

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



LA MULTIMODALIDAD DEL CONCIERTO DIDÁCTICO VIRTUAL
Y LA EDUCACIÓN MUSICAL ENACTIVA

TESIS

QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

LM. LUIS EDUARDO QUINTERO CASTRO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. LUIS DANIEL ESCOBAR L.-DELLAMARY

CULIACÁN DE ROSALES, SINALOA, NOVIEMBRE DE 2023



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

UAS-Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial
Compartir Igual, 4.0 Internacional



Dedicatoria

A mis muy amados padres, Luis y Alma, quienes siempre me han brindado su apoyo y sabiduría para llevar a cabo cualquier proyecto que me he propuesto...

A todos aquellos que, como yo, vivimos por y para la educación, creación y difusión de la música.

Agradecimientos

Este enriquecedor trabajo de investigación refleja un proceso de aprendizaje y crecimiento académico y personal que solamente ha sido posible gracias a la idílica participación conjunta, directa e indirecta, de muchas personas que, de todo corazón, me brindaron su apoyo, tiempo y conocimiento, tanto dentro como fuera de las aulas.

En primer lugar, agradezco de manera muy especial al Dr. Luis Escobar, por haberme demostrado su confianza desde la génesis de este proceso, por su paciencia, consejos, valiosa dirección y consideraciones, que fueron más allá de las estrictamente institucionales.

A mi familia, por haberme criado en un contexto de amor y valores, mismo que me ha permitido ser quien soy ahora.

Con mucho amor, a Yedid, quien siempre me dio ánimos en esos momentos complicados, para lograr finalizar este importante paso en mi vida.

A mi comité tutorial, la Dra. Astrid Ruiz y la Mtra. Georgina Gómez, por sus valiosas perspectivas.

Agradezco a el CONAHCYT, por el apoyo económico brindado durante la realización de esta tesis.

A la Universidad Autónoma de Sinaloa, mi alma máter, que desde el inicio de mi formación me ha llenado de oportunidades, programas y herramientas para mi desarrollo humano integral.

Contenido

1. Introducción	6
1.1 Historia del pensamiento colonial.....	8
1.2.1 Epistemología colonial.....	14
1.2.2 Libre recuento del pensamiento colonial.....	19
1.2.3 Una epistemología eurocéntrica	24
1.3 Enactivismo y educación musical	34
1.3.1 Los medios digitales en la educación musical	36
1.3.2 Lenguaje, música y agenda postcognitiva	39
1.3.3 Metáfora enactiva	43
2. Metodología y análisis.....	48
2.1 Metodología de análisis gestual y marco conceptual	48
2.1.1 Las nociones de ostensión gestual y deixis	52
2.1.2 Análisis simplificado para la gestualidad	56
2.2 Análisis multimodal enactivo	66
2.2.1 Complejidad no-lineal (y representacionalismo)	69
2.2.2 Arquitectura ostensiva y foco.....	73
2.2.3 Narrativa del YO.....	85
2.2.4 Semiótica gestual	95
2.2.5 Metáforas sonoras.....	102
3. Consideraciones interpretativas y conclusiones.	115
Referencias bibliográficas.....	123

1. Introducción

Diversas aproximaciones contemporáneas a la educación musical (Bradley, 2012; Gutiérrez, 2019; Schiavio & Van der Schyff, 2018) han aterrizado miradas críticas a la herencia histórica y cultural que se pueden conjuntar bajo la agenda decolonial. El principio rector de estos trabajos ha sido la deconstrucción de los dogmas culturales de la música y la educación para liberar al aprendizaje del confinamiento racionalista formulado desde los siglos XVIII y XIX. Estos son, en primer lugar, la conformación de cánones musicales eurocéntricos y, en segundo lugar, el que la educación (y la apreciación musical) se conciben bajo la figura de los sujetos pasivos que “reciben información auditiva y la procesan en el cerebro”.

No obstante, las reacciones didácticas, pedagógicas, