se describió el género al cual pertenecen los textos estudiados.

## Análisis y resultados



Por cuestiones de espacio, los resultados del análisis son ilustrados sólo con algunos ejemplos de las realizaciones discursivas más características de los textos; los ejemplos se han organizado en dos tablas analíticas.

## Manera en la que las PAPL narran sus historias

Después de observar las frecuencias de aparición de las etapas, se decidió establecer como criterio para la obligatoriedad o cualidad de la etapa, un porcentaje igual o superior a 60%; para lo opcional, un porcentaje igual o menor a 59%; y, para lo ocasional, un porcentaje igual o menor a 29%. De acuerdo con estos criterios, la distribución de elementos se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Distribución de etapas según su aparición en el texto

Rango de porcentaje de frecuencias relativas	Cualidad de la etapa	Etapas
60%-100%	Obligatorio	Presentación /Orientación/ Récord de eventos / Reorientación/ Evaluación /Evaluación Retrospectiva/ Complicación / Resolución / /Evaluación del Presente / Coda/ Despedida
30%-59%	Opcional	Admisión de perpetración/ Perpetración circunstancial/ Ramificación
4%-29%	Ocasional	Interpretación / Negación de la perpetración/ Explicación / Extensión / Hallazgo

A partir de los datos anteriores, se describió el PEG de la siguiente manera:

$$\{(Presentación) \wedge (Orientación) \wedge \sim (Complicación) \cdot \sim (Resolución) \wedge (Evaluación retrospectiva) \wedge (Récord de eventos) \cdot \sim (Reorientación) \cdot \sim Admisión de perpetración \vee^{11} Perpetración Circunstancial \cdot Ramificación \cdot \sim (Evaluación del presente) \wedge (Coda) \wedge (Despedida)\}$$

11 Este símbolo disyuntivo (V) no pertenece a la notación original, pero se emplea aquí por su pertinencia para esquematizar más fielmente el comportamiento de las etapas en esta estructura textual.

Lo anterior se lee: el relato inicia con la etapa discursiva de presentación en la que la persona manifiesta algunas cualidades o caracterizaciones que lo adscriben a AA y a la comunidad de alcohólicos; después de la presentación, con la etapa de orientación la persona se ubica en tiempo y espacio para iniciar su relato; posteriormente, con la etapa de complicación, relata un incidente, relacionado con el alcoholismo, que rompe la estabilidad o normalidad de su vida. La complicación, como etapa iterativa, puede repetirse varias veces en otros momentos del relato. La etapa siguiente a la complicación es la resolución, en la que las PAPL refirieron que encontraron la solución a sus problemas en AA y gracias a sus compañeros y a un poder superior. La resolución puede aparecer varias veces en otros momentos del relato y no siempre en posición inmediata posterior a la complicación; en algunos relatos hay complicaciones que, de acuerdo con los hallazgos en el análisis, no tuvieron resoluciones. La etapa inmediatamente posterior a la resolución es la evaluación retrospectiva que antecede a la etapa de récord de eventos. Posterior al récord de eventos, generalmente, la persona elabora una etapa de reorientación; en estos relatos, la reorientación también es una etapa iterativa y puede aparecer en distintos momentos del relato; en el *corpus* hay relatos en los que las personas, incluso, elaboran más reorientaciones que récords de eventos. En algunos casos o bien aparece la etapa de admisión de perpetración, o bien, aparece la de perpetración circunstancial; estas etapas corresponden a un momento confesional configurado como un posicionamiento de grados de responsabilidad por el crimen cometido. Dichas dos etapas y la etapa de ramificación, que bien podrían perfilar lo que Zappavigna y Martin (2018) identificaron como recuento de perpetración, son etapas opcionales que, aunque tienen una presencia evidente, por su baja recurrencia, no son muy significativas en este *corpus*; cuando estas etapas aparecen pueden hacerlo de manera iterativa y en diferentes momentos del relato sin un orden fijo. La siguiente etapa en aparecer es la evaluación del presente que está seguida de la CODA; esta última, a su vez, está seguida de una despedida que es la etapa con la que la persona cierra totalmente su narración. Las etapas de presentación y despedida añaden a este relato un rasgo de proximidad con géneros epistolares; esto evidencia la práctica de la transmisión del MENSAJE como un texto que, una vez enviado, en este caso publicado, llegará a muchos otros alcohólicos como anuncio de una buena nueva y como evidencia positiva de que es posible cambiar, es decir, orientarse hacia la gramática simbólico-moral dominante, siguiendo el programa de AA. En la siguiente tabla, para ilustrar el funcionamiento de las es-

estructuras de estos relatos, se muestran las funciones semióticas y los propósitos sociales de las etapas discursivas de estos Mensajes. Se han tomado diferentes extractos de texto para mostrar la naturaleza de las realizaciones de cada una:

Tabla 2. Realizaciones de las etapas en las narraciones de PAPT

Etapas	Función semiótica	Propósito social	Realizaciones
Presentación	Indicar el inicio de la intervención y mostrar datos de adscripción al grupo de AA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer familiaridad con el grupo de AA, nombrándose alcohólico, y afianzar el vínculo con un saludo fraternal.</li> </ul>	<p>Mi nombre es Rafael y [YO] soy alcohólico (Rafael, Pps. 1-2)</p> <p>ps ¡Qué tal compañeros!, [YO] soy Celina y [YO] soy alcohólica (Celina, Pps. 1-3)</p>
Orientación	Delimitar el propósito del texto y presentar referencias de quién cuándo y dónde; configurar una escenificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparar al auditorio anunciándole los contenidos y propósitos generales del Mensaje y situándose en tiempo y espacio como protagonista del relato.</li> </ul>	<p>Antes que nada, [YO] le doy gracias a Dios, como yo lo concibo, por no haber bebido el día de hoy, y por darme la oportunidad de poder compartir mi experiencia con ustedes. [YO] Nací sin ningún defecto físico, el 12 de marzo de 1960, en Tlalrepanita, Estado de México. (Carlos, Pps. 3-5)</p> <p>Todo empezó después de haberme casado. Ahí [YO] comencé a tomar (Enrique, Pps. 3-4)</p>
Complicación	Presentar un problema como evento de contraspectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar la aparición de eventos problemáticos causados por daños a otros, delitos y las promesas incumplidas de no beber;</li> <li>Expresar problemas como: pérdidas, violencias familiares o de pareja, salud deteriorada, primeros consumos de alcohol o consumos de otras sustancias adictivas.</li> </ul>	<p>Con el tiempo tuvimos muchos problemas, porque a su lado aprendí que el dinero se podía conseguir sin trabajar. (Karla, Pp. 26-28)</p>
Resolución	Señalar la manera en que se resolvió el problema o evento de contraspectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar la manera en que se restauró un orden en el curso de la vida de la persona;</li> <li>Expresar soluciones por medio de las cuales la persona se sintió liberada, salvada, transformada o recuperada</li> </ul>	<p>pero hubo un día en que una compañera me habló de un lugar donde yo podía superar mis miedos, [DONDE YO PODÍA SUPERAR] mis traumas y [DONDE YO PODÍA SUPERAR] desesperaciones, y así fue como [YO] me di cuenta [DE] que existía un Grupo de Alcohólicos Anónimos que se llamaba Grupo "Internacional México". (Elvia, Pps. 10-18)</p>
Evaluación retrospectiva	Reaccionar actitudinal o conductualmente al analizar acciones del pasado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir un juicio moral para expresar el resultado del inventario personal, es decir, aquellos modos de ser (defectos o virtudes negativos) y actuar propios de alguien con vida ingobernable (Págs 5, 8 y 10).</li> </ul>	<p>¿Qué equivocado estaba! (Enrique, Pps. 17)</p> <p>Después [YO] seguí sin aceptar mis errores y siempre peleando con mi familia por teléfono; [YO] siempre me quería hacer la víctima de los demás, pero después de apañarme [YO] me di cuenta de que la única que la había regado fui yo. (Ana Gloria B, Pps. 152-156)</p>
Récord de eventos	Establecer una organización secuencial y cronológica de los eventos vivenciados por la persona.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatar eventos de la vida propia de las personas en relación con sus adicciones, con sus procesos en AA y con sus círculos sociales: familiares, amistades y parejas sentimentales.</li> </ul>	<p>En el Programa de Recuperación de AA [ELLOS] me mostraron el juego de instrumentos espirituales y [YO] empecé a tomarlos. [YO] Busqué un padrino, pues [YO] lo necesitaba, y él me ayudó con su experiencia, [ÉL ME AYUDÓ CON SU] comprensión y [ÉL ME AYUDÓ CON SU] amor. (Rafael, Pps. 94-100)</p>
Reorientación	Delimitar un Nuevo escenario, proporcionando nuevos datos de quién, cómo y cuándo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puntualizar momentos específicos de la vida en el transcurso del tiempo hasta antes de presentar el Mensaje.</li> </ul>	<p>A los 16 años [YO] empecé a probar el alcohol; [YO] tuvo algunas decepciones amorosas (Carlos, Pps. 14-15)</p> <p>Recibí el mensaje de AA a los 19 años. (Jaime, Pps. 69)</p>
Perpetración	Presentar el crimen cometido	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manifestar un posicionamiento respecto al crimen: aceptación o admisión del crimen, rechazo del crimen o atenuación de la responsabilidad ante el crimen planteándolo como evento circunstancial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Admisión:</b> [YO] estoy por el delito de fraude: se me hacía fácil al principio por las cosas que [YO] obtenía. (Arcelí, Pps. 7-10)</li> <li><b>Rechazo:</b> Me acababan de haber golpeado con un bat a uno de mis compañeros, con los que [YO] me reunía para beber. (María, Pps. 49-50)</li> <li><b>Circunstancial:</b> También [YO] sé que el resentimiento, la ira, los celos, la venganza y el ego, combinados con mi alcoholismo, fueron elementos que me llevaron a cometer un homicidio, tomando la justicia con mis propias manos. (Celina, Pps. 111-113)</li> </ul>
Evaluación del presente	Reaccionar actitudinal o conductualmente al analizar acciones del presente en relación con el pasado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir un juicio moral para expresar el resultado del proceso de transformación personal, es decir, aquellos modos de ser y actuar reconfigurados para la vida útil y gobernada.</li> </ul>	<p>Hoy, [YO] he reflexionado acerca de lo que ha sido mi vida y [YO] no he sentido valorar. Hoy [YO] como un Grupo gracias a que una compañera me invitó a asistir al Grupo Institucional de AA. (Juana, Pps. 16-20)</p>
Coda	Regresar a la realidad, al presente y proyectar algunas expectativas o posibilidades para el futuro a partir del camino recorrido hasta ese momento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar un estado personal actual y plantear posibilidades o formular expectativas para el futuro.</li> </ul>	<p>Espero les sirva lo que [YO] les compartí. Ahora en este lugar [YO] tengo mi Grupo de AA y es algo indispensable para mi vida. Ahora [YO] sé que [YO] necesito de un Grupo de AA. Patricia (Patricia, Pps. 83-90)</p>
Despedida	Cerrar la intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir una frase ritual de AA para el reforzamiento de los vínculos comunitarios en el grupo de AA, firmar la intervención y agradecer.</li> </ul>	<p>"Poco a poco se va lejos", [TU] Vive y [TU] deja vivir". Carlos R. (Carlos R. Pps. 111-114)</p> <p>ps Muchas gracias por su atención. ps Felices veinticuatro horas. ps Rafael. (Rafael, Pps. 189-191)</p>

A partir de los resultados anteriores se determinó que estos MENSAJES se ubican dentro de la familia de géneros narrativos y, a partir de este momento, se nombran como *RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EJEMPLARES*, puesto que son una configuración textual en la que las PAPL relatan sus historias de vida integrando en sus estructuraciones, diferentes etapas de evaluaciones como se muestra en las Tablas 1 y 2. Esas evaluaciones (retrospectiva, del presente y CODA) reflejan momentos en que las PAPL emiten juicios morales para analizar e interpretar sus conductas y los cambios de éstas en el curso temporal de sus relatos autobiográficos. La emisión de juicios morales o de valor en estos relatos es, además de una evidencia de configuración de lo positivo, una característica distintiva del GÉNERO NARRATIVO EJEMPLAR, que es una historia personal mediante la cual se interpretan y analizan momentos de complicaciones inesperadas en la vida desde posicionamientos evaluativos (Martin & Rose, 2008<sup>a</sup>: 62-65).

## Una historia contada como procedimiento

Uno de los textos analizados no evidenció una secuencia estructural de género narrativo, sino una estructura perteneciente a la familia de GÉNEROS INFORMATIVOS, en específico, a la estructura de los GÉNEROS PROCEDIMENTALES. José, comparte su experiencia de vida de adicción mediante la estructuración de un MÉTODO cuyo propósito social es el orientar a una persona alcohólica para que deje de serlo. El siguiente PEG muestra la pertenencia de este texto al género procedimental (Martin & Rose, 2008b) a partir de sus etapas:

{Presentación (Objetivo) ^ [(Método) · ^ Comentario · ^ Recomendación · ^ ]  
Método condicional (Resultado) Ejemplo ^ Despedida}

La secuencia anterior se lee de la siguiente manera: el método de José para dejar de ser adicto inicia con la etapa de presentación de sí mismo. Posteriormente, él declara el objetivo de su método antes de elaborar una secuencia

de procedimientos para dejar de ser adicto; en esta secuencia, él va emitiendo comentarios y recomendaciones para seguir el método de manera exitosa. Posteriormente, incorpora un procedimiento condicional, esta etapa no es obligatoria de todos los géneros procedimentales, pero sí es propia de éstos (Martin & Rose, 2008b). Después de incorporar el procedimiento condicional, José continúa su método con una etapa de resultado que estará seguida, a su vez, por un ejemplo con el que ilustra la manera en la que su método funciona: el ejemplo es él mismo como adicto rehabilitado. El extracto siguiente corresponde al método de José y muestra la manera en que se fue realizando el análisis de las etapas del género discursivo:

Ilustración 1. Análisis del método de José para dejar de ser adicto

Para empezar a recuperarte del alcoholismo y la drogadicción, tienes que aceptar que estás enfermo. Después tienes que poner todo de tu parte para darte cuenta de todo el daño que estabas haciendo a tus padres.	OBJETIVO METODO COMENTARIO RESULTADO
(José, Pos. 3-6)	
Si demuestras lo contrario, habrás logrado tu meta. Eso quiere decir que eres una persona sociable, un buen ejemplo para tu esposa e hijos. Te sentirás muy orgulloso de tí mismo.	
(José, Pos. 47-52)	

## Conclusiones

El análisis de las estructuras textuales de los veintiún MENSAJES reveló la estructura textual de modelación de una cultura penitenciaria en la que las PAPL se transforman orientándose a lo socialmente reconocido como positivo; aquello configurado en la gramática simbólico-moral dominante. Las PAPL expresan su transformación personal según los principios de organización de la actividad social de la penitencia: hacen una revisión de sus vidas para evaluar lo bueno y lo malo de sus actos y conductas y, en algunos casos, como evidencia del principio confesional de la penitencia reconocen su vida ingobernable no

sólo al nombrarse alcohólicos, sino también al expresar su posicionamiento con respecto al grado de responsabilidad que asumen ante el crimen que se les imputa (Tabla 2). Las PAPL elaboran dos estructuras genéricas para compartir su proceso de transformación personal: RELATO AUTOBIOGRÁFICO EJEMPLAR y PROCEDIMIENTO. Los patrones estructurales de los relatos autobiográficos ejemplares dan cuenta de que, aunque las personas no siempre comparten detalles sobre los crímenes que los llevaron a estar privados de su libertad, sí reconocen, mediante etapas evaluativas, sus conductas negativas y las contrastan, con las actuales. La gestión de etapas evaluativas retrospectivas y del presente da indicios de una configuración semántica discursiva positiva con la que las personas plantean una transformación personal. La configuración discursiva de la transformación personal también se manifiesta en la solución de complicaciones. Lo anterior se configura con la obligatoriedad de etapas como Complicación y Resolución que evidencian que cada incidente o dificultad en la vida de las personas se solucionó gracias a los compañeros de AA o a Dios como Poder Supremo (Tabla 2). Otra evidencia de configuración de significado positivo es la CODA en la que las personas alcohólicas privadas de su libertad plantean, como parte de sus expectativas, el deseo de ser útiles para otros (Tabla 2). Esto revela un carácter didáctico en el sentido de que las personas se configuran ante otros, a partir de sus relatos autobiográficos ejemplares, como espejos o ejemplos orientadores para otros. Este sentido didáctico también está evidenciado en la configuración del género procedimental en la manera en que lo planteó José; el método que él comparte es una manera de transformar su experiencia de vida en un instrumento que le permite indicarle a una persona lo que debe hacer para recuperarse de sus adicciones.

Esta contribución muestra, a partir del análisis de la estructura genérica de relatos configurados en ámbitos de la cultura penitenciaria, evidencia lingüística para revelar a la sociedad no privada de su libertad que no todo lo que sucede en las cárceles se reduce al crimen pues, aún ahí hay, en términos de penitencia, pecadores, transformándose, purificando sus almas para el regreso a la vida útil y gobernada.

## Referencias

- Alcohólicos Anónimos (Ed.). (2012). *Es mejor que estar sentado en una celda*. Recuperado de [https://www.aa.org/assets/es\\_ES/SP-33%20It%20Sure%20Beats%20Sitting.pdf](https://www.aa.org/assets/es_ES/SP-33%20It%20Sure%20Beats%20Sitting.pdf)
- Alcoholics Anonymous World Services. (2021). *Los doce pasos de Alcohólicos Anónimos*. Alcoholics Anonymous World Services. Recuperado de <https://www.aa.org/sites/default/files/literature/The%20Twelve%20Steps%20of%20Alcoholics%20Anonymous%20-%20SMF-121SP.pdf>
- Barrón Cruz, M. G. (2018). El tratamiento penitenciario: El mito del discurso. *Revista CENIPEC*, (27), 11-43.
- Bartlett, T. (2009). *Towards Intervention in Positive Discourse Analysis*. Recuperado de [https://www.academia.edu/10723272/Towards\\_Intervention\\_in\\_Positive\\_Discourse\\_Analysis?source=swp\\_share](https://www.academia.edu/10723272/Towards_Intervention_in_Positive_Discourse_Analysis?source=swp_share)
- Buzek, I. (2018). El léxico carcelario mexicano durante el porfiriato y su lexicografía oculta: Un estudio de caso. *Boletín de Filología*, LIII(1), 35-61.
- Calle Díaz, L. (2019). Possibilities of building peace through classroom discourse: A positive discourse analysis. *Linguistics and Education*, 54, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100762>
- Chinas Salazar, Dolores del Carmen. (2022). Prevención de las violencias y construcción de paz en México. *Pluralidad y Consenso*, (53), 111-124.
- Constant, C. (2022, noviembre). *De perros, subjetividades y otredades. Experiencias poscarcelarias generalizadas*. Ponencia magistral presentado en II Congreso Nacional Red de Estudios de Espacios Carcelarios. «Ecos que perduran: Estigmas, población penitenciaria y reinserción social», México. México. Recuperado de [https://img1.wsimg.com/blobby/go/867a815a-94cf-4853-8c1e-f6fc2a460f21/downloads/programa161718rec\\_V2.pdf?ver=1667504460805](https://img1.wsimg.com/blobby/go/867a815a-94cf-4853-8c1e-f6fc2a460f21/downloads/programa161718rec_V2.pdf?ver=1667504460805)
- Eggs, S. (2004). Chapter 3. Genre: Context of culture in text. En *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. (pp. 54-84). Nueva York/ Londres: Continuum.
- Eggs, S., & Martin, J. R. (2003). El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36, 185-205.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Nueva York: Routledge.
- Foucault, M. (2012). *Obrar mal, decir la verdad: La función de la confesión en la justicia. Curso de Lovaina, 1981*. (Edición digital; H. Pons, Trad.). México: Siglo XXI.

- Gutiérrez, A. (2015). El método terapéutico religioso de Alcohólicos Anónimos. *Religión y Sanación: debatiendo conceptos y nociones empíricas*, 17(22), 187-200. <https://doi.org/10.22456/1982-2650.53492>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning. A language-based approach to cognition*. Londres / Nueva York: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3a ed.). Holder Arnold.
- Hasan, R. (1985). The structure of a text. En *Language, context, and text: Aspects of Language in Social-Semiotic Perspective*. (pp. 52-69). Victoria: Deakin University.
- Liliana, A., Calvo, A., Gaido, A., Meehan, P., & Oliva, M. B. (Eds.). (2018). *La lingüística sistémico-funcional en diálogo: Reflexiones acerca del lenguaje, su uso y su enseñanza*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de [https://discurso.files.wordpress.com/2018/12/Anglada-et-al\\_2018\\_La-Ling%C3%BC%C3%ADstica-Sist%C3%A9mico-Funcional-en-Di%C3%A1logo.-Reflexiones-acerca-del-lenguaje-su-uso-y-su-ense%C3%B1anza.pdf](https://discurso.files.wordpress.com/2018/12/Anglada-et-al_2018_La-Ling%C3%BC%C3%ADstica-Sist%C3%A9mico-Funcional-en-Di%C3%A1logo.-Reflexiones-acerca-del-lenguaje-su-uso-y-su-ense%C3%B1anza.pdf)
- López Gómez, D. (2015). Redescripción del modelo de los doce pasos en términos de la teoría de las relaciones objetales. *Aperturas psicoanalíticas. Revista Internacional de Psicoanálisis*, (51). Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000922>
- Manchado, M. C. (2014). La insumisión de las sumisiones: El discurso religioso en presos que pasan por situaciones de egreso carcelario. *Revista Colombiana de Antropología*, 50(1), 83-99.
- Martin, J. R. (2009). Realisation, instantiation and individuation: Some thoughts on identity in youth justice conferencing. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, (25), 549-583. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000300002>
- Martin, J. R. (2022, septiembre). *Changing the World: Enacting Positive Discourse Analysis*. Ponencia presentado en ASFLA 2022: Renewal and Resilience: Making Meaning in a Changing World, Sidney, Australia. Sidney, Australia.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008a). *Genre relations. Mapping Culture*. Londres / EE.UU.A.: Equinox.



- Martin, J. R., & Rose, D. (2008b). Procedures and procedural recounts. En *Genre Relations. Mapping Culture*. (pp. 181-230). EE.UU.A./ Londres: Equinox.
- Martin, J. R., & Rose, R. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. (2a ed.). Londres / Nueva York: Continuum.
- Matthiessen, Christian M.I.M. (1995). Preliminaries: Notes on Systemic-Functional Theory. En F. C. C. Peng (Ed.), *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. (pp. 1-70). Japón: International Language Sciences Publishers.
- Matthiessen, Christian M.I.M., Teruya, K., & Lam, M. (2010). *Genre Theoretical*. En *Key Terms* (pp. 106-107). Reino Unido/ Nueva York: Continuum.
- Matthiessen, C.M.I.M. (2007). Lexicogrammar in systemic functional linguistics: Descriptive and theoretical developments in the «IFG» tradition since the 1970s. En R. Hasan, C. M. I. M. Matthiessen, & J. J. Webster (Eds.), *Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective*. (Vol. 2, pp. 765-858). Reino Unido: Equinox.
- Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. España: Herder.
- Méndez Lecona, F. (2022, noviembre). *La visión del «Charro». La perspectiva de la cárcel según un reincidente*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional Red de Estudios de Espacios Carcelarios. Ecos que perduran: Estigmas, población penitenciaria y reinsertión social., México. México. Recuperado de [https://img1.wsimg.com/blobby/go/867a815a-94cf-4853-8c1e-f6fc2a460f21/downloads/programa161718reec\\_V2.pdf?ver=1667504460805](https://img1.wsimg.com/blobby/go/867a815a-94cf-4853-8c1e-f6fc2a460f21/downloads/programa161718reec_V2.pdf?ver=1667504460805)
- Méndez Lozano, J. D. (2013, diciembre 11). Diccionario de la pinta, por si te tuerce la tira en Chicali. Los presos del penal de máxima seguridad de Baja California nos dan una lección de semántica carcelaria. Recuperado 11 de noviembre de 2018, de Vice website: [https://www.vice.com/es\\_latam/article/mvyqq3/diccionario-de-la-pinta-por-si-te-tuerce-la-tira-en-chicali](https://www.vice.com/es_latam/article/mvyqq3/diccionario-de-la-pinta-por-si-te-tuerce-la-tira-en-chicali)
- Navarro, F., & Caldas, S. (2019). Potencial de Estructura Genérica en tesis de ingeniería eléctrica: Contrastes entre lenguas y niveles educativos. *Signos*, 52(100), 306-329. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200306>
- Quiroz Olivares, B. (2009). Foro. Hacia una aproximación discursivamente responsable a la gramática: La perspectiva sistémico-funcional. *Revista ALED*, (9), 115-122. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445023762456121953>

- Tello Ibarra, J. V. (2021). Cárcel para todo: Las paradojas del modelo de re-insercción social en México. *Hechos y derechos*, (65). Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/16233/16969>
- Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. Estados Unidos de Norteamérica: Sage.
- VERBI Software GmbH. (2020). *MaxQDA Analytics Pro*. Berlin: VERBI Software. Recuperado de <https://www.maxqda.com/>
- Vidal Lizama, M. (2020). Aproximación al ensayo académico como género de formación en Ciencias Sociales: El caso de Sociología. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 36(4). <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360405>
- Viera, C., & Taboada, M. (2020). Aplicación de la Lingüística Sistémico-Funcional al análisis de conferencias académicas. *Revista Signos*, 54(106), 277-301. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100277>
- Zappavigna, M. (2011). Visualizing Logogenesis: Preserving the Dynamics of Meaning. In S. Dreyfus, S. Hood, & M. Stenglin (Eds.), *Semiotic Margins. Meaning in Multimodalities*. (pp. 211-228). Nueva York / Londres: Continuum.
- Zappavigna, M., & Martin, J. R. (2018). *Discourse and Diversionary Justice. An Analysis of Youth Justice Conferencing*. Palgrave MacMillan.

# Origen de la danza jazz. Desde su raíz

*Nadia Berenice Sánchez Herrera*<sup>12</sup>

## **Introducción**

El interés del presente trabajo surge durante mi investigación sobre la danza jazz en México en el Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura, con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En ella abordé una perspectiva histórica cultural porque, para poder estudiar el panorama histórico que trata sobre la llegada y el desarrollo de esta danza al país, debía conocer primero acerca de su origen. En la presente investigación se realizó un análisis documental de textos que se consideran importantes para el estudio de la danza jazz, haciendo uso de un paradigma histórico-analítico. Dentro de los principales hallazgos, se detectó que los orígenes de la danza jazz están relacionados con dos principales aspectos: durante la trata transatlántica, los esclavos

llevados a América desde Europa y principalmente desde África, significaron la raíz más profunda de la danza jazz; debido a que, ya en las grandes plantaciones estadounidenses, manifestaban su sentir a través de expresiones corporales y movimientos característicos de su cultura, mismos que representaron los cimientos para el desarrollo de los pasos que conformarían más tarde los estilos de la danza jazz. Por otro lado, la danza jazz un poco más estructurada y semejante a como hoy la conocemos, surgió a la par de la música jazz, pues nació para bailarse con ella. Era conocida en sus inicios como música de baile jazz, pero tiempo después, la danza y la música se separaron.

La danza jazz es conocida como la danza vernácula de Estados Unidos y el principal aporte de este país para el arte danzario. Las raíces profundas de la danza jazz son africanas; creció y se estableció como género dancístico con los afroamericanos.

Resulta importante aclarar que el presente artículo no tiene como objetivo difundir el racismo o la esclavitud, ni establecer alguna postura sobre ello. El propósito de esta investigación es únicamente dar a conocer información recabada sobre los primeros indicios de la danza jazz.

## Raíces de la danza jazz

En la época de la esclavitud, durante la trata transatlántica de esclavos, surgieron las primeras raíces de lo que hoy conocemos como danza jazz. De acuerdo con la información encontrada en la Base de Datos de la Trata Transatlántica de Esclavos (*Slave Voyages*, 2021) con acceso en la web, el primer viaje en barco con esclavos directamente de África a las Américas llegó en el año de 1525; y el último viaje de esclavos transatlántico llegó a las Américas en el año de 1866. Esta base de datos sobre el comercio de esclavos reúne investigaciones que contienen registros de los viajes durante la trata: mapas, líneas del tiempo, acceso a documentación con el nombre, la edad, el género, el origen, los lugares de embarque y desembarque de los esclavos, así como imágenes de algunos manuscritos, las rutas, los esclavos y los barcos.

A través del llamado “pasaje del medio”, se trazó la ruta de los viajes que realizaban las naves sobrecargadas con los esclavos que desembarcaban en puertos de América. Morgan (2017) afirma: “Newport se convirtió en el principal puerto norteamericano relacionado con la esclavitud trasatlántica,

cobrando mayor importancia que el puerto de Nueva York” (p. 34). Este dato se puede vincular históricamente a que, la cercanía de los puertos de Newport y Nueva York, propiciaron que en sus territorios se alojara una gran cantidad de esclavos, y esto significó un lugar donde su cultura pudo extenderse. En la actualidad, Nueva York se considera el más grande escenario para la danza jazz. En este lugar, se encuentran las mejores escuelas para la enseñanza y el aprendizaje de dicho género dancístico, así como las más grandes producciones artísticas como las que son presentadas en Broadway.

Oliver (2014) afirma que las raíces de la danza jazz provienen particularmente de África occidental, y que la esclavitud obligó a llegar a Estados Unidos, pero los esclavos llevaron consigo su música y su danza (p. xv). Durante los años de esclavitud, surgieron mezclas de elementos y expresiones culturales africanas que fueron desarrolladas en tierras americanas. Desde aquí, desde las raíces, existe la diversidad cultural como una característica primordial de la danza jazz, la cual incrementaría durante su desarrollo.

En el período de la trata transatlántica, luego de desembarcar en las Américas y ser vendidos a sus amos, la mayor parte de los esclavos eran enviados a trabajar en las plantaciones (Morgan, 2017: 44-45). Eran desprendidos de sus culturas, alejados de sus familias y trasladados lejos de su continente de origen en condiciones inhumanas, para ser explotados laboralmente y ser tratados como objetos. Esto iba causando en ellos una profunda necesidad de expresión de su sentir, lo que plasmaron en los movimientos que fueron observados en las plantaciones. Díaz (2017) sostiene que, “el equipaje de un esclavo africano era ninguno, excepto el recuerdo imborrable de su cultura. La danza y la música fueron una compañía alentadora que ayudó a resistir los sufrimientos más tortuosos del alma” (p. 20). La danza y la música significaban una manifestación en conjunto.

En las grandes plantaciones de los propietarios “blancos” americanos, los esclavos realizaban la mano de obra. Fue en el transcurso de sus actividades cuando su danza se reveló, mostrándose como un deseo de expresión de los sentimientos y los pensamientos que callaban. Era una forma de desahogo que les ayudaba a aguantar el trabajo arduo y a sobrevivir. Stearns y Stearns (1968) señalan también que, un conjunto importante de esclavos vivía en las plantaciones en los Estados Unidos, y la danza africana podía permanecer con ellos (p. 19), esto a pesar de sus circunstancias. En cada uno de sus movimientos, danzaban a manera de protesta, para despojarse del dolor, para olvidar sus

condiciones, para recordar sus raíces, para honrar su cultura. Fueron justo las calidades y las cualidades en sus movimientos las que hicieron que esta danza se extendiera y desarrollara más tarde en el país estadounidense.

Su danza era enérgica, llena de su cultura, fuerte, excéntrica y con mucha gestualidad, por lo tanto, era prácticamente imposible que pasara desapercibida. No obstante, los esclavos danzaban a escondidas contra la esclavitud, como James (1938) ejemplifica en su texto,

Cuando a medianoche celebraban el vudú, su culto africano, bailaban y cantaban su canción favorita:

Eh! Eh! Bomba! Heu! Heu!

Canga, bafio té!

Canga, mouné de lé!

Canga, do ki la!

Canga, li!

Juramos destruir a los blancos y todas sus posesiones;

mejor morir que faltar a este juramento. (p. 30)

La música y la danza significaban una sola expresión utilizada contra la opresión. Para los africanos, el aferrarse a su cultura y expresarse en comunidad, representaban sus principales motivaciones para permanecer vivos. Fanon (2009) decía “el alma negra es construcción del blanco” (p. 46), y un motivo para acrecentar las acciones injustas que se cometían, fue la marcada división del color de piel.

Nalett (2005) afirma que los esclavos africanos de muchas culturas llevados a partir del siglo XVII a Estados Unidos crearon una nueva cultura entre africanos y europeos en América. Y que años más tarde, en 1740, la Ley de Esclavos les impidió hacer uso de sus tambores africanos (p. 1), instrumentos característicos de su cultura que se negaban a olvidar. Los amos quitaron los tambores a sus esclavos hasta 1812 (Kirton, 2012: 10), pero con sus movimientos corpóreos, siguieron marcando el ritmo en su danza y la transmisión de su mensaje. Barriga (2004) expone que la trascendencia musical se manifestaba por los ritmos de sus tambores, pero no por adoptar los instrumentos (p. 36). Así, esta revelación de los “negros” en los territorios de los “blancos” logró la adopción, la proliferación y la preservación de su danza.

## Aspectos característicos de la danza africana visibles en la danza jazz

Los amos no consiguieron que los esclavos olvidaran su origen al despojarlos de sus instrumentos musicales, únicamente acrecentaron las ganas de salvar elementos de su cultura. Entonces, comenzaron a usar su cuerpo como herramienta para la producción de sonidos, de aplausos, de golpeteos con los pies manteniendo las rodillas flexionadas, realizaban movimientos aislados, creaban sonidos vocales y elaboraban fusiones de todo lo anterior. Precisamente, dichas manifestaciones, como colocar las palmas de las manos extendidas, doblar las rodillas con toda la intención de hacer que el cuerpo permaneciera más cerca de la tierra, los aplausos (conocidos actualmente como *clapping* en la danza jazz), y los golpes o énfasis con los pies (*tapping*), son algunas características y pasos predominantes de la danza jazz hasta el presente.

Otros movimientos característicos del jazz, los señala Robinson (2006) como, la descripción de una cabeza dejada caer hacia atrás, acompañada de una gran sonrisa de lado a lado con “los brazos estáticos estirados hacia el cielo, las rodillas sobresalientes contrarrestando un trasero sustancial: la era del jazz no tenía símbolo más potente que el cuerpo negro en movimiento” (p. 19). Cada paso del cuerpo africano estaba cargado de significado; las posturas en su danza representaban su cultura, y el logro de la proyección era de manera inmediata.

Y si bien, existen características muy específicas de la danza africana que permiten su reconocimiento, destacan tres de ellas que aún prevalecen en la danza jazz. Como enlista Kirton (2012): el aislamiento de algunas partes del cuerpo como cabeza, hombros y cadera; el movimiento sincopado, y la polirritmia al danzar (p. 9). La fusión de estilos y técnicas provocan la polirritmia en la danza jazz, y en ello radica la versatilidad que debe tener un ejecutante jazzista actual. En cuanto a la síncopa, es una de las características mayormente distinguidas de la música jazz. Pero, el movimiento sincopado en la danza jazz, hace referencia a romper con el ritmo, y se manifiesta a contratiempo.

Los aislamientos corpóreos que hacen referencia a la cabeza, los hombros, las manos y la cadera, son identificables en prácticamente todos los estilos de la danza jazz, como son: el jazz moderno, el jazz lírico, el jazz contemporáneo y el *Broadway jazz*. Nalett (2005), explica que, en el charleston, introducido en el año de 1923, los danzarines utilizaron aislamientos corporales por

primera vez en una danza social (p. 1), siendo estos movimientos de origen africano. Algunos esclavos, al permanecer encadenados, únicamente podían realizar aislamientos corporales, como: el movimiento de los hombros (que en la danza jazz se conocería más tarde como *shoulder roll*), el movimiento de las palmas de las manos (conocidas en la danza jazz como *jazz hands*; son los dedos completamente extendidos y abiertos, con las palmas de las manos hacia afuera), o pisadas fuertes con rodillas flexionadas (pasos que pueden relacionarse con el *plié* y *pas de bourrée*).

Stearns y Stearns (1968), describieron seis características de la danza africana que ayudan a identificar su influencia en los Estados Unidos: 1. Se baila sobre la tierra con los pies descalzos enfatizando los pasos de deslizamiento y arrastre; 2. Se manifiesta constantemente una postura agachada del cuerpo, doblado a la altura de la cintura y con las rodillas flexionadas; 3. A menudo se imitan movimientos de animales; 4. La improvisación y la libertad de expresión individual son muy importantes; 5. El movimiento explota hacia afuera desde las caderas; y 6. El ritmo es propulsivo con calidad de balanceo (pp. 14-15). La fuerza iba desde el nacimiento de su movimiento hacia otras partes del cuerpo y la energía estaba presente desde el inicio hasta el final de su ejecución, con un impulso hacia adelante. Su danza era singular, clara e inigualable. Una de las características que coinciden en el presente de la danza jazz, además de la improvisación, es el movimiento pélvico. Éste puede, por ejemplo, tener un significado de sensualidad, sobre todo en los estilos como el jazz moderno y el *Broadway jazz*. Este último, hoy se puede apreciar en el lugar donde surgió: el circuito de *Broadway*, en Nueva York; espacio con teatros imponentes y musicales que siguen siendo grandes referentes de la danza jazz.

## La música jazz y la danza jazz durante sus orígenes

En el siglo XIX los artistas estadounidenses “blancos” disfrutaban de la música y la danza de los esclavos, por lo tanto, decidieron apropiarse de su cultura. Propiciando así, dificultades para los artistas afroamericanos “negros” en cuanto a la proyección escénica, incluso entre su propia cultura y su gente. Gall (1982), afirma que “hasta 1840, los negros no podían presentarse en escenarios, en cambio, los blancos escenificaban los bailes de los negros y se pintaban la cara de negro” (p. 25); esta caracterización se llevaba a cabo en di-



versas ocasiones con la intención de burla. Más tarde, debido a la cancelación, al racismo y a la falta de oportunidades para su desarrollo profesional, algunos artistas afroamericanos se vieron forzados a emigrar a Europa.

Sigue resultando complejo obtener las fechas y datos históricos exactos sobre los eventos que se suscitaron durante el origen y el desarrollo de la música y de la danza jazz. En la opinión de Crawford (2001), los orígenes de la música de baile conocida como jazz, siguen significando algo de lo que no se tiene una completa certeza. Pero, definitivamente, se encuentran en relación con los primeros habitantes afroamericanos de Nueva Orleans (p. 347). Esto, debido a la herencia musical francesa y española, así como a la comunidad de “negros” libres que bailaban y tocaban durante sus propias festividades, las cuales celebraban en los años previos a la guerra civil.

La música y la danza comenzaron a propagarse y a mostrarse juntas cuando ya se podía acceder a los instrumentos musicales, sin el temor de que éstos fueran arrebatados. Pero, los músicos aún se encontraban con un gran obstáculo: el no poder contar con instrumentos propios. Además, el racismo era otro aspecto al que se enfrentaban, a lo que Crawford (2001) dice que, a principios de los años 1900, existían en Nueva Orleans tres grupos de música de baile, de los cuales surgió el jazz, un grupo de “blancos” y dos de “negros”, entre ellos se prestaban los instrumentos, el repertorio y la audiencia, pero conservaban un trato restringido (p. 347). Al compartir los tres aspectos antes mencionados extendían su permanencia y alcance. Actualmente se conoce a Nueva Orleans como la cuna de la música jazz, que en un principio se conoció como música de baile jazz.

La música jazz y la danza jazz formaban parte importante de la escena social americana. Todos danzaban la música jazz, aquella que de acuerdo con Southern (1971), surge de la fusión del *blues*, el *ragtime* y la música de baile sincopada (p. 374). Años más tarde, la música jazz va forjando un camino aparte, y no se sabe certeramente el momento determinado o el cómo se logra dicho distanciamiento del baile. Crawford (2001) insiste en que resulta imposible saberlo, debido a que el jazz en sus primeros años hace referencia a una forma de tocar improvisada y no escrita (p. 348). Pero, también señala que la venta ilegal de alcohol se relacionó con el baile de música jazz cuando surgió la ley seca o *Prohibition* en los Estados Unidos en 1920. (p. 349). Por lo que, aunque en un principio, la danza jazz se bailaba al ritmo de la música jazz, cada una se definió al pasar el tiempo y se apartaron. Es precisamente que dicho

alejamiento se adjudica a los años de la prohibición, época en que cerraron los bares y los músicos tuvieron que separarse para ensayar.

La danza jazz fue desarrollándose y tomando fuerza como la danza vernácula de los Estados Unidos. Takiyah Nur Amin, escribe en Guarino y Oliver (2014), que la danza jazz fue una de las propuestas del baile afroamericano modificado, y que dicho término surgió en la década de 1920, pero su auge fue hasta 1950 en los Estados Unidos (p. 35). Éste es el período en el que empiezan a surgir las primeras técnicas de la danza jazz, y cuando los coreógrafos más reconocidos en la historia de dicho género dancístico escalan hacia el reconocimiento público.

## Reflexiones finales

En el actual texto, se realizó apenas un acercamiento a las raíces de la danza jazz a partir del arribo de esclavos a Estados Unidos. Pues uno de los principales obstáculos para conocer a profundidad sobre el tema, fue enfrentarse a la escasez de libros o de fuentes primarias que contengan información sobre su origen.

Las expresiones de los esclavos llegados a América surgían desde su sentir a manera de protesta y como preservación de su cultura, por lo que ellos no imaginaron que su danza sería adoptada y transformada a través del tiempo en tierras ajenas, o que propiciaría nuevas formas de manifestaciones dancísticas.

La danza jazz sigue manteniéndose elegante, enérgica y versátil. Stearns y Stearns (1968) afirman que “Las influencias europeas contribuyeron con la elegancia, las influencias africanas con la propulsión rítmica” (p. xvi), y se desarrolló en América pero sin perder su esencia. La mezcla de culturas es hoy una gran particularidad que la distingue.

En el arte danzario, cada paso y frase coreográfica van creando un mensaje cuya finalidad es la de ser transmitido y recibido. Se puede afirmar que, la danza africana cumplió con esta finalidad, además de ser una de las danzas con más carga de significados y pasos muy característicos.

En el presente, la danza jazz conserva significados generados en sus orígenes en la danza africana como la fuerza, su explosividad, su movimiento pélvico [...], sus sonidos enfatizados en piernas y manos, que nacieron como referente

del cultivo de la tierra y que se fueron transformando [...]. (Sánchez-Herrera y Carbajal-Vaca, 2021: 138)

Aunque el jazz adoptó durante su desarrollo elementos de otras danzas como la técnica de danza clásica, el tap, el charleston o el swing, por mencionar algunos ejemplos, fueron los movimientos africanos los que estimularon la creación de los pasos básicos de la técnica de danza jazz. Con el tiempo surgieron otras propuestas como: el jazz afrocaribeño, el jazz lírico, el jazz comercial o el jazz contemporáneo, entre otros. Hoy es un género dancístico en donde convergen diversos estilos.

La danza jazz tiene su origen mucho antes de que tomara una forma más académica, a como hoy la conocemos. En sus raíces se reconoce tanto la importancia de la influencia africana como de la música jazz (conocida en un principio también como: música de baile jazz). Ambos aspectos contribuyeron para su reconocimiento, desenvolvimiento y establecimiento como danza vernácula americana.

La danza jazz conlleva desde sus inicios una vasta diversidad cultural, y actualmente, la versatilidad es su principal característica. Su riqueza es tan extensa, como las raíces y las ramas que conforman su historia.

## Referencias

- Barriga, M. (2004). La historia del tambor africano y su legado en el mundo. *El artista*, (1), 30-48.
- Crawford, R. (2001). *An introduction to America's Music*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Díaz, I. (2017). *El imperio del jazz*. La Habana: Letras Cubanas.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Gall, U. (1982). Metodología/Práctica, Baile Jazz. *Educación Física y Deporte*, 4(1), 24-30.
- Guarino, L. y Oliver, W. (2014). *Jazz Dance: A History of the Roots and Branches*. Gainesville: University Press of Florida.
- James, C. L. R. (1938). *Los Jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture y la revolución de Haití*. El sudamericano.

- Kirton, D. (2012). The origins of modern jazz dance. *The Black Scholar*, 42(2), 8-13.
- Morgan, K. (2017). *Cuatro siglos de esclavitud trasatlántica*. Barcelona: Planeta.
- Nalett, J. (2005). History of jazz dance. In M. Goodman Kraines y E. Pryor (Eds.), *Jump Into Jazz: The Basics and Beyond for the Jazz Dance Student* (5ª ed.). McGraw Hill.
- Robinson, D. (2006). "Oh, You Black Bottom!": Appropriation, Authenticity, and Opportunity in the Jazz Dance Teaching of 1920s New York. *Dance Research Journal*, 38(1 y 2), 19-42.
- Sánchez Herrera, N., y Carbajal Vaca, S. (2021). Técnica, vestuario, escena y cuerpo en la danza jazz: signos de su historia en el tiempo presente. En X. Gómez Goyzueta (Ed.), *Arte, lengua y cultura: construcción de saberes y deconstrucción de conocimiento* (pp. 131-149). Universidad Autónoma de Aguascalientes. [https://www.academia.edu/78934879/T%C3%A9cnica\\_vestuario\\_escena\\_y\\_cuerpo\\_en\\_la\\_danza\\_jazz\\_signos\\_de\\_su\\_historia\\_en\\_el\\_tiempo\\_presente](https://www.academia.edu/78934879/T%C3%A9cnica_vestuario_escena_y_cuerpo_en_la_danza_jazz_signos_de_su_historia_en_el_tiempo_presente)
- Slave Voyages. (2021). *Transatlantic Slave Trade Database*. <https://www.slavevoyages.org/>
- Southern, E. (1971). *The Music of Black Americans: A History*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Stearns, M. y Stearns, J. (1968). *Jazz Dance: The Story of American Vernacular Dance*. Nueva York: Macmillan.

# **Intermedialidad, interdisciplina y transdisciplina**





# El horror de ser y estar ahí: Metempsicosis, preservación de la memoria e identidad en el discurso ideológico del videojuego Soma

Dr. Romano Ponce Díaz<sup>13</sup>  
Dr. Iván Ávila González<sup>14</sup>

En la presente ponderación<sup>15</sup>, utilizando la perspectiva transdisciplinaria y las herramientas teóricas de los Estudios Visuales, nos aproximaremos a los conceptos de *memoria prostética* (Gibson, 2012b), *narrativa ergódica* (Aarseth, 1997), *esfuerzo no trivial* (Aarseth 1997, Juul 2011), y *metempsicosis* (Ponce-Díaz, 2022a), dentro del contexto de los videojuegos; entendiendo los videojuegos como una serie de textos hipermedia narrativos producto de la cultura visual contemporánea. Utilizaremos como hilo conductor el videojuego intitulado “Soma para ex-

---

13 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, romano.ponce@umich.mx

14 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, ivan.avila@umich.mx

15 La presente disertación es producto de una investigación en curso, en el marco de las actividades de la estancia de investigación posdoctoral intitulada “Videojuegos e ideologías: Diseño y aplicación de la cartografía de un modelo de análisis del discurso para las narrativas ergódicas”, bajo la dirección del doctor Juan Carlos González Vidal.

plorar el concepto de *memoria prostética*,” propuesto por William Gibson en sus ensayos compilados en la publicación *Distrust that Particular Flavor* (Gibson, 2012a). Recurriremos a los modelos de análisis narrativo del doctor Lauro Zavala (2006a), y a las premisas de descubrimiento ideológico de Heriberto Yépez (2020) y Slavoj Žizek.

## Consideraciones previas

Con la finalidad de realizar una exposición que no resulte innecesariamente árida para aquellas personas que no tienen interés en los videojuegos, comenzaremos explorando conceptos y propuestas teóricas que desde la perspectiva de los Estudios Visuales atañen a diversas manifestaciones artísticas y culturales mucho más potentes, y quizá más relevantes que los videojuegos. Somos conscientes de que desde una primera impresión los temas que presentaremos en las siguientes líneas podrán parecer sumamente aislados y descontextualizados, además de que podrán percibirse como aproximaciones básicas para personas expertas en los mismos, pero consideramos importante señalar que nuestra ponderación tiene el doble propósito de ser una lectura accesible para las personas que realizan sus primeros acercamientos al estudio de los videojuegos, y que pueda ser un mínimo aporte teórico para aquellas personas a las que no les interesan estos medios narrativos. De tal forma, recurrimos a las perspectivas transdisciplinares de los Estudios Visuales --también conocidos como Estudios Culturales-- ya que han sido un campo transdisciplinar que ha buscado mantener la postura pragmática y crítica de las teorías semióticas de autores tales como Charles Morris, quien postulaba:

[...] [La semiótica al] Investigar la naturaleza de los signos nos pone en las manos de un instrumento que aguza nuestra comprensión del conjunto de problemas intelectuales, culturales, personales y sociales de hoy, y nos permite participar efectivamente en ellos (Morris, 2003: 9)

Por lo tanto, los Estudios Visuales han buscado abordar los objetos producto de la cultura visual contemporánea --entre ellos, los objetos artísticos-- por medio del uso de herramientas de análisis semiótico que nos han proporcionado diversos autores como Charles S. Peirce y Charles Morris



(Everaet-Desmendt, 2006). Los Estudios Visuales han colocado su mirada en aquellos objetos contemporáneos que aún no han sido abarcados por las disciplinas que conforman la historia del arte, es decir, los Estudios Visuales se interesan en aquellos objetos culturales que podrían no cruzar los filtros de la legitimación artística o del mercado del arte. Es por ello que dentro de los objetos de estudio de los Estudios Visuales encontraremos fenómenos tales como el *graffitti*, las imágenes masificadas en redes sociales, la apropiación y el remixeo de la imagen, las manifestaciones culturales de las comunidades precarizadas y, en este caso particular, los videojuegos.

Durante los siguientes párrafos, abordaremos los videojuegos como una forma de “texto”, entendiendo los “textos” como la encadenación causal y secuencial de signos (González-Vidal y Ávila-González 2019, 2021). Tales signos pueden comprender los lingüísticos, los acústicos, los visuales, los quinestésicos o los de naturaleza híbrida, es decir, una combinatoria de signos que pueden ser captados por diversos sentidos humanos. Tal encadenamiento combinatorio de signos lingüísticos, acústicos, visuales, quinestésicos y sus hibridaciones, también son conocidos como hipermediales e hipertextos (Alayón-Gómez 2009a, 2009b). Considerando lo anterior, podemos señalar que los videojuegos son objetos narrativos hipertextuales e hipermediales que se componen del encadenamiento causal y secuencial de signos acústicos, visuales, lingüísticos, los cuales requieren del esfuerzo (Juul 2011) *no-trivial* de sus participantes.

## **Videojuegos, objetos culturales y experiencias estéticas**

Si consideramos el año 2023 como el presente inmediato, los videojuegos han sido un medio audiovisual narrativo con cerca de sesenta y cuatro años de antigüedad como artefacto tecnológico<sup>16</sup>, y aproximadamente cincuenta y un años como producto comercial<sup>17</sup> (Carr & Comtois, 2004; Hansen, 2016; Kent, 2001). Los videojuegos durante esas décadas han permeado en diversos espacios de la cultura visual contemporánea, inicialmente como experimento tecnológico; notoriamente en los mercados de explotación comercial capita-

16 Si consideramos a *Tennis for Two* de William Higinbotham del laboratorio en Brookhaven National Library.

17 Utilizando como referente a Nolan Bushnell y sus contemporáneos.

lista (Schreier, 2017: 2021); pasando por los circuitos de legitimación artística (Antonelli, 2012, 2013), mientras que paralelamente se han consolidado como objetos de diseño (Crawford, 2011; Rodgers, 2010; Rouse, 2001) y, por lo tanto, se han vuelto objeto de análisis e investigación. Diversos campos de conocimiento han buscado aproximarse a los mismos, ya sea para vislumbrar su impacto positivo o negativo en las audiencias (McGonigal, 2011), para cuantificar su preeminencia económica (Pierre-Louis y Molina, 2023; Tripp *et al.*, 2023), su contenido ideológico o su relevancia artística (Cross, 2018). Espacios universitarios –por mencionar unos pocos– como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Ponce-Díaz y Alcaraz-Ramírez, 2022), la Universidad Autónoma del Estado de México (Alatríste, 2012), la Universidad Autónoma Metropolitana (López-Pérez, 2013), la Universidad Iberoamericana (Jiménez-Orozco, 2015) han prestado atención académica a fenómenos directos y periféricos a los videojuegos; lo que ha permitido que los diversos espacios de divulgación cultural, coloquios y seminarios poco a poco ofrezcan disertaciones, miradas, exploraciones y análisis sobre videojuegos, ya sea en lo particular o en lo general.<sup>18</sup>

A lo largo de las presentes líneas, abordamos los videojuegos como objetos artísticos producto de la cultura visual contemporánea. Ahora bien, la categoría de objeto artístico conlleva una serie de implicaciones políticas, estéticas e incluso comerciales que merecerían ser discutidas en lo particular en otro espacio. En la presente ponderación no asumimos al arte como una categoría trascendental de los objetos, sino como una categoría cultural contextual. Designamos a los videojuegos como objetos artísticos, ya que han sido legitimados por algunos circuitos (Alatríste, 2012; Antonelli, 2012, 2013), además de que hay videojuegos que se han producido con intenciones explícitamente artísticas (Ponce-Díaz, 2021; Schleiner, 2005). Somos conscientes de que desde las vanguardias artísticas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX se han planteado controversias, debates y reflexiones en torno a la aún vigente pregunta: ¿El trasladar un objeto a un contexto artístico lo convierte automáticamente en un objeto artístico? ¿Las intenciones explícitas e implícitas de sus autores los convierten en un objeto artístico? (Prieto-Terrones, 2016, 2020).

---

18 La Escuela Nacional de Artes Cinematográficas de la Universidad Nacional Autónoma de México el 22 y 23 de marzo del 2023 realiza el Primer Coloquio ENAC de Cine y Videojuegos. Por mencionar uno de ellos.

Con la intención de no dar una respuesta tajante a esas preguntas tentativas, y argumentar nuestra designación de los videojuegos como objeto artístico, podemos recurrir al concepto de *imagen artística*, propuesto por Andrey Tarkovski (2016), en sus estudios cinematográficos *Esculpir el Tiempo*. Tarkovski parte de la distinción entre literatura artística [judózhestvennaia literatura] y cualquier otro tipo de escritura [científica, académica, filosófica, periodística]. Tal distinción se trasladó al campo de las imágenes, denominando *imágenes artísticas* [judózhestvennaia *film* o *kartina*] a aquellas imágenes o filmes cuyos fines no son informativos (Bustos-García, 2016). El concepto de imagen artística propuesto por Tarkovski nos remite inmediatamente a las funciones del lenguaje propuestas por Roman Jakobson (1963). Dentro de las planteadas por Jakobson, se encuentra la *función poética*, la cual podemos sintetizar como las características formales de los signos –lingüísticos en la propuesta de Jakobson y audiovisuales con Tarkovski– que se enfocan en provocar un efecto o experiencia estética. Por lo tanto, podemos conciliar de manera provisional que las *imágenes artísticas* de Tarkovski son aquellos conjuntos de signos audiovisuales enfocados en gran medida a la forma o función poética de su encadenación textual.

Dentro de diversas perspectivas teóricas, a la semiosis se le puede entender como la forma en que se establecen vínculos entre conceptos recurriendo a imágenes mentales (Everaet-Desmendt, 2006). Si recurrimos a la propuesta de semiosis de Charles Morris, quien la define como “[...] conexiones entre los signos y los momentos de la conducta de hombres y animales en que se hacen presentes” (Morris, 2003: 9), podemos sintetizar la experiencia estética como una forma de semiosis en la que se encadenan una serie de signos y estímulos que derivan en una imagen mental vinculada a la emoción o a lo afectivo: una imagen mental poética, si nos apropiamos de los conceptos de Charles Morris, Jakobson y Tarkovski.

De tal forma, a la cinematografía, la música, la literatura, los videojuegos y al extenso universo de disciplinas artísticas les podemos considerar como textos –en su condición de signos encadenados– que detonan procesos de semiosis (Saniz-Balderrama, 2008); procesos en los que, de acuerdo con la biblioteca intertextual y vivencial de las personas que experimentan los signos, éstos repercutirán en respuestas afectivas, imágenes mentales y experiencias estéticas. Nos atrevemos a señalar de forma provisional que la experiencia estética –en su vínculo como la semiosis– no está exclusivamente ligada a lo bello;

disciplinas artísticas como la música pueden detonar experiencias estéticas a las que podríamos denominar eufóricas y placenteras. De igual forma, otras artes como la literatura y la cinematografía pueden detonar experiencias estéticas a las que no podríamos denominar como placenteras o ligadas a lo que convencionalmente se le llama *bello*. Por ejemplo, los filmes del cineasta David Lynch no suelen tener vinculaciones con lo que convencionalmente se denominaría bello, pero sí pueden detonar en las audiencias una serie de respuestas afectivas, repulsiones, incógnitas y rechazos que en su conjunto conforman la experiencia estética. Tal abordaje de las respuestas afectivas alejadas de lo bello es experimentado por diversas artes; en la música podemos encontrar signos lingüísticos que enuncian episodios sombríos y desconcertantes, los cuales pueden provocar respuestas afectivas tales como la tristeza en determinadas audiencias. Podemos apuntar de forma provisional que la experiencia estética es contextual, es decir, las respuestas afectivas –y por lo tanto, las experiencias estéticas–, como todo proceso de semiosis, se encuentran totalmente ligadas al contexto cultural, vivencial e intelectual de la persona que se encuentra frente a esta cadena de signos.

La semiosis, y por lo tanto, la experiencia estética, recae de forma consciente y no-consciente en la memoria, es decir, las imágenes pueden funcionar doblemente como preservadores de la memoria y detonantes de la misma. Cuando una persona observa una fotografía, por medio del proceso automático de la semiosis, su memoria desencadenará una respuesta afectiva. Tal respuesta afectiva está vinculada a otra serie de signos que, a su vez, se vinculan con la memoria (Patrón-Carrillo y Akhmadeeva, 2019). Muchas veces, la respuesta afectiva que nos provocan las melodías, los poemas y los filmes está más ligada a nuestra memoria que al texto del objeto artístico. Puede haber una persona que al escuchar la melodía *Perfume de gardenias* rompa en llanto, ya que era una pieza que solía bailar con su progenitor ya fallecido; para esta persona hay una experiencia estética ligada a su memoria, que poco o nada puede vincularse con los signos lingüísticos de la melodía. ¿Construimos objetos artísticos con la finalidad de mantener vínculos con las respuestas afectivas de la memoria?

## La memoria prostética

John Berger apuntaba que la pintura al óleo occidental conlleva la carga ideológica de mostrar la opulencia y los artículos de propiedad de las personas que comisionaban la obra artística (Berger, 1977). Nos atrevemos a añadir que esas pinturas eran comisionadas para que también adquirieran la función de preservadores de la memoria; las pinturas al óleo son artefactos testimoniales de imágenes idealizadas, y como señalaba Berger (1977), las imágenes son manifestaciones de la ideología. De tal forma, las imágenes artísticas, publicitarias, propagandísticas y cotidianas, en su condición de texto, nos pueden ayudar a vislumbrar los andamiajes ideológicos de la cultura que les dieron lugar. Las imágenes nos pueden servir de prismas para poder aproximarnos a la mirada que las produjo. Cada obra artística y cotidiana es producida desde una mirada determinada, desde una posición del mundo, una posición cultural e ideológica determinada (Wolmart, 2017; Yepez, 2020). La artista e investigadora María Graciela Patrón Carrillo señala que los libros-arte son artefactos contenedores de la memoria (Patrón-Carrillo y Akhmadeeva, 2019), nosotros nos atrevemos a señalar que las imágenes adquieren la condición de contenedoras y detonantes de la memoria si les abordamos como artefactos de lo que William Gibson denominó *memoria prostética* (Gibson, 2012b).

William Gibson utilizó el concepto de *memoria prostética* al explorar cómo utilizamos la tecnología como artefacto que nos ayuda a combatir el olvido. Gibson enuncia la tecnología como una preservadora de las *voces de los muertos*, de las memorias humanas (Gibson, 2012a).

La designación de *voces de los muertos*, explorada por Gibson a lo largo de sus obras artísticas (Gibson, 1984; Gibson y Ashbaugh, 1992), señala que gracias a la tecnología podemos escuchar y ver a personas que biológicamente están muertas; es decir, gracias a la tecnología podemos escuchar la voz de Elvis Presley, ver y escuchar a Andrei Tarkovski mientras exponía sus reflexiones sobre el cine y la vida cotidiana. En la vida cotidiana, miles de personas pueden acceder a grabaciones audiovisuales en las que pueden escuchar a sus familiares fallecidos. Antes de las grabaciones audiovisuales, la fotografía había funcionado como memoria prostética, ayudando a preservar la memoria de los individuos, los colectivos, las culturas y sus testimonios.

En la red digital llamada Twitter, un usuario coloca una imagen de baja resolución, en la que aparece un anciano trabajando en el jardín de una peque-

ña casa. No se puede observar el rostro del anciano, y sería difícil puntualizar de qué persona se trata; bajo la fotografía está el texto: “Mi padre murió hace tres años, pero en *google maps* sigue haciendo jardinería, lo que más amaba” (Ponce-Díaz, 2022b). Las fotografías, los vídeos, las grabaciones de audio, ya sean análogas o digitales, han facilitado el preservar vestigios del pasado de los pueblos, de las comunidades, las familias y los individuos. El escritor Gibson acuñó el término *memoria prostética* para designar el uso de la tecnología como una herramienta contra el olvido; Gibson señala que el tiempo y la memoria se mueven en direcciones opuestas, y la humanidad se ha encargado de construir artefactos con la intención de contrarrestar el flujo del olvido (Gibson, 2014). El concepto de tecnología empleado por Gibson no está acotado a las tecnologías electrónicas y digitales; la tecnología abarca el universo de herramientas que la humanidad ha manufacturado para sobrevivir, moldear su entorno y dar sentido a su existencia. La generación de imagen, ya sea comunicativa o artística, ha sido producto de la tecnología y, por lo tanto, una forma de *memoria prostética*.

La narración, la literatura, la cinematografía y eventualmente los videojuegos han fungido como formas de memoria prostética, ya que de forma consciente o no-consciente han preservado signos en los que podemos vislumbrar cortes verticales de momentos específicos del tiempo y el lugar de las culturas que les han dado lugar. Es decir, toda obra artística es producto de la cultura que le ha dado lugar. Ninguna producción artística es ajena al contexto, la sociedad, el tiempo y las realidades que le rodeaban en el momento de ser materializada (Berger, 1977). De tal forma, los videojuegos en su condición de memoria prostética, nos pueden ayudar a vislumbrar los andamiajes ideológicos de la cultura que le ha dado lugar. Ahora bien, cada sistema narrativo cuenta con especificidades mediáticas que le diferencian de otros (Ponce-Díaz y Ávila-González, 2022). Por ejemplo, la literatura funciona con elementos constitutivos diversos a la danza, la cinematografía tiene procesos de generación de sentido diferentes a los de la tradición oral, y los videojuegos proporcionan el relato con sistemas diversos a los anteriores (Ponce-Díaz y Chamorro 2018, 2019).

## Literatura o narrativa ergódica y metempsicosis

Por lo tanto, nos sumamos a las posturas que señalan que los videojuegos se pueden considerar como una forma de narrativa ergódica. Espen J. Aarseth, en su texto *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (Aarseth, 1997) acuñó el término literatura ergódica, estableciendo una categoría que engloba aquellos textos en los cuales para que se construya o configure un relato se requiere del esfuerzo no-trivial de sus lectores (Juul, 2011), y en consecuencia, se dé un avance o progreso narrativo. Aarseth formuló el concepto ergódico de los vocablos griegos *ergos* [trabajo] y *hodos* [camino o viaje], de tal forma, podríamos interpretarlo como “La labor de recorrer el camino / la labor de realizar un viaje”.

Tabla 1. Breve esquema del término “ergódico”

Narrativa ergódica	
<i>Ergos</i> [trabajo]	<i>Hodos</i> [Camino o viaje]
La Labor de recorrer el camino / La labor de realizar un viaje	

Bajo el mismo contexto de las estructuras lúdicas y constructos narrativos, Jesper Juul postula que el esfuerzo en un juego es cuando el participante ejerce una labor con el propósito de influir en el resultado o resolución del relato (Juul, 2011). En ese tenor, podemos entender la participación o esfuerzo no-trivial como la actividad intelectual y/o quinestésica que realizan quienes recorren el relato para dar forma y sentido narrativo al texto (Ponce-Díaz, 2022a). Tal actividad rebasa a los que Aarseth designó como los actos triviales, los cuales suelen ser el cambiar la página de un libro, presionar el botón de inicio de un reproductor de video, colocar un dispositivo de almacenaje en un reproductor de video, seleccionar una escena en un menú digital, rebobinar una cinta magnética, por ejemplo. El esfuerzo no-trivial es la participación directa requerida para poder recorrer e influir en un relato ergódico.

En un intento de ahondar en el concepto de esfuerzo no-trivial y participación directa dentro de los videojuegos, nos apropiaremos del concepto de *metempsicosis*, término derivado del griego que significa “traslado de un alma a otro cuerpo”; también se le llama “reencarnación” o “transmigración” [del alma] (Maher, 1911), el cual abordaremos desde una perspectiva desvinculada de las connotaciones religiosas y lo adscribiremos como una metáfora para

nombrar al acto de transmigración de la agencia intelectual para ejecutar el acto de “ser y estar ahí” dentro de un espacio tridimensional digital navegable (Ponce-Díaz y Alcaraz-Ramírez, 2022). Podemos hacer el planteamiento transitorio de que uno de los principios, fundamentalmente constitutivos de los videojuegos, como narrativa audiovisual, es la metempsicosis. Desde una perspectiva semiótica, podemos señalar que la metempsicosis comprende el esfuerzo no-trivial que se ejerce para asumir uno de los roles actantes de una narrativa (Saniz-Balderrama, 2008).

La metempsicosis, desde la metáfora de la transmigración, es el primer acto por realizar simbólicamente por el participante en el momento de adentrarse en la narrativa un videojuego; es decir, por medio de una actividad kinestésica y actancial –el uso de un personaje digital por medio de un dispositivo de mando– se transfiere la personalidad, la moralidad, incluso la ética a un nuevo cuerpo –en este caso, digital–: el del personaje; de tal forma, asume uno de los roles actanciales dentro del relato. El participante, además de aportar movimiento y acción al personaje, transmigra su conciencia en un acto de “*ser y estar ahí*”; en otras palabras, el videojuego no se trata únicamente de un acto de control, es más cercano a un acto vivencial o performativo al asumir un rol actancial dentro del relato. Existen situaciones en que la metempsicosis se convierte en un acto de interpretación –desde la acepción de la dramaturgia–, donde el participante responde de acuerdo con la lógica y la verisimilitud que corresponde al protagonista planteado, respondiendo al rol actancial de destinado, destinatario, oponente, ayudante, según la obra así lo requiera. Existen narrativas dentro de los videojuegos en que el autor plantea la personalidad, la moralidad y la ética del protagonista, pero el navegante, a partir de eso que ya está planteado, por medio del metempsicosis desarrolla nuevas acciones que determinan su rol actancial (Ponce-Díaz y Ávila González, 2023).

Dentro del videojuego Soma, la persona que se transmigra en el personaje principal –Simon–, enfrentará una serie de dilemas éticos cuyas resoluciones podrán generar diversos sentidos narrativos y, por lo tanto, ideológicos. En diversos segmentos del relato, la persona transmigrada en Simon podrá elegir si realiza o no la eutanasia a una serie de individuos que conocerá en su trayecto –un androide de carga, la copia digital de una persona humana, una versión artificial anterior del mismo Simon, la última persona orgánica de la humanidad, por mencionar a algunas–. En el relato no se implica que haya una respuesta correcta o incorrecta a tales cuestionamientos, de tal forma que



la elección de la persona transmigrada en Simon da forma a la estructura ética del relato, especialmente aquella enfocada a la eutanasia. Es decir, el relato plantea tales cuestionamientos éticos, pero no señala si hay una respuesta correcta o incorrecta al mismo.

## Soma y el horror de la memoria prostética

Teniendo en cuenta las anteriores propuestas teóricas expuestas, nos enfocaremos brevemente en el videojuego de 2015, Soma. El videojuego fue escrito por Mikael Hedberg y dirigido por Thomas Grip. Desde una estructura de fórmulas narrativas, Soma es una historia de horror, asumiendo que, en el contexto contemporáneo de producción audiovisual, las fronteras que diferencian formalmente a los géneros narrativos están cada vez más diluidas (Zavala, 2006a, 2006b).

Lauro Zavala (2006b), establece que el horror es una fórmula narrativa de la tradición cinematográfica clásica en la que un individuo común se enfrenta a una situación excepcional, una complicidad con lo extraño. Nosotros nos aventuramos a añadir que tal acercamiento a lo excepcional y lo extraño tiene consecuencias trágicas y terribles en el cuerpo o la *psique* de los individuos (Acuña-Muriño, Ponce-Díaz, y Ávila-González 2023). La autora Isabel Christina Pinedo (1997) señala que el horror cuenta con cinco descriptores:

Tabla 2. Algunos descriptores del horror narrativo

Cinco descriptores del horror de Christina Pinedo (1997)
El horror perturba el orden cotidiano
Hay una transgresión y violación de las fronteras
Se perturba la validez de la racionalidad
Se resiste al cierre narrativo
Articula el probar miedo

Ambas perspectivas se pueden empatar con la estructura del monomito de Joseph Campbell, en la que los protagonistas son separados del mundo de lo ordinario y arrojados a un trayecto que les transformará de manera irremediable (Joseph Campbell, 2013).

## Breve descripción del relato ergódico de Soma

El relato de Soma comienza en el año 2015, ahí nos transmigramos en Simon Jarret, un sobreviviente de un accidente automovilístico, quien sufrió un daño cerebral degenerativo. Se nos plantea que Simon ha aceptado someterse a un escáner experimental de cerebro. Durante el escaneo nuestro protagonista aparentemente pierde el conocimiento y recupera la consciencia en una instalación geotérmica submarina aparentemente abandonada. El relato nos lleva a explorar diversos espacios digitales, resolver acertijos y enfrentar dificultades narrativas y operativas. Eventualmente, Simon establece comunicación por radio con una investigadora llamada Catherine Chun, quien revela que se encuentran en el año 2104, un año después de que el paso de un cometa devastara la superficie de la tierra. La instalación geotérmica submarina es el último vestigio de la humanidad.

Cuando la plataforma de comunicación Simon se inunda, se desmaya brevemente y se despierta para descubrir que está dentro de un traje de buceo. Explorando el lecho marino alrededor del Sitio Upsilon, logra encontrar un tren en funcionamiento y lo usa para viajar al Sitio Lambda. A lo largo del viaje, Simon se encuentra con robots hostiles que creen que son humanos.

Conforme la trama se desarrolla, descubriremos que Catherine no es humana, sino un escáner cerebral de una empleada de la instalación, cuya consciencia fue copiada y descargada en una unidad de almacenamiento digital. El mismo Simon en el que nos transmigramos es una copia del escaneo cerebral sucedido en 2015, y ahora descargado/transmigrao en un ciborg biomecánico. La transmigración de la copia de la consciencia de Simon fue realizada por una inteligencia artificial que intenta cumplir la abstracta tarea de preservar a la humanidad.

Descubriremos que el último vestigio de la humanidad es una caja negra digital que alberga un espacio digital navegable de un mundo simulado en el que se han almacenado y conservado las copias digitales de los escáneres cerebrales de todo el personal de la estación geotérmica. Debido a la enorme presión acuática y el daño causado por el cometa, la estación geotérmica está colapsando, lo cual pone en peligro la caja negra. Por lo tanto, Simon es encomendado por Catherine para lanzar la caja negra al espacio, en donde podrá seguir funcionando gracias a la energía solar y, por lo tanto, salvar al último vestigio de la humanidad.

En el desenlace del relato, momentos antes de lanzar el dispositivo al espacio, Catherine copia los escaneos cerebrales de Simon y de ella en la caja negra. En ese momento, nos daremos cuenta que la naturaleza de los escaneos no es trasladar la consciencia de las personas sino realizar una copia de éstos. Dentro de la caja negra estará una copia de la conciencia de Simon, Catherine y los empleados de la instalación, pero en la tierra se quedará el Simon en el que nos hemos transmigrado. De la misma forma en que el Simon original murió en 2016 a causa de la enfermedad degenerativa. El relato finaliza con Simon indefenso en medio de la oscuridad abisal, mientras la caja negra se desplaza en el espacio dejando atrás a la Tierra devastada.

Tabla 3. Diagrama de la metempsicosis narrativa en el videojuego Soma



## Aproximaciones y conclusiones

Proponemos que dentro del relato de Soma –por medio del esfuerzo no-trivial de sus lectores– se realiza una construcción de sentido en torno a los temas de la identidad, la preservación de la memoria individual y colectiva. En el relato de Soma se plantean preguntas en torno a las diferencias entre conservación y preservación de la cultura y memoria humana; a partir de una dicotomía entre la aceptación de la muerte frente a lo que Jean Baudrillard denominó la criogenización de la cultura (Baudrillard, 1983, 2007), el videojuego Soma expone los horrores de la momificación de la cultura en el afán de conservarla. Soma expone un escenario ideológico en el que la cultura visual contemporánea se ha sustentado en dejar de producir nuevo arte y conocimiento, y en cambio repite y remixa en un bucle autorreferencial al pasado inmediato (Fisher, 2009, 2014). En Soma, el horror no son las criaturas y los peligros que enfrenta Simon en su aventura, el horror es el enfrentarnos a la acumulación de datos aparentemente ilimitada que permite la tecnología, frente a la obsolescencia programada y la incapacidad de olvido en la cultura visual contemporánea. La memoria humana, al igual que la memoria prostética, es sumamente pro-

pensa a la falibilidad. Mientras que la primera está estrechamente ligada a la muerte de los objetos, la memoria humana depende de la vida biológica de los individuos. Si bien la conservación parte de la idea de obtener y almacenar las piezas primigenias (Américo Castilla *et al.*, 2015), con la aspiración de evitar o disminuir su degradación, una de sus mayores implicaciones es lo que Jean Baudrillard advierte como la muerte por “museomomificación”, es decir, la criogenización de la cultura (Baudrillard, 2007).

Mark Fisher postulaba que, de alguna forma, seguimos atrapados en el siglo xx. Señalaba que en el siglo xxi experimentamos un extraño sentido de repetición, un bucle en el que estamos regurgitando el siglo xx en pantallas de alta definición y con internet de alta velocidad (Fisher, 2009). Las palabras de Fisher nos remiten a Jean Baudrillard, quien postulaba que la esencia de nuestra cultura como simulación es la pérdida de sentido, producto de la reproducción ilimitada en la que nos es imposible hacer distinción entre las copias y los originales (Baudrillard, 1983). La reproducción ilimitada de imágenes no únicamente conllevó a la pérdida del aura ritual, nos ha encerrado en un ciclo del intertexto y la nostalgia, en el que pareciera imposible que generemos nuevas imágenes, estamos regurgitando el siglo xx. La cultura visual contemporánea se acerca a volverse una cultura del *callback*, *remake* y el *remastered*. Filmes –y libros– como *Ready Player One*, *Space Jam: A New Legacy*, *Chip ‘n Dale: Rescue Rangers* e incluso series como *Stranger Things* son la manifestación de nuestra incapacidad de escapar al bucle de la nostalgia y la desesperada búsqueda de referencias intertextuales. Conciliando a Mark Fisher con Baudrillard, la museomomificación es la extracción de los objetos de sus mundos vitales para ser re-ensamblados y transmutados en objetos meramente estéticos u objetos espectáculos. Es decir, las creencias de las culturas previas quedan objetivamente ironizadas, transformadas en meros artefactos. Mark Fisher señalaba que espacios como el British Museum eran similares a la sala de trofeos del Predator del filme de ciencia ficción (Fisher, 2009), en que los objetos son expuestos como un mero alarde de conquista, desprovistos de todo significativo cultural.

Nuestro impulso de preservar las voces de los muertos, de preservar y conservar el legado de las personas que han sido importantes y relevantes en nuestras vidas individuales, colectivas y sociales, plantea las paradojas expuestas por Fisher y Baudrillard. ¿Estamos siendo demasiado arrogantes al creer

que nosotros y quienes nos rodean debemos luchar por sobrevivir al devenir del olvido?

Durante el clímax del relato, las personas jugadoras transmigradas en Simon se encontrarán con la última sobreviviente de la humanidad, conectada a una serie de soportes médicos que le mantienen con vida; esta persona pedirá a Simon que le permita morir junto con toda la humanidad. A lo largo del relato podemos encontrar la recurrencia temática alrededor de la eutanasia, y bajo el contexto de nuestra lectura, podemos aventurarnos a señalar que el relato plantea los cuestionamientos: ¿Debemos mantener nuestra cultura museomomificada pero conservada? ¿Debemos aceptar que la caducidad de nuestras experiencias y permitir que se diluyan?

En Soma, el horror se presenta en la disyuntiva del dilema ético: realizar la eutanasia a nuestra cultura o mantenerla conservada en una criogenia en la que –en palabras de una de las personas que evaluó la presente ponderación– “la cultura ya no es la expresión de valores vividos, sino únicamente historizados”. En el videojuego Soma se nos da la posibilidad de enfrentar esta serie de dilemas, y por medio de nuestro esfuerzo no-trivial se nos da pie a tomar nuestras propias decisiones éticas. Si bien el videojuego en su relato no emite un juicio explícito a las decisiones, sí nos plantea los horrores y las fatalidades de sus implicaciones. El aceptar la disolución del vestigio de la cultura o mantener la cultura en estado de existencia artificial e imposibilitada de crecimiento. La disolución y la museomomificación implican la interrupción de la experiencia estética, siendo la primera, la extinción; y la segunda, la interrupción de la putrefacción. Simon horrorizado en medio de la oscuridad esperando la muerte, y un arca digital flotando en el espacio con un mundo artificial que nunca podrá ser experimentado.

Ahora bien, la creencia de que el arca digital podrá existir y funcionar indefinidamente presenta una serie de inconvenientes termodinámicos, es decir, todo componente electrónico expuesto a una corriente eléctrica sufre deterioro gradual o dramático; el arca digital de Soma sólo está aplazando la disolución del vestigio de la humanidad, tarde o temprano, la cultura y sus componentes se unirán a la oscuridad. La entropía, desde una perspectiva científica y metafórica, son inevitables.

En el videojuego Soma se nos muestra que la humanidad en su esfuerzo de preservar su pasado dejó de velar por la supervivencia de su presente. La humanidad en su afán de mantener las imágenes de un mundo perdido no de-

sarrolló las herramientas para asegurar un futuro, pero no podemos culparles por intentar preservar el último testimonio de lo que fue la vida humana en el planeta tierra. Dentro del relato se nos plantea que es inevitable que los sistemas de energía de la instalación colapsen con el paso de los años; lo mismo podemos decir de nuestra vida natural. Es inevitable el hecho de que cesaremos de existir, como individuos, colectivos y sociedades. Si tenemos algo de suerte, el testimonio de nuestras vivencias estará contenido en nuestros productos artísticos, narrativas e imágenes manufacturadas. Nuestros objetos artísticos, cotidianos, intrascendentes, inmaduros e insignificantes serán las voces de los muertos a las que podrán acceder las futuras generaciones. ¿El contenido de las voces de los muertos que dejemos será digno de continuarse preservando? Afortunadamente, a nosotros no nos debería corresponder determinar eso, ya que finalmente, somos como Simón, arrojando arcas de imágenes, voces y testimonios a la profundidad del universo, con la esperanza de que la oscuridad tarde en alcanzarles.

## Referencias

- Aarseth, Espen J. (1997). *Cibertext. Perspectives on Ergodic Literature*. 1<sup>st</sup> ed. Baltimore, Maryland, US.: The Johns Hopkins University Press.
- Acuña Muriño, Karina Monserrat, Romano Ponce-Díaz, y Iván Ávila-González (2023). “Un viajero en tierras salvajes: La resignificación de la raza y la otredad en el filme ‘Get out de Jordan Peele’” *Sincronía. Revista Electrónica Semestral de Filosofía, Letras y Humanidades XXVII(83)*. doi: 10.32870/sincronia.axxvii.n83.19a23.
- Alatríste, Janitzio (2012). *Retro alimentación. Artes Digitales desde el sureste asiático*. Toluca, Estado de México: FEDA.
- Alayón Gómez, Jerónimo (2009<sup>a</sup>). “Perspectivas y problemas de la narrativa hipertextual”. *Literatura Electrónica Hispánica*.
- Alayón Gómez, Jerónimo (2009<sup>b</sup>). “Retórica y Discurso Hipertextual: Del trovador oral al trovador hipermedial. Notas para un estudio”. *Literatura Electrónica Hispánica*.
- Américo Castilla, Tom Learner, Alberto Tagle, Fernando Boro, Glenn Wharton, Lino García Morales, Carol Stringari, Pino Monkes, Humberto Farias, Arianne Vanrell Vellosillo, Gabriela Baldomá, Julie Gilman, y Lino

- García Morales (2015). *Arte contemporáneo en sala de guardia: dilemas y sistemas para la conservación de las obras de arte*. editado por Carolina Sborovsky y Violeta Bronstein. Buenos Aires, Argentina.
- Antonelli, Paola (2012). "Video Games: 14 in the Collection, for Starters" en *The Museum of Modern Art*. New York, United States of America: MoMA.
- Antonelli, Paola (2013). "Moma's Contemporary Design Gallery Installation Focuses on The Vitality and Diversity Of Design" editado por MoMA. *Applied Design to Feature Fourteen Recently Acquired Video Games on View for the First Time*.
- Baudrillard, Jean (1983). *Simulations*. United Kingdom.: Semiotext(e) / Foreign Agent.
- Baudrillard, Jean (2007). *El sistema de los objetos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Berger, John (1977). *Ways of Seeing*. United Kingdom: Penguin Group.
- Bustos García, Miguel (2016). "[Notas sobre:]". en *Esculpir el Tiempo*. México: Centro de Estudios Cinematográficos, UNAM.
- Carr, David y David Comtois (2004). *Video Game Invasion: The History of a Global Obsession*. Beantown Productions.
- Crawford, Chris (2011). *The Art of Computer Game Design*. 2011a, con anotaciones actualizadas del autor. Ed. United States of America: McGraw-Hill, U.S.
- Cross, Tim (2018). "Video games are an underrated art form. The V&A's new exhibition shows why game design should be taken seriously". *The Economist*.
- Everaet Desmendt, Nicole (2006). "Peirce's Semiotics". In *Signo*. Louis Hébert.
- Fisher, Mark (2009). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Londres: O Books.
- Fisher, Mark (2014). *Ghosts of my Life: Writings on Depression, Hauntology and Lost Future*. United Kingdom: Zero Books.
- Gibson, William (1984). *Neuromancer*. Canada: Ace Books.
- Gibson, William (2012a). *Distrust That Particular Flavor*. United States of America.: G.P. Putnam's Sons.
- Gibson, William (2012b). "Since 1948", pp. 19-27. In *Distrust That Particular Flavor*. United States of America.: G.P. Putnam's Sons.
- Gibson, William (2014). "William Gibson Talks Cyberpunk, Cyberspace, and His Experiences in Hollywood", editado por J. Walsh. 2017.

- Gibson, William, y Dennis Ashbaugh (1992). *Agrippa [A Book of the Dead]*.
- González Vidal, Juan Carlos, y Iván Ávila González (2019). “El texto: una noción problemática”. *Revista Amauta* 17(34):17-26.
- González Vidal, Juan Carlos, e Iván Ávila González (2021). *Reflexiones sobre Semiótica. De la teoría a la práctica*. Matanzas: Universidad de Matanzas de Cuba.
- Hansen, Dustin (2016). *Game On!: Video Game History from Pong and Pac-Man to Mario, Minecraft, and More*. United States of America: Feiwel Friends.
- Jakobson, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. París, Francia: Minuit.
- Jiménez Orozco, Guiomar (2015). “El videojuego, cibertexto con materialidad digital” editado por J. Rafael Mauleón. *Entretejidos, Revista de Transdisciplina y Cultura Digital* 1(1).
- Joseph Campbell (2013). *El Héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. XIV. México: Fondo de Cultura Económica.
- Juul, Jesper (2011). *Half-Real: A Dictionary of Video Game Theory*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Kent, Steven L. (2001). *The Ultimate History of Video Games*. New York: Three Rivers Press.
- López Pérez, Blanca Estela (2013). “Dimensiones narrativas e imaginarios paralas imágenes de los MMORPG (Massive Multiplayer Online Rol-Playing Games)”. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Maher, M. (1911). “Catholic Encyclopedia”. *New Advent*.
- McGonigal, Jane (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. United States of America: Penguin Books.
- Morris, Charles W. (2003). *Signo, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Patrón Carrillo, Graciela y Ioulia Akhmadeeva (2019). “Ulises Carrión: de la literatura al libro-arte. Un acercamiento a su legado artístico”. En *Abordaje Inter, multi y transdisciplinares en torno al arte y la cultura*, editado por R. Capistrán. Aguascalientes: Universidad de Aguascalientes.
- Pierre Louis, Stanley, y Ana Molina (2023). *Essential Facts About the Video Game Industry 2022*. United States of America: Entertainment Software Associaton.



- Piñedo, Isabel Christina (1997). *Recreational Terror: Women and the Pleasures of Horror Film Viewing*. New York: Suny Press.
- Ponce Díaz, Romano (2021). “El arte es un juego: El desplazamiento cultural de los videojuegos de artefactos cotidianos a objetos de arte contemporáneo legitimados”, pp. 237-48. En *Lo estético en el arte, el diseño y la vida cotidiana*, editado por N. Amoroso-Boelcke, A. Olvera-Rabadán, y O. Fragoso-Susunaga. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco División de Ciencias y Artes para el Diseño.
- Ponce Díaz, Romano (2022<sup>a</sup>). “El esfuerzo no-trivial del gameplay: La participación directa del lector como una forma de especificidad mediática generadora de sentido narrativo dentro de los videojuegos”, pp. 123-70. En *Construcción de sentido en la cultura visual contemporánea. Reflexiones transdisciplinarias en torno a la imagen, el arte y la cultura, Semiosis y medios*. Morelia, Michoacán México: Itaca.
- Ponce Díaz, Romano (2022<sup>b</sup>). “Hacia la preservación de los relatos de las comunidades digitales de los MMORPG mediante etnografías digitales: una mirada desde los estudios visuales al caso Futur0 Server [2005-2012] de Ragnarok Online”. *Journal of Roleplaying Studies and STEAM* 1(1).
- Ponce Díaz, Romano, y Alcaraz Ramírez (2022). “Narrativas ergódicas, especificidad mediática y videojuegos. La participación directa en la construcción de sentido”, pp. 113-42, en 978-607-8856-12-1. Vol. 1, *Semiosis y medios*. Morelia, Michoacán México: Itaca.
- Ponce Díaz, Romano e Iván Ávila González (2023). *Ser y estar en un espacio digital navegable: Una aproximación desde los Estudios Visuales al esfuerzo no-trivial al campo de existencia de las imágenes, y la metempsicosis dentro de los videojuegos*. Matanzas, Cuba: Universidad de Matanzas.
- Ponce Díaz, Romano, e Iván Ávila-González (2022). “Navegación ergódica: aproximación desde los estudios visuales a las especificidades mediáticas de los videojuegos.” *La Colmena, Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México* (113).
- Ponce Díaz, Romano, y Jorge Arturo Chamorro (2018). “Trascendiendo la intención autoral: la apropiación, el bootleg y la emulación como acciones de preservación clandestina y gemelidad de piezas artísticas primigenias”, p. 193, en *Abordajes inter, multi y transdisciplinarios en torno al arte y la cultura*.

- Ponce Díaz, Romano, y Jorge Arturo Chamorro (2019). “Emulación v. Desaparición: Agrippa [ a bookof the dead] + preservación del relato.” En *Aproximaciones Interpretativas Multidisciplinarias en Torno al Arte y la Cultura.*, editado por Universidad de Aguascalientes. Aguascalientes México.: Universidad de Aguascalientes.
- Prieto Terrones, Jorge (2016). *Tres sardinas en un plato e ideas nómadas. Arte contemporáneo y Octavio Paz.* Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Prieto Terrones, Jorge (2020). *Juan disparó a un buitres que caminaba con pintura azul. Un relato sobre arte en Aguascalientes.* Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rodgers, Scott (2010). *Level Up!: The Guide to Great Video Game Design.* United States of America: John Wiley and Sons.
- Rouse, Richard (2001). *Game Design: Theory & Practice.* Plano, Texas: Word Ware.
- Saniz Balderrama, Ligia (2008). “El esquema actancial explicado”. *Punto Cero* 16(13): 97.
- Schleiner, Anne-Marie (2005). *PS2 Diaries.*
- Schreier, Jason (2017). *Blood, Sweat, and Pixels: The Triumphant, Turbulent Stories Behind How Video Games Are Made.* United States of America: Harper Paperbacks.
- Schreier, Jason (2021). *Press Reset: Ruin and Recovery in the Video Game Industry.* United States of America: Grand Central Publishing.
- Tarkovski, Andrey (2016). *Esculpir el Tiempo.* México: Centro de Estudios Cinematográficos, UNAM.
- Tripp, Simon, Martin Grueber, Joseph Simkins, y Dylan Yetter (2023). *Video Games in the 21<sup>st</sup> Century: The 2020 Economic Impact Report. Reporte Económico.* United Kingdom: TEconomy Partners, LCC.
- Wolmart, Gregory (2017). “On Anamorphic Adaptations and the Children of Men”. *International Journal of Zizek Studies* 11(2).
- Yopez, Heriberto (2020). “Cómo Zizek des-cubre y re-cubre ideología”.
- Zavala, Lauro (2006<sup>a</sup>). *La precisión de la incertidumbre. Posmodernidad, vida cotidiana y escritura.* 3<sup>rd</sup> ed., editado por Félix Suarez. Toluca, Estado de México, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Zavala, Lauro (2006<sup>b</sup>). *Manual de análisis narrativo: literario, cinematografía intertextual.* Ciudad de México: Editorial Trillas.

# Semiosis musical háptica en dos culturas de aprendizaje: Cuestionar para mirar con otros ojos, escuchar con otros oídos y tocar con otras manos

*Irma Susana Carbajal Vaca*<sup>19</sup>  
*Hugo David Tiscareño Talavera*<sup>20</sup>  
*Xochitl Elizabeth Ruvalcaba Rodríguez*<sup>21</sup>

## Introducción

En las investigaciones que se realizan actualmente en dos programas de doctorado<sup>22</sup> del país, se estudian procesos de enseñanza-aprendizaje de la música desde la perspectiva de la semiosis musical háptica. Los referentes teóricos son cercanos, por lo que los investigadores dialogaron sobre conceptos

---

19 Universidad Autónoma de Aguascalientes, susana.carbajal@edu.uaa.mx .

20 Universidad Autónoma de Aguascalientes, al129567@edu.uaa.mx.

21 Universidad de Guadalajara, xochruvalcaba@gmail.com.

22 Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes –Movilizaciones semióticas hápticas en el *performance* musical: Una aproximación fenomenológica a la praxis de violinistas– contexto de aprendizaje informal. (2) Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara –Aprendizaje musical en personas con discapacidad visual: aproximación fenomenológica a la activación semiótica háptica– contexto de aprendizaje no formal.

centrales que fueron puestos en valor. Se realizó un primer acercamiento al concepto de *semiosis musical háptica* implicado en dos culturas de aprendizaje diferenciadas por su actividad visual. Se partió del supuesto de que la educación musical se logra en culturas de aprendizaje diversas que, por estar circunscritas a áreas del conocimiento humano específicas, incluyen actividades cognitivas, sociales, afectivas y físicas diferenciadas; involucra materiales pedagógicos y métodos que conforman tradiciones. A pesar de las diferencias, es posible comprender, desde la óptica de una formación integral e inclusiva (Marchesi y Hernández, 2019; García-Cedillo, 2018), dos *culturas de aprendizaje de la música* posibles y sus respectivas necesidades para identificar las prácticas en común y las de una que podrían ser implementadas en la otra. En el primer apartado se exponen los antecedentes de los proyectos que, coincidentemente están conformados por prácticas educativas en el ámbito no formal; un espacio que ofrece oportunidades para la investigación musical. Posteriormente, se expone la problematización, en donde se presenta el oculo-centrismo como un fenómeno que ha de ser cuestionado para abrir paso al estudio de otras activaciones semióticas implicadas en los procesos de educación musical. Se expone lo que se ha comprendido hasta el momento como *semiosis musical háptica*, seguido de la noción de *cultura de aprendizaje* desde la semiótica cultural, espacio en el que se integró una *caracterización de las culturas de aprendizaje* en cuestión. Se exponen y discuten algunas prácticas cotidianas que podrían percibirse como sobreentendidas; sin embargo, a la luz de la semiosis musical háptica, parecen ser significativas para los procesos educativos. Dado que los proyectos de investigación aún están en proceso, se cierra con algunas reflexiones no conclusivas.

## La educación musical no formal y sus oportunidades para la investigación

En México se han estructurado y legitimado, institucional o no institucionalmente, tres distintos contextos donde se comparten elementos culturales esenciales: el formal, el no formal y el informal. Menck (2012) describe el contexto de la *educación formal* como un espacio en el que hay profesores, alumnos y un curso estructurado de lo más simple a lo más complejo de acuerdo con los conocimientos, habilidades y orientaciones que la generación mayor con-

sidera esencial para la vida en sociedad de los más jóvenes. Es una formación obligatoria que culmina con un ritual en el que se verifica el dominio de ciertos conocimientos mediante la aplicación de un examen y la obtención de un diploma o certificado validado institucionalmente. La educación *no formal* y la *informal*, en cambio, no se encuentran institucionalizadas.

La *educación no formal* se centra en aprendizajes disciplinares, cuenta con un programa gradual y sistemático para mediar aprendizajes de manera continua a través de estrategias que han sido diseñadas para ser utilizadas en talleres o pequeños cursos ofrecidos en academias privadas o casas de cultura estatales. La *educación informal*, aunque sí ocurre con una intencionalidad de enseñanza-aprendizaje, carece de una programación continua y responde más a necesidades de personas interesadas en una temática específica, que se reúnen en grupos para compartir sus experiencias. De acuerdo con Jenkins (2009), una ventaja que tiene la educación informal frente a la educación formal es la inmediatez en la implementación de innovaciones frente a la lentitud y dependencia burocrático-administrativa de la educación formal. En las últimas dos décadas, se ha visto un crecimiento en la educación informal gracias a la comunicación que permite el internet. En las redes sociales se han creado grupos donde los usuarios colaboran integrando una parte de su conocimiento, logrando con ello una *inteligencia colectiva*.

Cuando se integran prácticas informales en talleres o cursos mediante la compilación y sistematización de la información que se encontraba dispersa en las redes, en bibliografía y videografía, el proceso de enseñanza-aprendizaje se identifica como *educación no formal*. Tal es el caso del trabajo de Tiscareño-Talavera (2020), quien llevó prácticas contemporáneas de acompañamiento de violín en géneros afines al jazz a un contexto universitario institucionalizado por medio de un taller de investigación-acción en donde puso en marcha una propuesta pedagógica distinta a la tradicional para el desarrollo técnico del violín. Se constató que una práctica visual y de identificación de formas contribuye al aprendizaje del pensamiento armónico del violín y a estructurar la distribución de las notas a lo largo del diapasón. Esta aproximación no convencional abrió nuevos cuestionamientos sobre la posibilidad de centrar la atención en instrucciones hápticas para comprender la corporalidad y posición de las manos, que son condiciones básicas para el arte del *performance*, práctica que se distancia del oculoctrismo que se problematizará más adelante.

Por su parte, Ruvalcaba-Rodríguez (2019), también en un contexto de educación no formal, implementó un taller para la enseñanza de música en sistema Braille para niños con ceguera y baja visión. Su propósito fue evidenciar la necesidad de incluir los estudios musicales en el currículo formal en nivel primaria. Desde esta postura, los niños con visión inactiva en edad escolar de 6 a 11 años desarrollaron conocimientos para comprender las implicaciones de leer, escribir y vincular la ejecución de un instrumento con una orientación de aprendizaje sistemático. Se asumió que, de esta manera, todo aquel que sienta vocación por la música, podría seguir desarrollando habilidades de forma oportuna y, en un futuro, ingresar a una universidad para obtener una certificación. Desde el punto de vista de la inclusión, este trabajo respondió a necesidades educativas básicas que recaen sobre los derechos humanos y la comprensión de las instituciones escolares encargadas de atenuar la desigualdad o de perpetuarla. En México, las universidades que ofrecen formación musical exigen como requisito de ingreso disponer de conocimientos previos avanzados en teoría de la música y ejecución instrumental; sin embargo, el sistema educativo institucionalizado no proporciona la educación previa para que personas en situación de ‘discapacidad’ –concepto que problematizaremos más adelante– tengan acceso a ella. En el caso de las personas ciegas, el panorama es aún más complejo. Existe carencia de materiales especializados, de profesores capacitados, de rampas o señalamientos que les facilite el acceso a las instalaciones, lo cual genera condiciones de exclusión. Es aquí donde los espacios no formales se revelan como una oportunidad para la investigación. Durante el taller se reconoció que comprender la cultura de aprendizaje desde las necesidades de activación háptica, podría derivar en la configuración de espacios educativos más incluyentes y transformar la representación simbólica que se ha construido en nuestra sociedad sobre el concepto de discapacidad.

## Problematización

En el estado del conocimiento de las investigaciones doctorales en curso se identificó el concepto de *oculocentrismo* como una situación problemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música. Este concepto refiere la supremacía del sentido de la vista, como sinónimo de precisión, por encima del valor que se da a los sentidos del oído y el tacto por su presunta ambigüedad

(Rossi, 2020). Este fenómeno de supremacía visual se reconoce en el discurso académico en expresiones fijas como: “es evidente”, “desde esta perspectiva”, “desde mi punto de vista”, “desde esta óptica”, entre otras. Asimismo, en el discurso cotidiano, expresiones como “nos vemos”, “a ver”, “vamos viendo”, son reflejo de este predominio visual. El *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español Actual* (DiLEA) (Penadés-Martínez, 2019) despliega una treintena de frases que involucran la palabra *ver* en sentido figurativo. Para la palabra *tocar*, son pocas las locuciones que la involucran. La expresión “con tacto”, por ejemplo, se utiliza para describir que algo se realiza cuidadosamente; por su parte, “tocar el gordo” y “tocar la peor parte”, aluden a la suerte o a entrar en turno en alguna situación.

Se tiene conocimiento de que las personas ciegas comprenden las locuciones idiomáticas como *metáforas* (Minervino *et al.*, 2018), por lo que, no existe desfase en el sentido. Esta comprensión metafórica también ocurre en personas con visión activa, como se podrá apreciar en la siguiente experiencia de una clase de redacción: frecuentemente, los estudiantes confunden los signos “a ver” y “haber”. En el uso cotidiano, no se sobreentiende la relación con el sentido de la vista; se logra la corrección ortográfica cuando se ofrece el conocimiento de que la primera expresión es sinónimo de “veamos”. Desde el terreno de la semiótica, se entiende que el significado se ha sedimentado a nivel simbólico para expresar nociones de incertidumbre o expectativa sobre alguna situación próxima y no sobre el acto de ver, interés pragmático de los filósofos del lenguaje que apoyaron el giro lingüístico (Congo *et al.*, 2019). Si bien estos actos lingüísticos intencionan las acciones hacia el mundo percibido (Husserl, 2011), las metáforas no representan de forma directa una relación con él (Minervino *et al.*, 2018), porque el proceso de *semiosis* activado por las locuciones idiomáticas ocurre en una dimensión pragmática (Morris, 1985). Para Charles Sanders Peirce “cada símbolo es, en su origen, o bien una imagen de la idea significada, o bien una reminiscencia de algún acontecimiento, persona o cosa individuales, relacionados con su significado, o bien una metáfora” (Peirce, 1974: 16). Morris (1985) señala que Peirce llegó a la conclusión de que:

[...] el interpretante de un símbolo ha de buscarse en un hábito y no en la reacción fisiológica inmediata que el vehículo signico evocó o en las imágenes o emociones concomitantes, una doctrina que allanó el camino al énfasis actual en las reglas de uso. (Morris, 1985: 69)

En el sentido fenomenológico-sociológico schützeano, el significado surge de experiencias en un estado de conciencia en la *actitud natural* que acepta un mundo de la vida (*Lebenswelt*) pre-dado (Dreher, 2012) y “construido por la tradición del lenguaje y de los valores intersubjetivos; un mundo generado intersubjetivamente en forma anónima y que se sedimenta en una praxis convencional” (Herrera-Restrepo, 2010: 259).

En este sentido, las frases fijas del discurso cotidiano son *símbolos* que forman parte de un sistema semiótico altamente socializado y legitimado por una comunidad, de ahí que sean compartidos por las personas con visión activa e inactiva de manera similar. A pesar de este acoplamiento, confirmado desde la perspectiva semiótica, los contextos y las actividades que realizan las personas con visión activa e inactiva configuran culturas de aprendizaje distintas, por lo que estudiarlas ofrece la posibilidad de conocer lo que cada una podría aportar a la otra, en el ánimo de lograr una *actitud natural de inclusión*.

Nos interesa conocer los diferentes hábitos de cada cultura que se desarrollan a partir de activaciones hápticas. Nuestra revisión bibliográfica ha mostrado que la interacción con nuevas tecnologías y objetos vibrotáctiles ha abierto nuevas posibilidades de comunicación háptica (Wong, Leung y Lau, 1999; Reyes, 2005; Markow, 2012; Morales, 2015; Torres, Pérez, Camargo y Padilla, 2018), con lo que se confirma la pertinencia de explorar las activaciones semióticas implicadas en el aprendizaje de la música desde una perspectiva distinta a la lingüística, la cual ha sido una de las vías más socorridas en las investigaciones sobre comprensión musical, como se expone a continuación.

Por efectos del giro lingüístico –que colocó el lenguaje como posibilidad para alcanzar la objetividad, la intersubjetividad y la comunicación (Lafont, 1997)–, algunos filósofos del lenguaje han aceptado que son los conceptos los elementos que estructuran el pensamiento y rigen la manera como se percibe el mundo: “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (Wittgenstein en Congo *et al.*, 2019: 43) y se ha señalado específicamente la *metáfora*<sup>23</sup> como una vía efectiva para estructurar las acciones y el lenguaje mismo (Lakoff y Johnson, 2004; López-Varela, 2022). Hemos señalado que de esta óptica se desprende una problemática de “lingüisismo” que ha exacerbado la analogía de la música como lenguaje como vía de análisis (Carbajal-Vaca,

---

23 Es la inserción de un contexto en otro distinto. Son expresiones que no deben entenderse al pie de la letra. “[...] es el choque abierto, la intersección de realidades disjuntas lo que constituye la fuerza de la metáfora” (Lakoff y Johnson, 2004: 11).



2014), soslayando la creación de categorías más adecuadas para analizar signos no lingüísticos involucrados, no sólo en el proceso de aprendizaje de un instrumento, sino en la comprensión del potencial expresivo de la música, el cual desborda los actos de habla y del lenguaje que están circunscritos a las emisiones de palabras y oraciones, a las proposiciones para referir y predicar; y a las ilocuciones para enunciar, preguntar, mandar o prometer (ver Searle, 2001: 33). El desbordamiento al que nos referimos obedece a actos musicales cuyo proceso semiótico se activa mediante significaciones no lingüísticas y que podría ser también el caso de otros actos centrados en movilizaciones auditivas, olfativas, gustativas y hápticas que se comprenden no necesariamente mediados por conceptos.

Publicaciones recientes muestran que se ha aceptado como un hecho que vivir en un mundo dominado por las representaciones visuales supone un problema para las personas ciegas (OMS, 2020). De manera generalizada, se ha asociado la carencia de experiencia visual a una condición de discapacidad, aun si la persona realiza algunos actos de manera más efectiva que otras personas sin discapacidad. Por lo anterior, hemos evitado la enunciación *discapacidad*, sustituyendo el término por el de *condición de visión inactiva*, aplicable a cualquier sujeto que, por distintas razones, en sus procesos de conocimiento centra su atención en un canal perceptivo distinto al visual, aun si dispone de él.

Respecto de la activación háptica, interés central en las investigaciones en cuestión, se encontraron documentos que involucran los términos *semiótica táctil* o *semiótica del tacto* (Correa-Silva, 2019; Gumtau, 2005; Rossi, 2020); sin embargo, aún no se han encontrado referencias sobre los procesos de *semiosis musical háptica* desde perspectivas fenomenológicas, paradigma desde el que se desarrollan ambas tesis doctorales.

Apoyados en el concepto de “vivencia”, en su más amplio sentido, y como premisa básica de la fenomenología husserliana, hemos centrado nuestro interés en las descripciones de las *vivencias hápticas* de aprendizaje musical de personas con y sin visión activa “tal como se dan desde la perspectiva de la primera persona” (Husserl, 2011: 18) porque asumimos que conocer el proceso de aprendizaje a partir de las experiencias de los sujetos permitirá dar cuenta del *proceso semiótico* para descubrir lo que aún no ha sido representado gráfica o cecográficamente en los sistemas de notación.

## Semiosis musical háptica

La háptica ha sido definida como la ciencia que estudia todo lo referente al tacto e implica dos subsistemas: el *exteroceptivo* –lo que se percibe al tocar como textura, peso, temperatura–; y el *propioceptivo* –sensaciones de la posición corporal y movimientos– (Madrigal-León, 2016). La háptica musical se presenta como un campo interdisciplinario desde el que se investiga el tacto y la propiocepción en escenarios musicales. Stefano Papetti y Charalampos Saitis (2018) señalan que los análisis se han realizado desde la ingeniería háptica, la interacción humano-computadora (HCI), la psicología aplicada, la acústica musical, la estética y la interpretación musical. Asimismo, resumen las acciones de investigación de este campo en dos objetivos principales: 1. Comprender el papel de la interacción háptica en la experiencia musical y la interpretación instrumental, 2. Crear nuevos dispositivos musicales que produzcan una retroalimentación háptica significativa. En los documentos revisados hasta el momento se identificó que las investigaciones se centran principalmente en metodologías experimentales que van desde el desarrollo de materiales (Zarur-Cortés, 2020; Martínez-de la Peña, 2009; Morales-González, 2015), el diseño de tecnologías aplicadas en la psicología clínica, la rehabilitación (Dezcallar-Sáez, 2012; Cremonte y Santángelo, 2005) y esquemas de interpretación en el área musical (Torres-Castillo *et al.*, 2018), hasta la manipulación de señales digitales y los procesos de significación de las personas ciegas.

Nuestros trabajos de investigación han puesto en un primer plano que la comprensión del signo háptico es de vital importancia para el desarrollo de estrategias pedagógicas ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de los casos estudiados, ya que la interacción con artefactos –instrumentos musicales– implica la comprensión de movimientos, formas, texturas, posiciones, distancias, peso, temperatura, entre otros signos que se configuran mediante el sentido del tacto.

López-Varela (2022) refiere que las operaciones cognitivas originadas en la experiencia corporal pasan por procesos metafóricos y metonímicos<sup>24</sup> basados en el reconocimiento de patrones en la experiencia. Conforme más simbólica se vuelve la experiencia, la conexión corporal se hace más indirecta

---

24 Asunción López-Varela Azcárate (2014) la define de manera similar a la sinécdoque, figura retórica que sustituye una parte de algo para referirse a un todo.

y emergen las particularidades culturales. A partir de su interpretación de la teoría semiótica de Peirce, Lopez-Varela afirma que no se puede llegar a un nivel de terceridad –simbólico– si el signo no está “encarnado<sup>25</sup>” (p. 3). De la misma manera, las características del signo se derivan de su relación con el objeto, es decir, el ícono significa su objeto en virtud de cualidades compartidas (*firstness*), el índice en virtud a una relación causal (*secondness*) y el símbolo en virtud a una acción bajo una norma o hábito (*thirdness*).

Varios investigadores se han dado a la tarea de identificar y organizar diferentes tipos de signos hápticos. En particular, mediante metodologías cualitativas, Gumtau (2005) explora una opción de investigación con artefactos de baja tecnología –*low-tech*– en el que utiliza una caja háptica –*haptic box*– para identificar qué texturas hápticas reconoce el usuario en los objetos que contiene la caja, como cortezas de árboles, materiales sintéticos, textiles, entre otros. La investigadora llega a la conclusión de que en las descripciones proporcionadas por los informantes, la dimensión cultural es determinante en el reconocimiento de los objetos. Las texturas provenientes de objetos de la naturaleza resultaron más familiares a la mayoría, mientras que las texturas sintéticas causaron mayor discordancia; situación que, probablemente, se debe a que las texturas como las cortezas de los árboles son más fáciles de encontrar en la cotidianidad, mientras que lo sintético sólo se encuentra en contextos particulares y aislados. Los adjetivos utilizados por los informantes fueron: relajado, suave, joven, débil, cobarde; términos que podrían estar asociados a experiencias culturales y a una dimensión metafórica individual.

La investigación de Correa-Silva arroja información sobre cuáles cualidades táctiles permiten a las personas ciegas entender un signo plástico lo más cercano posible a como lo haría una persona que dispone del sentido de la vista. La autora se valió de impresiones en tercera dimensión que corresponden con los relieves de las manchas de Rorschach, de modo que las diferentes alturas equivalen a los tonos o matices de color de las imágenes. Descompone la imagen en sus elementos más básicos a partir de sus componentes cua-

---

25 Del inglés *embodied*. Roger Bartra (2014) se refiere a la “conciencia encarnada” de la teoría propuesta por Francisco Varela desde la perspectiva neurofenomenológica, que sostiene que “la conciencia se halla al mismo tiempo inscrita o encarnada (*embodied*) en un cuerpo con capacidades sensoriomotoras y empujada (*embeded*) en un contexto biológico y cultural” (p. 126).

litativos –color, textura y forma– para convertirlos en “atractores<sup>26</sup>” táctiles, apoyándose en la idea de lograr un ícono en sentido de ser –por sus cualidades físicas– la representación más próxima a lo visual que puede ser percibida a través del tacto. Los resultados de estos experimentos evidencian comprensiones de *formas simbólicas* (Cassirer, 2016) que han sido integradas en el diálogo con los informantes de las investigaciones en proceso.

## Cultura de aprendizaje y semiótica cultural

Roland Posner (2008), en un texto dedicado a la semiótica cultural, expone que el concepto de *cultura* se relaciona con el proceso para desarrollar, cultivar y refinar ciertas capacidades; se ha definido como un proceso de *autoeducación* que desarrollan las sociedades, por lo que se vincula con los medios utilizados para alcanzarla: conocimientos, creencias, costumbres, concepciones sobre moral, implementación de normas, aceptación de leyes, expresiones artísticas, así como habilidades y hábitos cultivados en cada comunidad. Ernst Cassirer (2016) concibió estas expresiones como *formas simbólicas* que constituyen la cultura. La *semiótica de la cultura*, en específico, se perfiló como una subdisciplina de la semiótica mediante la cual es posible examinar las formas simbólicas utilizadas en cada grupo social, conocer los diversos sistemas de signos que contribuyen a conformar la cultura y estudiar las culturas como sistemas de signos para reconocer ventajas o desventajas que los individuos pueden obtener por pertenecer a ella (Posner, 2008).

Apoyado en el concepto de biosfera de Vernadski<sup>27</sup>, Iuri Lotman (1922-1993) llamó *semiosfera* al conjunto de todos los sistemas de signos en el mundo –culturas del mundo–, los cuales no funcionan de manera aislada y unívoca sino “estando sumergidos en un *continuum* semiótico, completa-

---

26 Magariños de Morentin (2008) refiere el término “atractor” usado por el neurocientífico español Joaquín M. Fuster como un conjunto de formas organizadas con cierta constancia que forman una imagen mental que permanece en la memoria y con la cual contrastamos la información nueva.

27 Biogeoquímico, sostenía que los seres vivos no constituyen objetos independientes del ambiente que los rodea, sino que todo lo que ocurre al interior de ellos está determinado por la compleja estructura de la biosfera que actúa como un mecanismo de transformación. Así, Lotman declaró la imposibilidad de “separar al hombre del espacio de las lenguas, de los signos, de los símbolos. Un espacio, el de la semiosfera, fuera del cual es imposible la existencia de la semiosis; sólo la existencia de tal universo hace realidad el acto significativo particular” (Prólogo de Jorge Lozano en Lotman, 1999, IV).

mente ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y [...] niveles de organización” (Lotman, 1996: 11). Desde esta perspectiva, Lotman consideró que la semiótica cultural proveería una base teórica para analizar fenómenos culturales y responder cuestionamientos sobre las diferencias entre los signos, sobre los procesos de semiosis, sobre los alcances y límites de una cultura, sobre el comportamiento de cada cultura en la semiosfera, sobre el proceso de estructuración y cambio cultural, entre otros (Posner, 2008).

Para Juan Ignacio Pozo Muncio (2008), el aprendizaje es lo que hace posible incorporar la cultura en una sociedad, por lo que cada una, de acuerdo con sus demandas, desarrolla procesos de aprendizaje distintos, elige materiales, organiza actividades para lograr sus metas: “genera su cultura del aprendizaje” (p. 30). Entendemos, entonces, que una cultura de aprendizaje musical es uno de los múltiples sistemas de signos en una semiosfera que es susceptible de ser analizada desde la semiótica cultural para comprender su funcionamiento.

En la siguiente caracterización de las culturas de aprendizaje de personas con visión activa e inactiva se reconocen algunas diferencias que podrían apreciarse como sobreentendidas; sin embargo, la organización de estas características, producto de la observación participante en prácticas educativas cotidianas, ha permitido a los investigadores problematizar las implicaciones semióticas desde el terreno de la háptica.

## Cultura de aprendizaje de personas con visión activa

- Oculocentrismo, desencadenado por la dependencia a la notación musical en tinta, pentagramada<sup>28</sup> –representación gráfica percibida por el sentido de la vista–, especialmente en espacios de educación formal, pero también presente en espacios no formales e informales.
- Lectura simultánea a la ejecución como meta de aprendizaje ineludible.
- Memorización previa al *performance* como solista, no así en música de cámara.
- Utilización simultánea de referentes táctiles, visuales y auditivos.
- Ambiente de aprendizaje en silencio, como condición indispensable.
- Utilización de tecnología básica, como lápiz, papel e instrumentos mecánicos.

---

28 Ver *Staff notation* (Britannica <https://www.britannica.com/art/musical-notation/Other-systems-of-notation>).

## Cultura de aprendizaje de personas con visión inactiva

- Dependencia a la cecografía<sup>29</sup> –signos en relieve percibidos por el sentido del tacto–, equiparable a la dependencia a la notación musical gráfica de la cultura de aprendizaje con visión activa.
- Memorización previa a la ejecución en cualquiera de sus formas –solistas u orquestal–, a excepción del canto.
- Mayor énfasis en el desplazamiento espacial mediante referentes táctiles y auditivos.
- Ambiente de aprendizaje dominado por la comunicación oral y estímulos sonoros.
- Un ambiente de aprendizaje silencioso no es deseable.
- Mayor dependencia a tecnología avanzada, como regleta, punzón, máquina Perkins y lectores auditivos.

Los sistemas semióticos y sus representaciones surgen de la necesidad de conservar la memoria cultural. La representación gráfica de la música –notación musical– ha exacerbado el oculo-centrismo, por lo que la lectoescritura musical se ha valorado como indispensable en los programas educativos. En la cultura de aprendizaje con visión inactiva se identifican avances que han permitido mayor precisión en el uso de los signos musicales para sus integrantes. Burgos-Bordonau (2004) señala que desde los primeros registros sobre la escritura formalizada de la música, se enfatiza que al tacto le es más fácil percibir puntos en relieve que las líneas continuas del pentagrama; de ahí que, posteriormente, se hayan desarrollado múltiples sistemas como la ratigrafía, la anaglifografía Braille<sup>30</sup>, los sistemas Abreu y Llorens-Llatchós, por mencionar algunos. Desde 1854 se reconoce en Francia, de manera oficial, el sistema Braille para la enseñanza para personas con visión inactiva y, en 1879, se adoptó oficialmente como sistema universal. Actualmente se utiliza esta forma de representación táctil –cecografía– tanto para el sistema semiótico lingüístico como para el musical. Al paso del tiempo han surgido nuevas propuestas que se han ido desarrollando en respuesta a necesidades de contextos específicos;

29 Del lat. *caecus* 'ciego' y *-grafía*. 1. f. Escritura y modo de escribir de los ciegos. <https://dle.rae.es/cecograf%C3%ADa?m=form>

30 Técnica de impresión en relieve para uso de los ciegos a base de puntos o tintas especiales que forman relieve. (Tesauros-Diccionarios del Patrimonio Cultural de España <http://tesauros.mecc.es/tesauros/>).

por ejemplo, la Tactofonía de Sergio Aschero (2016), quien creó un sistema en relieve de lectoescritura musical que se sustenta en el lenguaje y su método de numerofonía –código físico-matemático como modelo de representación simbólica y perceptiva–. Otra propuesta es el sistema de cuadrofonía musical de Abdiel Jiménez Hernández (2018) que se basa en figuras y sonidos de la clave Morse.

En las culturas de aprendizaje de personas con visión inactiva, en las que participa uno de los autores de este texto, se han escuchado críticas sobre la efectividad del sistema Braille; una de las más pronunciadas dicta que, para que las personas con visión inactiva ejecuten un instrumento musical, es necesario hacer un trabajo previo de memorización de la partitura, lo que pone en tela de juicio la efectividad del sistema; sin embargo, habrá que destacar que este proceso es equiparable al que realizan músicos con visión activa, por lo que podría ser considerado una práctica de estudio consensuada en ambas culturas de aprendizaje. Los instrumentistas, que han sido formados como solistas, normalmente memorizan todas las obras que presentarán en un recital para tener una mayor libertad expresiva y dominio de la obra. La diferencia central entre las culturas de aprendizaje se encuentra en la música orquestal y de cámara, ya que los músicos de estas agrupaciones suelen leer y tocar de manera simultánea. En este caso, las personas con visión inactiva, al no poder leer simultáneamente a la ejecución, también memorizan la música que se hace en agrupaciones.

Se ha observado que personas ciegas o de baja visión aprenden música mediante la imitación. Se apoyan casi completamente en el desarrollo auditivo lo que, en muchos casos, genera dependencia a un facilitador guía, o bien, a algún artefacto que indique lo que es necesario tocar, de ahí que haya mayor dependencia a la tecnología en su cultura de aprendizaje. En el Coloquio Interdisciplinario sobre Música *EDAUTEMUS* (2023) organizado en la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México se reconoce que una de las problemáticas de aprendizaje que enfrentan los docentes de personas con visión activa ha sido el entrenamiento auditivo, el cual parece ser más eficiente en personas con visión inactiva.

Dentro de las metas de educación musical para ambas culturas de aprendizaje –con visión activa e inactiva– se ha considerado necesario adquirir conocimientos teóricos y prácticos mediante las clases de teoría de la música y solfeo. Se considera indispensable realizar dictados rítmicos y melódicos,

vincular la lectura con la entonación de las notas –entrenamiento auditivo– y, en relación con los instrumentos musicales, desarrollar la memoria motriz, conocer posiciones y apropiarse de técnicas y estrategias para facilitar la ejecución. Específicamente para la cultura de visión inactiva se ha señalado que la lectoescritura Braille proporciona autonomía en el proceso de aprendizaje de la música (Dias-Bertevelli, 2010). Se entiende que, tanto las representaciones cecográficas, como las gráficas, funcionan como “prótesis culturales” (Bartra, 2014: 17) en las que se apoya el docente para propiciar el desarrollo auditivo. Aquí habría que estar atentos a que la dependencia a la cecografía no se instale antes de lograr la representación auditiva, como ocurre en algunos procesos de aprendizaje de personas con visión activa.

Encontramos que tanto el sistema gráfico como el cecográfico carecen de signos para representar las activaciones hápticas que se requieren para realizar los ajustes interpretativos del sistema semiótico musical tonal que ha sido altamente socializado. Esto ha derivado en que el proceso enseñanza-aprendizaje de la música dependa de la guía constante de un maestro que ofrece de manera individual diversas explicaciones y ejemplificaciones para lograr la motricidad y sensación de contacto con el instrumento más adecuadas para representar sonoridades específicas que den como resultado interpretaciones afines con el sistema semiótico musical valorado, lo que muestra que la autonomía se logra sólo parcialmente.

El silencio se considera una característica sobreentendida para la cultura de personas con visión activa. Se presupone que al no hablar, no hacer ruido y estar atento al discurso musical, se fomentan actitudes valoradas como favorables para el aprendizaje, como el orden y la disciplina. Para ambas culturas de aprendizaje, mantener silencio permite identificar el tono, la dirección, la intensidad y el timbre de la música; sin embargo, para las personas con visión inactiva, el sonido es el referente más próximo con el mundo; se ha observado que pedir silencio absoluto por lapsos prolongados puede provocar angustia o dificultar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo anterior, en el salón de clases se procura mantener un diálogo constante y realizar actividades a manera de pregunta-respuesta que permitan la interacción sonora.

Pese a estas diferencias, consideramos que en ambas culturas es necesario entrenar e integrar, de manera gradual, el silencio en los estudios musicales, sobre todo en grupos de niños; y, de manera equilibrada, integrar el diálogo en las culturas de aprendizaje de niños con visión activa, señalado como ne-



cesario en algunas investigaciones recientes (Bazaldúa-Alarcón, 2022), ya que, probablemente un orden y disciplina rígidos provocan también sensaciones de angustia en personas con visión activa.

## Reflexiones

Para ambas culturas de aprendizaje es indispensable aprender formalmente un sistema semiótico musical, el cual sea susceptible de ser representado por otro sistema de signos para recrear experiencias musicales propias o de otros sujetos, sobre la base de significados musicales consensuados y sedimentados culturalmente –dimensión simbólica–; de ahí la importancia de que en el sistema educativo se incluya la formación musical.

Las dos culturas ofrecen entrenamiento auditivo para apropiarse del sistema semiótico musical que utilizan, en ambas se socializan conocimientos teórico-musicales de un sistema semiótico musical específico y actualmente en ambas culturas existen demandas de modelos de inclusión. Consideramos que al llevar prácticas educativas exitosas de una cultura a otra, propiciaremos un cambio en la percepción de lo que erróneamente se ha calificado como discapacidad. Con esta acción se comenzará a trazar un camino hacia el logro de una educación más incluyente.

Las representaciones gráficas y cecográficas de la semiosfera cultural que utiliza el sistema musical tonal-occidental son imprecisas, por lo que en los procesos enseñanza-aprendizaje se ha recurrido al uso de metáforas en el lenguaje verbal y a representaciones gestuales que explicitan la intencionalidad interpretativa, como es el caso de la dirección orquestal (ver Carbajal-Vaca, 2022).

La ausencia de representaciones gráficas y táctiles para los signos hápticos del sistema obliga a reflexionar con mayor profundidad en los alcances de la metáfora y a escuchar con atención lo que los integrantes de cada una de las culturas de aprendizaje tienen que decir a través de ella. Si bien todos hacemos uso de las palabras y les damos un significado mediado por nuestras culturas, existen vacíos generados a través del tiempo, que impiden expresar con precisión, de manera verbal –oral y escrita–, lo que se desea comunicar.

Por el momento, tomar conciencia del uso de las metáforas lingüísticas que con seguridad serán utilizadas durante el proceso etnográfico para recuperar las “vivencias hápticas” de los sujetos que serán entrevistados en cada

proyecto, permitirá reconocer otras expresiones que podrían dotar al discurso pedagógico-musical de un sentido más incluyente, que nos libere, al menos en parte, de la dinámica oclocentrista que domina nuestros contextos. ¿Podríamos “escuchar con los ojos”, “ver con las manos”, “tocar con los ojos”, o “sentir con los oídos? El tiempo lo dirá. Lo que se puede asentar ahora es que cuestionar lo predeterminado en cada cultura permitirá a ambas comunidades “mirar con otros ojos”, “escuchar con otros oídos” y “tocar con otras manos”.

## Referencias

- Aschero, S. (2016). *Brille y Aschero: lo complejo y lo simple de la escritura musical para ciegos*. Buenos Aires. Revisado el 08 de diciembre de 2022. <http://ascheropus.blogspot.com/2018/08/braille-y-aschero-lo-complejo-y-lo.html>
- Bartra, R. (2014). *Antropología del cerebro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazaldúa-Alarcón, M. (2022). *Las niñas y los niños de la Ollin tocan, cantan, bailan y... hablan. Reflexiones de las niñas y los niños en torno a las experiencias que promueven el disfrute en su aprendizaje musical*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berbel-Gómez, N., Díaz-Gómez, M. (2013). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula abierta*, 42, 47-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4647880>
- Burgos-Bordonoau, E. (2004). *Historia de la Enseñanza Musical para ciegos en España 1830-1938*. Madrid: SS Estudios.
- Carbajal-Vaca, I. S. (2014) *Acercamiento Semiótico y Epistemológico al Aprendizaje de la Música*. Universidad de Guadalajara. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/acercamiento2012.pdf>
- Carbajal-Vaca, I. S. (2022). *El hombre detrás del maestro, el amigo detrás del hombre: Jorge Pérez-Gómez en la formación de directores de orquesta*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://doi.org/10.33064/UAA/978-607-8834-97-6>
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Congo, R., Bastidas, A., López, L., y Carrera, G. (2019). El giro lingüístico: una de las características más importantes de la filosofía del lenguaje del siglo xx. *Ecos De La Academia - Universidad Técnica del Norte*, 4(07), 41-48. <http://revistasoj.s.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/126>
- Correa-Silva, M. del P. (2019). Una interpretación del tacto activo a partir del estudio morfológico del test de Rorschach y su adaptación desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Signo y Pensamiento*, 38(75), Universidad Tecnológica Metropolitana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.itae>
- Cremonte, M. y Santángelo, P. (2001). La ilusión de Sander en la percepción háptica activa de personas. *ONCE Integración*, 37, 5-10. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/42426?show=full>
- Dezcallar-Sáez, T. (2012). *Relación entre procesos mentales y sentido háptico: emociones y recuerdos mediante el análisis empírico de texturas* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/96819>
- Dias-Bertevelli (2010). La Educación Musical de Personas con Deficiencia Visual y la Musicografía Braille: De la musicalización a la lectura y la escritura de la partitura en braille. *Actas de la IX Reunión de SACCoM*, pp. 58-64. <http://saccom.org.ar/v2016/node/300>
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann. En E. de la Garza Toledo y G. Leyva (Coords.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Fondo de Cultura Económica, pp. 97-139.
- EDAUTEMUS. (2023). IX Coloquio Interdisciplinario sobre la Música. *La Educación Auditiva y la Teoría de la Música*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.fam.unam.mx/difusion/temp/uploads/edautemus/ProgramaActividades-IX-edautemus-2023.pdf>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa en México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- Gumtau, S. (2005). Tactile semiotics: the meanings of touch explored with low-tech prototypes. *First Joint Eurohaptics Conference and Symposium on Haptic Interfaces for Virtual Environment and Teleoperator Systems. World Haptics Conference*, 651-652. <https://doi.org/10.1109/WHC.2005.124>

- Herrera-Restrepo, D. (2010). *Husserl y el mundo de la vida*. *Franciscanum*, 52(153), 247-274. <https://doi.org/10.21500/01201468.939>
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología* [Introducción, traducción y notas de Jesús Adrián Escudero]. Herder.
- Jenkins, Henry (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21<sup>st</sup> century*. Cambridge: The MIT Press.
- Jiménez, A. (2018). *La educación musical como herramienta inclusiva: propuesta didáctica para la discapacidad visual*. [Tesis de Licenciatura] Licenciatura en Educación Musical. Universidad Veracruzana. <http://cdigital.uv.mx/handle/1944/49584>
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. (Versión española de José Gaos de Anthropologie in pragmatischer Hinsicht) Madrid: Alianza.
- Lafont, C. (1997). *Lenguaje y apertura del mundo. El giro lingüístico de la hermenéutica de Heidegger*. Madrid: Alianza.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2004) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- López-Varela Azcárate, A. (2022). Cognitive Semiotics: An Overview. En López-Varela Azcárate, A. (Ed.), *Mind and Matter - Challenges and Opportunities in Cognitive Semiotics and Aesthetics*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.101848>
- Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, Y. M. (1999). *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Madrigal-León, M. M. (2016). Más allá de la imitación: Atención a la percepción háptica en el inicio del aprendizaje del violín. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] <http://132.248.9.195/ptd2016/febrero/0740867/Index.html>
- Magariños de Morentin, J. (2008). *La semiótica de los bordes*. Córdoba: Comunicarte.
- Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163-185. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Marchesi, A. y Hernández L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión Latinoamericana. *Revista Latinoamericana de*

- Educación Inclusiva* 13(2), 45-56 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez-de la Peña, G. A. (2009). La percepción y su importancia en la generación de un diseño háptico para personas con discapacidad visual [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/22716/1/cd-t170521230318rdmb.pdf>
- Menck, P. (2012). *Was ist Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Siegen: Auer.
- Minervino, R. A., Martín, A., Tavernini, L. M., & Trench, M. (2018). The Understanding of Visual Metaphors by the Congenitally Blind. *Frontiers in Psychology*, 9, 1242. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01242>
- Morales-González, E. (2015). Conceptuación y desarrollo del diseño sensorial desde la percepción táctil y háptica [Tesis de doctorado, Universitat Politècnica de València]. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/53027>
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- OMS. (2020). *Informe mundial sobre la visión*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331423>
- Papetti, S. y Saitis, C. (Eds.) (2018). *Musical Haptics*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58316-7>
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Penadés-Martínez, I. (ed.) (2019) *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español Actual (DiLEA)*. Universidad de Alcalá / Universidad de Cádiz. <http://www.diccionariodilea.es/inicio>
- Posner, Roland (2008) Kultursemiotik. En Nünning A., Nünning V. (eds) *Einführung in die Kulturwissenschaften*, Stuttgart: Metzler.
- Pozo-Muncio, J. I. (2008). Aprendices y maestros. *La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Rossi, L. S. R. (2020). *Notas sobre la comunicación táctil y el estudio de los medios hápticos. La trama de la comunicación*, 24(2), 33-51. <http://www.scielo.org.ar/pdf/trama/v24n2/v24n2a02.pdf>
- Ruvalcaba-Rodríguez, X. E. (2019). Enseñanza de la musicografía Braille para niños en edad escolar. [Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara]. <https://riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/84463>

- Saitis, C., Järveläinen, H., Fritz, C. (2018). The Role of Haptic Cues in Musical Instrument. En Papetti, S. y Saitis, C. (Eds.), *Musical Haptics*. Cham: Springer, 73-93.
- Searle, J. R. (2001). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Cambridge University Press.
- Sebeok, T. (1996). *Signos: una introducción a la semiótica*. Barcelona: Paidós.
- Tiscareño-Talavera, Hugo D. (2020). Pensamiento armónico en el violín: una guía didáctica para el acompañamiento en música de jazz y géneros afines. (Tesis de maestría), Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes. Recuperado de: <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/1986/449944.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 24.03.2022.
- Torres-Castillo, J. R., Pérez-Lomelí, J. S., Camargo-Casallas, E. y Padilla-Castañeda, M. A. (2018). Dispositivo háptico vibrotáctil inalámbrico para asistencia de actividades motoras. *Visión electrónica*, 12(1), 58-64. <https://doi.org/10.14483/22484728.13310>
- Zarur-Cortés, J. E. (2020). Diseño de materiales hápticos. *Diseño incluyente. Espacio Diseño*, 280-281, 25-30. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. <https://espaciodesenoojs.xoc.uam.mx/index.php/espaciodeseno/article/view/2113>

# Diálogo creador. Transitar de lo disciplinar a lo transdisciplinar en la educación superior artística

*Sarahí Lay Trigo*<sup>31</sup>

Es aparentemente evidente, que los nuevos caminos para educar a los artistas en el futuro se encuentran en una red mundial que se teje con los hilos coloridos de todos los campos de la actividad humana (Alexenberg, 2008: 12).

En los últimos años es posible apreciar una tendencia en la investigación artística y científica que ha ayudado a dar forma al futuro de manera profunda, pues tanto artistas como científicos han integrado equipos de colaboración e interacción disciplinar, donde la intersección entre Arte, Ciencia y Tecnología (ACT),<sup>32</sup>

---

31 CIESAS Occidente, sarahilaytrigo@gmail.com

32 En este trabajo no se aborda lo que se entiende por ACT. Sin embargo, es importante subrayar que “las posibilidades que emergen del acto de conocer ACT pueden proveer al individuo, además de distintas formas de entender la realidad, de una gama de métodos, formas y modos de hacer, decir, traducir y crear, casi infinitas” (Lay-Trigo, 2012).

bajo el principio de Leonardo,<sup>33</sup> les ha permitido aportar conocimientos significativos sobre las nuevas formas de investigación, desarrollo e innovación (Alexenberg, 2008; Brea, 2007; Edwards, 2009; Strosberg, 2013; Wilson, 2003; Wilson, 2010). Así, artistas, tecnólogos y científicos han podido generar un encuentro de saberes que, a partir de la experimentación transdisciplinar, la simulación tecnológica, la visión participativa, la integración de lo mecánico, lo orgánico, lo digital y lo físico, le han dado una vuelta a la forma de ver y conocer la naturaleza, los seres humanos, la sociedad y sus creaciones. Esto ha llevado a la generación de nuevos campos del conocimiento como la informática cognitiva (Wang, 2003), la ingeniería transdisciplinar (Chen, Trappey y Cooke, 2017) y la invención del arte híbrido que combina, por ejemplo, el arte del movimiento con la kinesiología y la robótica; o el arte visual con la biología y la ciencia computacional (Wilson, 2010). En términos de investigación, se ha realizado trabajo sobre nanotecnología, arte genético, microbiología, bio-mecatrónica, ingeniería transdisciplinar (Chen *et al.*, 2017), informática cognitiva (Wang, 2003) y Trans-Inteligencia Artificial —por sus siglas en inglés Trans-AI— (Cao, 2023).

No es de extrañar entonces, que distintas experiencias transdisciplinares utilicen la interrelación ACT y la creación conjunta entre mente y emociones (Kong, do Rosário & Pereira, 2022) como catalizadores para generar espacios en los que se puedan poner en diálogo distintos saberes. Ahí, el arte aparece como un tercero que aporta su intuición (Barbero, 2017), su pasión, su modo de ser, de hacer y comprender el mundo, las disciplinas y la realidad (Burnard, Colucci-Gray y Cooke, 2022; Boutet, 2013; Steelman *et al.*, 2018). Por eso, este trabajo retoma el campo de la Educación Superior Artística (ESA), como un lugar privilegiado para favorecer el tránsito de la especialización disciplinar a la incorporación de una visión transdisciplinar en la Educación Superior (ES). Para ello se desarrollan tres figuras tribales, mismas que se desarrollan en el apartado tres de este trabajo. Con esto se busca visibilizar —en mayor o menor medida— cómo se pueden generar experiencias formativas que parecen favorecer la creación de realidades “intersticiales creadoras” (Falcón, 2010: 134)<sup>34</sup>, mismas que, a partir de procesos dialógicos, han logrado promover un

33 Leonardo da Vinci se ha convertido en un egregio ejemplo de la conjunción de ACT. Por lo que se utiliza su nombre, como arquetipo para las funciones colaborativas entre científicos y artistas.

34 Este concepto se retoma de Falcón (2010), quien a través del pensamiento de Edgar Morin, Fernando Hernández, Fritjof Capra, José Martínez de Sousa y Ovide Decroly concibe estos espacios intraparentéticos de creación, necesarios para la expansión social.



desarrollo social y humano desde la transdisciplinariedad. A continuación, se define brevemente lo que se entiende por transdisciplina.

## Transdisciplina

La penetración del pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras, los programas y las proyecciones de la Universidad, permitirán su evolución hacia su misión un poco olvidada hoy: *el estudio de lo universal* (Nicolescu, 2009: 98).

En este trabajo se retoma la definición de transdisciplinariedad de Nicolescu (2009) en la que se dice:

La transdisciplinariedad concierne, como el prefijo ‘trans’ lo indica, a lo que *está* a la vez *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. [...] La visión transdisciplinaria nos propone considerar una Realidad multidimensional, estructurada a varios niveles, que reemplaza la Realidad unidimensional, a un solo nivel, del pensamiento clásico. [...] Los diferentes niveles de Realidad son accesibles al conocimiento humano gracias a la existencia de diferentes *niveles de percepción*, que se encuentran en correspondencia biunívoca con los niveles de Realidad. [...] El encuentro entre los diferentes niveles de Realidad y los diferentes niveles de percepción engendra los diferentes *niveles de representación*. (pp. 37-74)

Sobre esto, hay que tener presente que es la perspectiva de la complejidad la que ha permitido con “su nuevo lenguaje, pensamiento y realizaciones prácticas [...] desplazar la integración del saber desde la inter hacia la transdisciplina” (Luengo y Martínez, 2018: 20). Pues, sólo a partir de entender que la realidad está viva, es abierta, incierta, compleja, inacabada y no lineal, ha sido posible romper con una visión disciplinar anquilosada para poder abrirse al entendimiento y la comprensión del mundo desde una perspectiva integradora del saber. Ahí, la transdisciplinariedad permite superar las estrechas áreas de materias y disciplinas que se han constituido históricamente y que han perdido su memoria histórica y su capacidad de resolución de problemas

por una especialización excesiva (Mittelstrass, 2011: 332). Y ante todo, esta forma de entender el mundo y el conocimiento permite guiar el trabajo y el encuentro disciplinar a un nivel más complejo en donde la participación, la cooperación y la organización de sus actores se consolida mediante un proyecto que está abierto a lo complejo y a la transformación.

Para profundizar más, hay que decir que la transdisciplina es a la vez una visión y una disposición que impulsa a sus actores a ir más allá de la disciplina –categoría específica del conocimiento–, de lo multidisciplinar –donde una disciplina es estudiada por otras disciplinas– y de lo interdisciplinar –en donde dos o más disciplinas se relacionan para colaborar e intercambiar conocimientos–<sup>35</sup>, esto con el propósito de lograr una hibridación entre los modos de aprender y aprehender la realidad para poder ir en busca de conceptos epistemológicos y/o metodológicos que vayan más allá de las fronteras disciplinarias. La transdisciplina “es, en esencia, un inédito proceso y espacio de comunicación y creación epistemológica y metodológica entre las más disímiles áreas de conocimiento” (Luengo y Martínez, 2018: 78), lo que también permite incluir otras áreas que quizás no forman parte de los saberes establecidos de manera institucional. Con esto es posible “incorporar saberes subestimados por los cánones disciplinarios, pero no sólo saberes, sino identidades, formas de aprender, maneras de concebir el conocimiento, hibridaciones culturales, transmisión de experiencias, etc.” (Pérez, Moya y Curcu, 2013: 17). De manera que, la interacción transdisciplinar se da en el proceso, en un proceso continuo de comunicación en el que el diálogo se convierte en el corazón de esa interacción. Hay que tener presente que la transdisciplina ocurre siempre “en el espacio ‘entre’: entre un sujeto y otros sujetos, entre el sujeto y sí mismo, y en la interacción del sujeto y el mundo” (Najmanovich, 2015: 401). Por eso, en estos procesos de experimentación transdisciplinar el diálogo entre los sujetos y sus disciplinas se convierte en una alianza para el entendimiento de la realidad en su multiplicidad de niveles. De modo que, antes de profundizar en los ejemplos que la ESA puede dar a la incorporación del trabajo transdisciplinario en la ES, este trabajo se detiene en la importancia del diálogo como medio que favorece la transdisciplina.

---

35 Para profundizar más en los conceptos de inter, multi y transdisciplina, se sugiere ver, Luengo y Martínez (2018), Guzmán-Ibarra, Settati y Marín (2019) y Luengo (2021).

## Diálogo creador

En las experiencias formativas las relaciones entre las personas son el acontecimiento necesario, el eco poético, el agua vital que posibilita su desarrollo. De no existir estos encuentros nutritivos, la formación sería un desierto infértil (Falcón, 2012: 22).

Como sugiere la cita anterior, en la experiencia formativa, las relaciones entre las personas son la clave para favorecer el encuentro. Encuentro que, en contextos en los que se busca favorecer una interacción disciplinar –sea de manera multi, inter o transdisciplinar–, el diálogo, como “medio de comunicación colectiva” (Banathy y Jenlink, 2005: v) se convierte en una herramienta importante, significativa y potente para la interrelación, pues es a través de él que se hace posible explorar y crear espacios de discusión que favorezcan la interacción de saberes (Pipere y Lorenzi, 2021; Sidorkin, 1999). El diálogo aparece entonces como un camino para resonar, reflexionar, pensar y crear con y a través de los otros. Dicho de otra manera, el diálogo es un medio-comunicativo para poner en común y tejer los hilos de una conciencia colectiva para comprender el mundo entre-todos. Ahí, el valor de lo ético es esencial, valor que se considera como ese sentimiento de querer libremente compartir con los otros; en donde no exista deber o castigo, sino el simple placer de ligarse a un grupo, a lo que Maffesoli (2007: 19) denomina la ética de la estética, definida como un “movimiento circular sin fin (en donde) la ética, lo que congrega y une al grupo, se vuelve estética, emoción común, y viceversa”. Aquí, el concepto de ética de la estética adquiere el papel de adhesión de los grupos, entendido como ese querer explorar de manera cercana y libremente la construcción de saberes.

En contextos educativos, Sidorkin (1999)<sup>36</sup> sugiere que las realidades dialógicas deben adquirir tres características, mismas que define como: complejidad, civismo y carnaval.<sup>37</sup> La complejidad alude a que en las instituciones se permita una polifonía de voces en la que ningún actor se identifique plenamente con un único rol social, de manera que cada voz sea escuchada de manera transversal. El civismo es una forma de garantizar que cada una de las

---

36 Aunque la propuesta de Sidorkin (1999) no es exclusiva para las Instituciones de Educación Superior (IES), en este trabajo se retoma porque se considera que puede apoyar procesos dialógicos en la ES.

37 Gran parte del trabajo de Sidorkin está inspirado en la filosofía de Mijail Bajtín. Si se quiere profundizar más en la categoría de carnaval se sugiere ver Sidorkin (2005).

voces sean escuchadas. El carnaval es una especie de dispositivo cultural que está destinado para crear fracturas en el tiempo-espacio educativo para que se susciten momentos de auténtico diálogo. Momentos que han de darse en lo que él denomina un tercer espacio: lugares de reunión informales como cafeterías, restaurantes, cervecerías “en donde uno puede conocerse de manera informal. Su función principal no es el consumo de alcohol, sino la conversación, la esencia de la vida cívica” (Sidorkin, 1999: 99). La metáfora de carnaval en sí misma permite abrir el espacio dialógico a encuentros informales y lúdicos que, por su característica, pueden aportar mayor fluidez y espontaneidad al proceso.

Luego, se suscita el diálogo en el espacio institucional o en el tercer espacio; hay que tener presente que para facilitar el encuentro hay que cuidar que la interacción entre los participantes invite a la disposición de entender y escuchar al otro en una relación en la que cada uno pueda aprender a “salvar distancias y a superar los antagonismos [...] y, por así decirlo, darse unos a otros nuevos oídos” (Aguilar, 2002: 51). Evitar una actitud separatista y excluyente, en la que el adiestramiento gremial, los estándares metodológicos aprendidos, la lucha por el poder o la “exclusiva disciplinar” muevan los vínculos dialógicos, pues convertiría la interacción en incomunicación. Tratar de poner, en primer lugar, la acción dialógica, sin que se antepongan relaciones asimétricas de poder. Esto hará posible que se abran espacios de interacción en los que se puedan promover distintos caminos para explorar, investigar, profundizar y conocer otras fuentes de conocimiento. Ahí, incluso del error hay mucho que aprender, pues “la errancia es en este sentido parte del proceso del camino de investigación, que no se asimila al error, pero al contrario nos lleva en los pliegues de las exploraciones, de los cuestionamientos, de las dudas” (Falcón y Torregrosa, 2018: 13). Desde este panorama, el diálogo transdisciplinar acontece como una vía indagatoria que busca franquear obstáculos epistemológicos para profundizar en la complejidad de la realidad a través de un proceso colectivo de interrelación de saberes en donde todo puede acontecer.

Ahora bien, en la ESA, es necesario que se promueva y se facilite el diálogo con distintos actores: investigadores, empresarios, organismos públicos, sector privado, científicos, tecnólogos, artistas, docentes y estudiantes, por señalar algunos. Ya que en realidad el diálogo transdisciplinar, como ya se señaló, permite integrar a cualquier persona que aporte una fuente de conocimiento distinta; por eso, en ocasiones se incluye también la participación

comunitaria. Asimismo, es importante que se genere lo que en este trabajo se denomina, el *diálogo creador*, es decir, un diálogo que además de acercar a las disciplinas, pueda poner en marcha un proceso colectivo de creación, donde lo más importante sea generar una atmósfera dialógica en la que se pueda compartir, conocer, descubrir y crear. Como ejemplo, se puede señalar el proyecto de robótica para teatro en el que estudiantes de ingeniería de la Universidad de *Copper Union* en Nueva York, realizaron, a través de un proceso de interacción transdisciplinar, el diseño y la construcción de un robot para apoyar una puesta en escena (Del Cerro-Santamaría, 2015).

Así, uno de los retos a los que se enfrenta la ESA, es el de la creación de espacios dialógicos creadores que logren generar procesos de formación-creación transversales para un bien colectivo. Espacios que permitan trascender la experiencia individual para llegar a una experiencia colectiva-creadora que facilite una relación entre las personas y sus disciplinas sin aferrarse a lo establecido por los gremios disciplinares. Para tal cometido, hay que mantener una mirada crítica y estar muy pendiente del proceso, pues al entrar en interacción y colaboración diversos actores dentro y fuera de las Instituciones de Educación Superior (IES), no siempre se podrá contar con una experiencia exitosa, pues en ocasiones el diálogo inter y transdisciplinar abre tensiones y dificulta los procesos (Toomey, Markusson, Adams y Brockett, 2015; Strengers, 2012; Bradbeer, 1999). Por eso, se debe buscar que los docentes en los procesos formativos en la ESA no sigan una lógica protagónica, sino más bien, una lógica de promoción en la que la complejidad, el civismo y el carnaval sean parte central del tejido dialógico. Ahí, “el objetivo es la comprensión mutua y, con ello, no me refiero a la necesidad de estar de acuerdo con los demás sino a la posibilidad de comprendernos porque, en caso contrario, difícilmente podremos participar de una cultura común” (Wilber, 2009: 159). Con esto, el mayor anhelo es lograr generar un encuentro dinámico en el que se pueda conocer y crear. Convivir en un espacio de interacción-creación-comunicación en el que puedan coexistir formas de ver el mundo, modos de hacer y de sentir, para que surja un magma creativo que provenga de la fuerza de experimentar distintos saberes.

Hasta aquí queda claro que el *diálogo creador* es necesario para forjar comunidades de aprendizaje en la ESA en donde se favorezca la interacción disciplinar para un bien común. El siguiente apartado ahonda –aunque de manera sucinta– en los campos tribales que han surgido en el arte y que proyectan posibles hibridaciones fértiles para la inclusión de lo transdisciplinar en la ESA.

## Campos tribales de hibridación en el arte

Tenemos que aprender a contentarnos con metáforas, con analogías, con imágenes, cosas difusas que serían los medios menos torpes posibles para poder expresar “lo que es”. (Maffesoli, 2004)

Los tres campos híbridos que se abordan en este apartado se conciben así porque conjuntan dos aspectos en su hibridación; por un lado, el histórico ideológico –o de tiempo– y por otro, un elemento de cohesión –o sobre la naturaleza de su adhesión–, sin olvidar que estas categorías o distinciones se han suscitado *in stricto sensu* para este trabajo con el propósito de reflejar y promover de manera estructurada y breve las múltiples realidades que forman parte de la ESA. Fue así como surgieron las siguientes clasificaciones: 1) la tribu de la ilustración academicista, 2) la tribu modernista *high-tech-art*, y 3) la tribu posmoderna transdisciplinar. Estas figuras son el resultado de una investigación doble, por un lado, documental y, por otro lado, experiencial, detonada por el encuentro con varios artistas y por la participación en distintos espacios de educación artística a lo largo de los años.

La investigación documental incluyó la indagación de diversas fuentes bibliográficas, la consulta de distintos portafolios en línea de artistas inter-multi y transdisciplinares, la búsqueda de centros de investigación transdisciplinar, y la revisión crítica de programas de arte de licenciatura (pregrado) y posgrado (maestría y doctorado) que tuvieran una visión inter y/o transdisciplinar y que incluyeran dentro de sus actividades educativas el diálogo –entre docentes, estudiantes y/u otros actores– como parte importante de su formación, sea a través de laboratorios de experimentación, talleres, cursos, grupos focales y/o seminarios. Del resultado de la revisión crítica se seleccionaron treinta programas en los que el enfoque inter y/o transdisciplinar se mostrara en la descripción y en su planeación educativa de manera clara. Con ello se configuró una muestra representativa de los enfoques inter y transdisciplinares que se han establecido en distintas partes del mundo como México, China, India, Colombia, Estados Unidos y Europa. Para tener un panorama completo se sugiere ver el Anexo 1 de este trabajo.

En suma, tanto la investigación documental como la experiencial permitieron una decantación reflexiva que dio como resultado la construcción de las siguientes figuras tribales en la ESA.

- 1) La tribu de la ilustración academicista, es el modelo de educación artística que ha prevalecido en la ESA –aunque con algunas modificaciones– desde que existieron los conservatorios, los centros de enseñanza artísticos y las universidades. Basta con señalar que perpetúa cánones, métodos, metodologías concretas, códigos estéticos y simbólicos para la especialización de un área disciplinar artística como música, arquitectura, danza, pintura, escultura, entre otras. Por su orientación especializante, no da lugar –en la mayoría de los casos– para incorporar experiencias en las que se pueda aprender y aprehender la realidad a través de la integración de saberes.
- 2) La tribu modernista *high-tech-art*, se le denomina así porque juega con el arte y la tecnología para la producción y la experimentación. Puede ser subdividida en dos categorías.
  - a. La tecnología y el arte se unen en mancuerna para la producción, la investigación y la creación.
  - b. La producción artística incluye a la tecnología para generar un concepto ideológico.

En la primera, el arte y la tecnología son parte de los procesos formativos en la ESA, aunque ello no signifique que, por introducir lo tecnológico, logre quebrantar los principios e ideologías de la especialización. Como sucede con las áreas formativas de las artes visuales, principalmente en lo que respecta al cine y la fotografía. Como ejemplo se puede citar la Academia de Artes Mediáticas de Colonia en Alemania,<sup>38</sup> la maestría en Arte Computacional de la School of Visual Arts de Nueva York, la maestría en Image Science de la University of Continuing Education Krems, y el Doctorado en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas, Colombia.

En la segunda, la producción artística incluye la tecnología para generar un concepto ideológico. Los procesos de creación de los objetos subyacen a la idea y se valora la supremacía del concepto sobre la obra misma. Es el *ready-made* de Duchamp, el arte de la idea de una estética imaginaria de Isidore Isou, o la obra de Dennis Oppenheim, Richard Long o Jean Dibbets; por exponer algunos ejemplos. Un arte basado en el «yo pienso» irónico y crítico que “pone énfasis en lo mental, en la ideación de las obras, relegando en importancia

---

38 Ver Kunsthochschule für Medien Köln, s.f.

su realización material o sensible” (Vásquez, 2007, párr. 7). Paradójicamente, subyace a esta manifestación una valoración del arte como actividad reflexiva. Sin embargo, ésta se queda en el universo del «yo», misma que dota de nueva funcionalidad al objeto.

Cabe señalar que esta última categoría, así como la anterior, constituyen la antesala al siguiente grupo tribal.

- 3) Así llegamos a lo que se define como, la tribu posmoderna transdisciplinar. Aquí aparece un artista que cuenta con las herramientas de la ilustración academicista, así como las del modernista *high-tech-art*. Lo que le dota de un sentido *sui generis* del arte y su contexto, pues se nutre de las interrelaciones inter y transdisciplinarias del ACT. Esto le permite estar abierto al diálogo y llegar a un nivel de desarrollo mayor donde logra trascender el yo con un sentido colectivo, incluyente y transformador. A lo que Maffesoli (2004) llama la extensibilidad del yo, «un ego relativo y extensible», en el que tanto su experiencia intuitiva, sensible y analítica juegan un papel esencial. Aquí yace en los individuos una capacidad creadora que abre el paraguas cognitivo para dar cabida a distintas disciplinas en donde entran en acción la razón sensible, la creación colectiva y la fuerza colaborativa con el otro y lo otro. Aunque eso dependerá de la capacidad de cada individuo, grupo de producción, investigación y/o experimentación.

Fuera de las IES, es posible apreciar esta atmósfera tribal en el arte ético comunitario y conceptual del mexicano Pedro Lasch<sup>39</sup> que, en sus obras, tales como *Latino/a América* y *Naturalizaciones* logra evocar un imaginario colectivo, multicultural y multilingüe, con el propósito de generar nuevas formas de entender la migración de los mexicanos en Estados Unidos y colaborar en una construcción de la identidad humana. Algo a lo que también se le ha denominado *new public art*, ese arte crítico, solidario, reflexivo que ha pasado por muchas manos y colectivos. Es el arte visual de Alfredo Jaar<sup>40</sup>, Lucy Orta<sup>41</sup>, el *performance* de Guillermo Gómez Peña de la Pocha Nostra<sup>42</sup>, el arte comu-

---

39 Ver Lasch, P., s.f.

40 Ver Jaar, A., s.f.

41 Ver Orta L, y Orta, J., s.f.

42 Ver Hemispheric Institute, s.f.



nitario de Suzanne Lacy<sup>43</sup>, entre otros. En este escenario aparece también el *arte-trans-tech-cultural* de Mel Alexenberg<sup>44</sup> que trabaja en las vinculaciones del arte posmoderno y la conciencia espiritual judía, a través de sistemas que experimentan con los valores espacio temporales de la era de la interconexión tecnológica con el objetivo de generar un arte participativo de estéticas comunitarias y sensibles a través de espacios reales y digitales.

Aquí también se puede señalar el movimiento llamado *eco-art*, que es otra de las líneas de acción donde la integración de grupos inter y transdisciplinares de biólogos, científicos, artistas y otros expertos comparten la creencia de que, para contrarrestar los problemas del medio ambiente y lograr un mundo sostenible, se debe trabajar desde distintas perspectivas disciplinares. En ese sentido, el *eco-art* ha tomado un lugar importante en el desarrollo de proyectos de participación ciudadana para reflexionar sobre estos problemas. Por ejemplo, el Colectivo Viridian<sup>45</sup> conformado por Chiara Sgarmella y Estela de Frutos que combina arte, investigación, pedagogía y gestión cultural para trabajar proyectos relacionados con la crisis ecosocial. También se puede señalar la creación de Newton y Helen Mayer Harrison<sup>46</sup> y la obra de Alan Sonfist<sup>47</sup>. La lista de artistas y grupos que se dedican a este tipo de creación es larga, por lo que sería prácticamente imposible tratar de englobarlos en este documento.<sup>48</sup> La idea es dar a conocer algunas maneras en las que se activan vínculos dialógicos creadores de arte transdisciplinar.

Ahora bien, el impacto que esta tribu ha tenido en distintas IES alrededor del mundo, así como las líneas en las que se han desarrollado proyectos en la ESA han sido diversas. Cada vez son más los programas de licenciatura, maestría y doctorado que abren espacios intersticiales de creación en donde se observan producciones en torno al diálogo inter y/o transdisciplinar. Esto ha permitido que los estudiantes vayan más allá de las fronteras disciplinares, exploren nuevos caminos de creación-investigación y tengan una mayor comprensión de los campos teóricos, históricos, sociales y culturales que forman parte de la creación artística. La implementación de estos progra-

---

43 Ver Lacy, S., s.f.

44 Ver Alexenberg, M., s.f.

45 Ver Viridian, s.f.

46 Ver Mayer, N. y Mayer, H., 2022.

47 Ver Sonfist, A., 2014.

48 Para profundizar más en esto se sugiere consultar Sgarmella (2021).

mas va desde la incorporación de cursos específicos de formación inter y/o transdisciplinar,<sup>49</sup> hasta la creación de programas de pre-grado y posgrado.

Algunos programas de pregrado son, por ejemplo, la Licenciatura en Artes de la Universidad de Arizona [Ba in Arts]; la Licenciatura en Artes, Tecnología y Comunicación Emergente (ATEC) [Ba in Arts, Technology, and Emerging Communication] de la Universidad de Texas; la Licenciatura de Arte Transdisciplinar en Artes Visuales de la Universidad de Florida [BA in Art, Transdisciplinary Visual Arts]; el programa TransArts Arte Transdisciplinar [Transdisciplinary Arts] de la Universidad de Viena; la Licenciatura en Arte y Ciencia de la Universidad Baptista de Hong Kong (Hons) en Tech Art; el BFA con concentración en Arte Transdisciplinario de la Universidad Estatal de California, East Bay; la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León; el programa educativo en arte de la Universidad de Carnegie Mellon; el plan de estudios del Instituto de Artes Aplicadas de la Universidad Nacional Yang Ming Chiao Tung; y el programa educativo del Centro Nacional de las Artes (CENART) en la Ciudad de México, que combina la experiencia interdisciplinar con la transdisciplinar a través del Diplomado Transdisciplinario en Investigación, Experimentación y Producción Artística llamado “Tránsitos”.

Sobre los programas de posgrado inter y/o transdisciplinares se puede señalar el caso de la Universidad de las Artes de Zúrich con el Doctorado Artístico Transdisciplinar [Transdisciplinary Artistic PhD]; el Instituto Europeo de Diseño con la Maestría en Artes en Arte Transdisciplinario [Master of Arts in Transdisciplinary Art]; la Facultad de Medios y Comunicación FNK con el programa doctoral en Estudios Transdisciplinarios sobre Arte Contemporáneo y Medios de Comunicación [Transdisciplinary Studies in Contemporary Art and Media]; el Instituto Srishti Manipal de Arte, Diseño y Tecnología con el programa doctoral en Arte, Diseño y Estudios Transdisciplinares [Doctoral Program in Art, Design, and Transdisciplinary Studies]; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) con el programa de maestría en Artes: Inter y Transdisciplinar; y la Universidad de París PSL con el Doctorado SACRe, que es el resultado de la cooperación de seis instituciones: el Conservatorio Nacional Superior de Arte Dramático (CNSAD), el Conservatorio

---

49 Como la clase de danza de Ananya Chatterjea en la University of Minnesota (2022), en las que combina la cultura hindú con la práctica del cuerpo y la idea de que a través del movimiento se pueden desarrollar procesos de justicia social.

Nacional Superior de Música y Danza de París (CNSMDP), la Escuela Nacional Superior de Artes Decorativas (ENSAD), la Escuela Nacional Superior de Métodos de Imagen y Sonido (La Fémis), la Escuela Nacional Superior de Bellas Artes (Beaux-Arts) y la Escuela Normal Superior (ENS).

Respecto a los centros de investigación que han emprendido un camino inter y/o transdisciplinar se puede señalar el Instituto de Santa Fe [*Santa Fe Institute*],<sup>50</sup> uno de los centros más famosos centrado en la complejidad, el caos y la inter y transdisciplina; el Centro de Arte, Cultura y Tecnología del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT)<sup>51</sup>, que es un ecosistema *sui generis* de programas, centros y laboratorios en los que se promueve la interacción entre el arte, la cultura, la tecnología, la ciencia y el diseño; el laboratorio SymbioticA de la Universidad de Washington<sup>52</sup> en el que artistas e investigadores exploran y experimentan el arte, la ciencia y la vida a través de la biología; el UCLA Art Sci,<sup>53</sup> que busca facilitar y promover investigaciones y programas que busquen la colaboración entre las artes y las ciencias a través del diálogo filosófico entre artistas y científicos. También se puede señalar el Collegium Planetario [*The Planetary Collegium*],<sup>54</sup> que trabajó con más de 80 candidatos a doctorado con el objetivo de abordar desde una perspectiva transcultural y transdisciplinaria el arte, la arquitectura, los medios telemáticos, la ciencia, la tecnología y la investigación consciente y reflexiva. El Centro de Investigación de Artes Sonoras [*Sonic Arts Research Centre*] de la Universidad Queen's de Belfast,<sup>55</sup> en el que se desarrolla investigación interdisciplinar centrada en crear puentes entre las prácticas contemporáneas del sonido, la investigación histórica, la ingeniería en audio y la psicología. El centro de investigación GREAS<sup>56</sup> [*Groupe de Recherche sur Eco-education Artistique et Société*] en París, dirigido por Marcelo Falcón Vignoli y Apolline Torregrosa Laborie, en el que se propicia la convivencia, la sociabilidad y la sensibilidad ecológica a través de las interrelaciones del arte, la cultura, la afectividad y la ecología.

---

50 Ver Santa Fe Institute, 2023.

51 Ver MIT, s.f..

52 Ver The University of Western Australia, 2019.

53 Ver UCLA Art Sci, s.f.

54 Ver University of Plymouth, s.f.

55 Ver Queen's University Belfast, s.f.

56 Ver Groupe de recherche sur éco-éducation artistique et société (Greas), s.f.

Como se puede ver, el panorama es amplio y la tribu posmoderna transdisciplinar ha comenzado a generar diversos espacios de acción e interacción de saberes en distintas IES alrededor del mundo. Cada uno de los ejemplos es una ventana de oportunidad para el futuro, pues aún queda pendiente profundizar e investigar más en los modos en los que cada experiencia incorpora, aterriza y lleva a cabo cada uno de los procesos de diálogo e interacción inter y/o transdisciplinar de saberes. Lo importante aquí es subrayar que este movimiento creador, confía en el arte como catalizador de diálogos creadores, donde el arte coexiste como idea en movimiento, misma que se convierte en energía de procesos colectivos de saberes en los que es posible emanar caminos diversos para conocer y profundizar la realidad. El arte en conjunción con otras disciplinas aparece pues, como un espacio híbrido necesario para la ESA pues, es a través del arte que se puede compartir y ayudar a generar una realidad transdisciplinar, colectiva, intersticial, orgánica y sensible, que favorece la generación de una “misma temperatura creativa” (Falcón, 2012).

### **Consideraciones finales: Cómo favorecer la transdisciplina en la ESA**

Después de lo elaborado aquí, se considera que para desarrollar en la ESA una formación transdisciplinar que promueva un diálogo creador se requiere incluir y trascender los primeros dos estadios ejemplificados en el campo del arte: el de la ilustración académica y el *high-tech-art*, con el propósito de llegar a compartir verdaderos espacios de diálogo creadores inter y transdisciplinares. En virtud de esto, es necesario superar la concentración en héroes epónimos académicos y la exaltación del ego creador. Puesto que es innegable advertir que las IES son:

[...] un ejemplo acabado de esto, ya que está constituido por un conjunto de clanes, cada uno agrupado alrededor de un héroe epónimo, que maneja libremente la exclusividad, la exclusión, el desprecio o la estigmatización. Y el que no tiene el olor de la jauría es, inexorablemente, repudiado (Maffesoli, 2004: 21).

Esto es necesario si se quiere llegar a trabajar en un espacio transdisciplinar en donde nadie sea exclusivo de nada, en donde nadie sea poseedor ni de todo el conocimiento ni de toda la verdad. Ya que la transdisciplina no busca colocar una disciplina por encima de la otra sino más bien generar distintas formas de conocer/resolver/crear en torno a grupos de colaboración. Si se entiende esto, es posible que se pueda trascender el culto a la especialización en la ESA y crear verdaderas comunidades de aprendizaje transdisciplinares en las que se pueda experimentar la mayor cantidad de saberes. Sólo así, se podrán generar espacios de intercambio dialógico que promuevan espacios colectivos intersticiales de formación sensible en donde quepan todas las disciplinas, y aún quede espacio para el pensamiento científico, la expresividad y la sensibilidad. Ello facilitará la transición de lo disciplinar a lo transdisciplinar en la ESA.

**Entonces, ¿es posible generar procesos transdisciplinares en la ESA? Para responder esto, se requiere rumiar el espacio educativo y sus relaciones. Entrar y experimentar. Salir, contrastar y reflexionar. Por lo que en este trabajo solamente se esbozan, a manera de sugerencia, las siguientes ideas.**

Primero, la necesidad de acercarse a los vínculos disciplinares que ofrece la triada ACT para generar una ruptura estructural que vaya más allá de la dicotomía y de la separación. Esto puede beneficiar –en mayor o menor medida– la formación de individuos que busquen libremente en su trayectoria experiencial y que vayan desde la disciplina, a la multi y la inter, hasta llegar a la transdisciplina. Para lograr esto, en la ESA se debe propiciar la creación de espacios dialógicos creadores en donde el trabajo colaborativo permita la integración de diferentes disciplinas en las que esté presente el ACT. El tipo de colectivo, de interacción disciplinar y de sensibilidades compartidas dependerá mucho de sus actores, su creación y su propósito.

Segundo, para propiciar la transdisciplina en la IES en general y en la ESA en particular, es indispensable aceptar el presente institucional tal y como es. Sólo así se podrá imaginar un futuro colectivo distinto. Un futuro que alcance no sólo para sobrevivir los indicadores institucionales sino para edificar nuevos espacios de diálogo creador que permitan re-evolucionar la realidad institucional. Esto requiere superar la barrera de incorporación de diálogos ajenos para focalizarse en la búsqueda, la indagación, la investigación y la experimentación de cada realidad institucional. Lo fundamental es dar cuenta de cómo se dan las relaciones afectivas y cognitivas en los espacios formativos

inter y/o transdisciplinarios de cada institución. Esto permitirá conocer, o por lo menos reconocer, cuáles son las estrategias más pertinentes para facilitar el encuentro de personas y saberes en cada realidad. Esto no quiere decir que no se «pueda» o no se «deba» trasladar experiencias foráneas a contextos específicos, todo lo contrario, hay que aprovechar la experiencia de otras instituciones –nacionales y/o internacionales– para generar espacios de experimentación e intervención. Sin embargo, es muy importante conocer la propia realidad institucional para poder incorporar lo externo de manera óptima.

Tercero, tener presente que, para que pueda surgir la llamada “tercera cultura o puente triangular” (Vesna, 2001) es necesario crear en las realidades institucionales espacios que favorezcan más la integración que la separación disciplinar, no sólo en el aula, sino en la vida académica, en la gestión universitaria y en el encuentro que se puede dar en el tercer espacio –como lo sugiere Sidorkin (1999)–. En esencia, hay que buscar crear espacios dialógicos que vayan más allá de la simulación, del conflicto y la tensión, espacios que puedan verdaderamente transformarse en lugares de búsqueda de conocimiento y en vías posibles que apunten hacia la creación sustentable de espacios de hibridación disciplinar. Cabe decir entonces, que el sentido más importante de generar una realidad dialógica transdisciplinar en la ESA, radica en tener un espacio-tiempo en el que se pueda convivir con las disciplinas y sus actores de una manera más armónica. En esa convivencia, la complejidad, la polifonía de las voces, el civismo, el carnaval y el valor de la ética de la estética es indispensable.

Ahora bien, una vez expuestas estas ideas, es necesario subrayar que, aunque en la ESA se siga educando desde los campos disciplinares hay que inculcar una visión abierta y compleja de la vida y de los saberes. Una que autorice y promueva un diálogo creador libre y polivalente con otros campos disciplinares aún siendo éstos, «figuradamente» distantes. Finalmente, las disciplinas son y han sido una construcción segmentada del mundo. Hay que dejar claro, en todo caso, que los individuos tienen la capacidad creadora para desarrollar sus propias esferas de saberes. Lo importante es construir trayectos posibles para convertir lugares cerrados, cuadrados y limitados en espacios abiertos, circulares e infinitos para la experimentación dialógica entre los individuos y sus disciplinas. Liberar la imaginación para que el individuo pueda vivir en plenitud y desarrollar tanto su razón cognitiva, como su razón creadora y sensible. Para ello habrá que trascender, de ser posible, los prejuicios gremiales

y reconciliarlos para favorecer una actitud efectiva y afectiva hacia el diálogo transdisciplinar.

Así pues, no existe sendero único o correcto para transitar al mundo de lo transdisciplinar en la ESA, sólo existen posibles imaginarios de construcción que se pueden experimentar. Todo depende de la realidad en la que se viva y de los actores que entren en juego. Decidir, entre una posibilidad u otra, requerirá en su momento de una evaluación o valoración de las acciones posibles, en donde el “camino correcto”, o a seguir, puede decidirse a partir de lo “posible en ese momento”, de lo “razonable”, de lo “estéticamente atractivo”, o de lo “institucionalmente posible”, entre otros. En este sentido, sin entrar en el terreno de la valoración, es importante señalar que lo aquí propuesto para la incorporación de la formación transdisciplinar en la ESA, debe ser sometido a una reflexión crítica que evalúe las consecuencias, los alcances y las posibilidades que permitan transformar, enriquecer y renovar cada realidad institucional.

Anexo 1. Programas académicos diálogo creador

No.	Universidad	Lugar	Programa
1	Arizona State University	Arizona, Estados Unidos	Ba in the Arts <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://degrees.apps.asu.edu/bachelors/major/ASU00/FAATSBA/arts-ba-in-the-arts?init=false&amp;nopassive=true">https://degrees.apps.asu.edu/bachelors/major/ASU00/FAATSBA/arts-ba-in-the-arts?init=false&amp;nopassive=true</a> MA Media Arts and Sciences <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://herbergerinstitute.asu.edu/degree-programs/digital-culture-ms">https://herbergerinstitute.asu.edu/degree-programs/digital-culture-ms</a> PHD Transdisciplinary Graduate Education in Media Arts and Sciences <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://artsmediaengineering.asu.edu/masters-degrees-phds/majorinfo/FAMASPHD/graduate/false/50">https://artsmediaengineering.asu.edu/masters-degrees-phds/majorinfo/FAMASPHD/graduate/false/50</a>
2	Carnegie Mellon University	Pensilvania / Estados Unidos	Programa de formación en Arte con <b>enfoque interdisciplinar</b> <a href="http://www.art.cmu.edu/mfa/overview/">http://www.art.cmu.edu/mfa/overview/</a>
3	École Nationale des Chartes PSL Research University	París / Francia	PHD Programme «Science Art Création Recherche» SACRe <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://collegedoctoral.psl.eu/doctorat-psl/programme-doctoral-sacre/">https://collegedoctoral.psl.eu/doctorat-psl/programme-doctoral-sacre/</a>

No.	Universidad	Lugar	Programa
6	Queens University Belfast Sonic Arts Research Centre	Belfast / Irlanda del Norte	PHD in Sonic Arts <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://www.qub.ac.uk/schools/ael/Research/ResearchinArts/OurPostgraduateResearchCommunity/sonicarts/">https://www.qub.ac.uk/schools/ael/Research/ResearchinArts/OurPostgraduateResearchCommunity/sonicarts/</a>
6	Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten	Amsterdam / Holanda	Formación de pregrado <a href="https://www.ahk.nl/studiekeuze/">https://www.ahk.nl/studiekeuze/</a> <b>Enfoque interdisciplinar</b> Postgraduate program in Art and Society <a href="https://www.ahk.nl/en/research/marineterrein/art-society/">https://www.ahk.nl/en/research/marineterrein/art-society/</a>
7	School of Visual Arts	Nueva York / Estados Unidos	MFA in Computer Arts <b>Enfoque Interdisciplinar</b> <a href="https://sva.edu/academics/graduate/mfa-computer-arts">https://sva.edu/academics/graduate/mfa-computer-arts</a>
8	University for Continuing Education Krems	Canton de Zürich / Suiza	MA in Image Science <b>Enfoque Interdisciplinar</b> <a href="https://www.donau-uni.ac.at/en/studies/image-science.html">https://www.donau-uni.ac.at/en/studies/image-science.html</a>
9	Goldsmith University of London	Londres / Inglaterra	MPhil/PhD Art <b>Enfoque Interdisciplinar</b> <a href="https://www.gold.ac.uk/pg/mphil-phd-art/">https://www.gold.ac.uk/pg/mphil-phd-art/</a>
10	Royal Collegue of Art	Londres / Inglaterra	Mphil/Phd Arts & Humanities <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://www.rca.ac.uk/study/programme-finder/arts-humanities-mphil-phd/">https://www.rca.ac.uk/study/programme-finder/arts-humanities-mphil-phd/</a>
11	Bern University of Applied Sciences and Bern Academy of the Arts	Berna / Suiza	PhD Studies the Arts (SINTA) <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://www.hkb.bfh.ch/en/studies/doctorates/">https://www.hkb.bfh.ch/en/studies/doctorates/</a>
12	University of Texas	Dallas / Estados Unidos	BA in Arts, Technology, and Emerging Communication (ATEC) <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://aht.utdallas.edu/degrees/undergraduate-degrees/arts-technology-and-emerging-communication/">https://aht.utdallas.edu/degrees/undergraduate-degrees/arts-technology-and-emerging-communication/</a> Master of Fine Arts in ATEC: Creative Practice Pathway <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://aht.utdallas.edu/degrees/graduate-degrees/creative-practice-graduate-programs/">https://aht.utdallas.edu/degrees/graduate-degrees/creative-practice-graduate-programs/</a> Doctor of Philosophy in Arts and Emerging Communication <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://www.utdallas.edu/fact-sheets/aht/phd-atec/">https://www.utdallas.edu/fact-sheets/aht/phd-atec/</a>



No.	Universidad	Lugar	Programa
13	Harriet L. Wilkes Honors College Florida Atlantic University	Florida / Estados Unidos	BA in Art (Transdisciplinary Visual Arts) <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://www.fau.edu/honors/academics/majors/tva/">https://www.fau.edu/honors/academics/majors/tva/</a>
14	Paris College of Art	París / Francia	Master of Arts / Master of Fine Arts in Transdisciplinary New Media <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://www.paris.edu/programs/graduate/master-transdisciplinary-new-media/?gad=1&amp;gclid=Cj0KCQjw6cKiBhD5ARIsAKXUdyb9h46a5a0akFZ8KP0zjoCiFfnWxgpZ34j3KVf5VKQRdnEfONF_xl8aAqZzEALw_wcB">https://www.paris.edu/programs/graduate/master-transdisciplinary-new-media/?gad=1&amp;gclid=Cj0KCQjw6cKiBhD5ARIsAKXUdyb9h46a5a0akFZ8KP0zjoCiFfnWxgpZ34j3KVf5VKQRdnEfONF_xl8aAqZzEALw_wcB</a>
15	Instituto Europeo di Design IED	Nueva York / Estados Unidos	Master of Arts in Transdisciplinary Design <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://www.e-flux.com/announcements/468115/master-of-arts-in-transdisciplinary-design/">https://www.e-flux.com/announcements/468115/master-of-arts-in-transdisciplinary-design/</a>
16	University of Minnesota	Minnesota / Estados Unidos	PhD in Theatre Historiography <b>Enfoque disciplinar e interdisciplinar</b> <a href="https://cla.umn.edu/theatre/graduate/phd-theatre-historiography">https://cla.umn.edu/theatre/graduate/phd-theatre-historiography</a>
17	University of Applied Arts Viena	Viena / Austria	BA TransArts Transdisciplinary Arts <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://www.dieangewandte.at/transarts_en">https://www.dieangewandte.at/transarts_en</a>
18	California State University East Bay	California / Estados Unidos	Art, BFA: Transdisciplinary Art Concentration <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://catalog.csueastbay.edu/preview_program.php?catoid=34&amp;poid=14828&amp;returnto=29909">https://catalog.csueastbay.edu/preview_program.php?catoid=34&amp;poid=14828&amp;returnto=29909</a>
19	Hong Kong Baptist University	Hong Kong / China	BA in Arts and Sciences (Hons) in Arts Tech <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://transdisciplinary.hkbu.edu.hk/artt/">https://transdisciplinary.hkbu.edu.hk/artt/</a>
20	Centro Nacional de las Artes	Ciudad de México / México	Programa de estudios con <b>enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://www.cenart.gob.mx/vida-academica/programas-permanentes/programa-curricular-interdisciplinario/">https://www.cenart.gob.mx/vida-academica/programas-permanentes/programa-curricular-interdisciplinario/</a> Con la oferta de un diplomado <b>transdisciplinario</b> en investigación, experimentación y producción artística llamado “Tránsitos” <a href="http://diplomadotransitos.cenart.gob.mx/">http://diplomadotransitos.cenart.gob.mx/</a>
21	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Puebla / México	Maestría en Artes: Inter y Transdisciplinar <b>Enfoque inter y transdisciplinar</b> <a href="https://artes.buap.mx/content/maestr%C3%ADa-en-artes-inter-y-transdisciplinariedad">https://artes.buap.mx/content/maestr%C3%ADa-en-artes-inter-y-transdisciplinariedad</a>

No.	Universidad	Lugar	Programa
22	Universidad Autónoma de Nuevo León	Monterrey / México	Licenciatura en Artes Visuales <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://www.uanl.mx/oferta/licenciatura-en-artes-visuales/">https://www.uanl.mx/oferta/licenciatura-en-artes-visuales/</a> Centro de Investigación Innovación y Desarrollo de las Artes <a href="https://ceiida.uanl.mx/">https://ceiida.uanl.mx/</a>
23	National Yang Ming Chiao Tung University. Institute of Applied Arts	Taiwán / China	Trans-disciplinary Arts Major <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://iaa.nycu.edu.tw/?page_id=4211&amp;lang=en">https://iaa.nycu.edu.tw/?page_id=4211&amp;lang=en</a>
24	Universidad de Caldas Colombia	Caldas / Colombia	Maestría en Diseño y Creación Interactiva <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://maestriadiseno.artesyhumanidades.ucaldas.edu.co/">https://maestriadiseno.artesyhumanidades.ucaldas.edu.co/</a> Doctorado en Diseño y Creación <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://doctoradodiseno.artesyhumanidades.ucaldas.edu.co/">https://doctoradodiseno.artesyhumanidades.ucaldas.edu.co/</a>
25	Srishti Manipal Institute of Art, Design & Technology	Karnataka / India	PhD Doctoral Program in Art, Design and Transdisciplinary Studies <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://srishtimanipalinstitute.in/programs/doctoral-program-in-art-and-design">https://srishtimanipalinstitute.in/programs/doctoral-program-in-art-and-design</a>
26	FNK The Faculty of Media and Communications	Belgrado / Serbia	PhD in Transdisciplinary Studies in Contemporary Art and Media <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://fmk.singidunum.ac.rs/en/departments/transdisciplinary-humanities/">https://fmk.singidunum.ac.rs/en/departments/transdisciplinary-humanities/</a>
27	University of California. Los Angeles	California / Estados Unidos	MFA Interdisciplinary Studio <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://www.art.ucla.edu/graduate-studies/">https://www.art.ucla.edu/graduate-studies/</a>
28	University of the Arts London	Londres / Inglaterra	MA Arts and Science <b>Enfoque interdisciplinar</b> <a href="https://www.arts.ac.uk/subjects/fine-art/postgraduate/ma-art-and-science-csm">https://www.arts.ac.uk/subjects/fine-art/postgraduate/ma-art-and-science-csm</a>
29	IED Instituto Europeo di Design	Milán / Italia	Master of Arts in Transdisciplinary Art <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://www.ied.edu/courses/milan/master-of-arts/transdisciplinary-design?activityId=701w0000001KUFu&amp;gclid=CjwKCAjwjMiiBhA4EiwAZe6jQ-1vueWmzaPR4hph_x3orA6JKBiPkdMmXtKRcsisNKO-GMxDqgwIPxoCznwQAvD_BwE">https://www.ied.edu/courses/milan/master-of-arts/transdisciplinary-design?activityId=701w0000001KUFu&amp;gclid=CjwKCAjwjMiiBhA4EiwAZe6jQ-1vueWmzaPR4hph_x3orA6JKBiPkdMmXtKRcsisNKO-GMxDqgwIPxoCznwQAvD_BwE</a>

No.	Universidad	Lugar	Programa
30	Zurich University of Arts	Zúrich / Suiza	Transdisciplinary Artistic PHD <b>Enfoque transdisciplinar</b> <a href="https://www.zhdk.ch/en/doctoralstudies/transdisciplinary-artistic-phd-10960">https://www.zhdk.ch/en/doctoralstudies/transdisciplinary-artistic-phd-10960</a>

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación documental de este trabajo.

## Referencias

- Aguilar Sahagún, L. A. (2002). Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado. Contribuciones de Hans-Georg Gadamer para una formación integral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(3), pp. 45–63. [Consulta 10 de diciembre de 2022]. ISSN: 0185-1284. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032303>
- Alexenberg, M. (ed). (2008). *Educating Artists for the Future: Learning at the intersections of Art, Science, Tecnology and Culture*. UK / Chicago, USA: Intellect Bristol.
- Alexenberg, M. (s.f.). *Mel Alexenberg*. Recuperado de: <http://www.melalexenberg.com>
- Banathy, B. H., y Jenlink, P. M. (Eds.). (2005). *Dialogue as a Means of Collective Communication*. Nueva York, Estados Unidos: Kluwer academic/plenum publishers.
- Barbero Briones, S. (2017). La óptica de Leonardo da Vinci: la mirada artística como intuición del pensamiento científico. *Argumentos de razón técnica: Revista Española de Ciencia, Tecnología y Sociedad, y Filosofía de la Tecnología*, (20), pp. 49-59. [Consulta 14 de mayo de 2023] ISSN: 1139-3327 Recuperado de: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/163684/1/04%20ARTBarbero.pdf>
- Boutet, D. (2013). Vision and Experience: The Contribution of Art to Transdisciplinary Knowledge. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 4. <https://doi.org/10.22545/2013/00038>

- Bradbeer J. (1999) Barriers to Interdisciplinarity: Disciplinary discourses and student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 23(3), pp. 381-396. DOI: 10.1080/03098269985326
- Brea, J. L. (Ed.). (2007). *Libro blanco de la interrelación entre Arte, Ciencia y Tecnología en el Estado español. White Paper on the interrelation of Art, Science and Technology in Spain*. Fundación española para la ciencia y la tecnología.
- Burnard, P., Colucci-Gray, L., y Cooke, C. (2022). Transdisciplinarity: Re-visioning how sciences and arts together can enact democratizing creative educational experiences. *Review of Research in Education*, 46(1), pp. 166-197. <https://doi.org/10.3102/0091732X221084323>
- Cao, L. (2023). Trans-AI/DS: transformative, transdisciplinary and translational artificial intelligence and data science. *International Journal of Data Science and Analytics*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41060-023-00384-x>
- Chen, C. H., Trappey, A. C., y Peruzzini, M. (Eds.). (2017). *Transdisciplinary Engineering: A Paradigm Shift: Proceedings of the 24<sup>th</sup> ISPE Inc. International Conference on Transdisciplinary Engineering*, (Vol. 5). Clifton, Estados Unidos: IOS Press.
- Del Cerro Santamaría, G. (2015). Transdisciplinary technological futures: An ethnographic research dialogue between social scientists and engineers. *Technology in Society*, 40, pp. 53-63. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2014.10.005>
- Edwards, D. (2008). *Artscience: Creativity in the post-Google generation*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Falcón Vignoli, R. M. (2010). *Sentido del proyecto afectivo* [Disertación doctoral]. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41517>
- Falcón Vignoli, R. M. (2012). Formación errática. *ARIEL Revista de Filosofía*, (11), pp. 22-27. [Consulta 10 de noviembre de 2022]. ISSN 1688-5558. Recuperado de: <https://issuu.com/revistadefilosofiaariel/docs/ariel-111/1>
- Falcón Vignoli, R. M., y Torregrosa, A. (2018). La investigación artística como experiencia anómica. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (1), pp. 11-20. [Consulta 10 de noviembre de 2022]. ISSN 2603-6681. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/12593>

- Groupe de recherche sur éco-éducation artistique et société [Greas] (s.f.). *Groupe de recherche sur éco-éducation artistique et société*. Recuperado de: <http://ecoeducationartistique.blogspot.fr>
- Guzman Ibarra, I., Settati, A., y Marin Uribe, R. (2019). Transdisciplinariedad y transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura Educación y Sociedad*, 10(2), pp. 73-84. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.06>
- Hemispheric Institute (s.f.) *Guillermo Gómez-Peña's & La Pocha Nostra* en [Página web] Recuperado de: <https://hemisphericinstitute.org/es/hidvl-collections/itemlist/category/68-pocha.html>
- Jaar, A. (s.f.) *AlfredoJaar*. Recuperado de: <http://www.alfredojaar.net>
- Kong, M., do Rosário Monteiro, M., y Pereira Neto, M. J. (2022). *Creating Through Mind and Emotions*. Leiden, Países Bajos: CRC Press / Taylor & Francis.
- Kunsthochschule für Medien Köln (s.f.). *Kunsthochschule für Medien Köln*. Academy of Media Arts Cologne. Recuperado de: <https://en.khm.de/>
- Lacy, S. (s.f.). *Suzanne Lacy*. Recuperado de: <https://www.suzannelacy.com/>
- Lasch, P. (s.f.). *Pedro Lasch. Juegos, Hábitos no habituales, Desplazamientos temporales. Catálogo de obras selectas 1998-presente*. Recuperado de: <https://www.pedrolasch.com/#en>
- Lay Trigo, S. (2012). El “Hombre Complejo” para la relación Arte, Ciencia y Tecnología. [Ponencia]. II Congreso Internacional Virtual Arte y Sociedad: El discurso del arte digital y la formación docente universitaria en Bellas Artes.
- Luengo González, E. (2021). Hacia la síntesis de conocimientos. Interdisciplina, transdisciplina y complejidad. *Espiral (Guadalajara)*, 28(80), pp. 47-76. [Consulta 14 de Mayo de 2023]. ISSN: 1665-0565. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-05652021000100047&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652021000100047&lng=es&tlng=es)
- Luengo N. A., y Martínez Álvares, F. F. (2018). *La educación transdisciplinaria*. Buenos Aires, Argentina: Comunidad Editora Lationamericana.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Maffesoli, M. (2007). *En el crisol de las apariencias*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

- Massachusetts Institute of Technology [MIT]. (s.f.). *Art Culture Technology*. Recuperado de: <https://act.mit.edu/about/mission/>
- Mayer, N., y Mayer, H. (2022). *The Harrison Studio*. Recuperado de: <http://theharrisonstudio.net>.
- Mittelstrass, J. (2011). On transdisciplinarity. *Trames*, en *A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 15(4), 329-338. DOI: 10.3176/tr.2011.4.01
- Najmanovich, D. (2015). Interdisciplina. Riesgos y beneficios del arte dialógico. En E. N. Gómez Gómez y R. Arboleda Gómez (coords.), *Diálogos sobre transdisciplina. Los investigadores y su objeto de estudio* (pp. 395-407). Guadalajara, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Nicolescu, B. (2009). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ciudad de México, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Orta L, y Orta, J. (s.f.). *Orta*. Recuperado de: <http://www.studio-orta.com>.
- Pérez Luna, E., Moya, N. A., y Curcu Colón, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), pp. 15-26. [Consulta 14 de Mayo de 2023]. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150014>
- Pipere, A., y Lorenzi, F. (2021). The dialogical potential of transdisciplinary research: Challenges and benefits. *World Futures*, 77(8), pp. 559-590. <https://doi.org/10.1080/02604027.2021.1875673>
- Queen's University Belfast (s.f.). *Sonic Arts Research Centre*. Recuperado de: <https://www.qub.ac.uk/sarc/>
- Santa Fe Institute (2023). *Santa Fe Institute*. Recuperado de: <https://www.santafe.edu/>
- Sgaramella, C. (2021). *Hacia un enfoque ecosocial. Prácticas colaborativas, ecología y compromiso político en el arte actual (1995-2020)* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València. Recuperado de: <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/163790>
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond Discourse: Education, The Self, and Dialogue*. Nueva York: Estados Unidos: State University of New York Press.
- Sidorkin, A. M. (2005). Carnival and dialogue: opening new conversations. En B.H. Banathy y P. M. Jenlink (Eds.), *Dialogue as a Means of Collective Communication* (pp. 277-288). Nueva York, Estados Unidos: Springer Science / Kluwer Academic.
- Sonfist, A. (2014). *Alan Sonfist*. Recuperado de: <http://www.alansonfist.com>

- Steelman, T. A., Andrews, E., Baines, S., Bharadwaj, L., Bjornson, E. R., Bradford, L., ... & Voyageur, M. (2019). Identifying transformational space for transdisciplinarity: using art to access the hidden third. *Sustainability Science*, 14, pp. 771-790. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0644-4>
- Strengers, Y. A-A. (2014) Interdisciplinarity and industry collaboration in doctoral candidature: tensions within and between discourses. *Studies in Higher Education*, 39(4), pp. 546-559, DOI: 10.1080/03075079.2012.709498
- Strosberg, E. (2013). *Art and Science*. Nueva York, Estados Unidos: WW Norton.
- The University of Western Australia. (2019). *Symbiotica*. Recuperado de: <https://www.symbiotica.uwa.edu.au/>
- Toomey, A. H., Markusson, N., Adams, E., y Brockett, B. (2015). Inter-and trans-disciplinary research: a critical perspective. *GSDR Brief*, 1-3. [Consulta 14 de mayo de 2023]. Recuperado de: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/612558-Inter-%20and%20Trans-disciplinary%20Research%20-%20A%20Critical%20Perspective.pdf>
- UCLA Art Sci. (s.f.). *UCLA Art Sci*. Recuperado de: <http://artsci.ucla.edu/>
- University of Minnesota. (2022). Dr. Ananya Chatterjea. Recuperado de: <https://apps.cla.umn.edu/directory/profiles/ananya>
- University of Plymouth. (s.f.). *Planetary Collegium*. Recuperado de: <https://www.plymouth.ac.uk/research/planetary-collegium>
- Vásquez, A. (2007). Arte Conceptual y Postconceptual. *Escáner Cultural. Revista Virtual de Arte Contemporáneo y Nuevas Tendencias*. Recuperado de: <http://revista.escaner.cl/node/42>
- Vesna, V. (2001). Toward a Third Culture: Being in Between. *Leonardo ISAST*, 34(2), pp. 121–125. <https://doi.org/10.1162/002409401750184672>
- Viridian (s.f.). *Viridian Ecocultura y Creatividad*. Recuperado de: <https://viridianecoart.com/>
- Wang, Y. (2003) Cognitive Informatics: A New Transdisciplinary Research Field. *Brain and Mind* 4, pp. 115–127. <https://doi.org/10.1023/A:1025419826662>
- Wilber, K. (2009). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona, España: Kairós.
- Wilson, S. (2003). *Information Arts: Intersections of Art, Science, and Technology*. Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Wilson, S. (2010). *Art+ Science Now*. Nueva York, Estados Unidos: Thames & Hudson.

# Interacciones discursivas e intermedialidad

Arte, lengua y cultura

Primera edición 2023

El cuidado y diseño de la edición estuvieron a cargo del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.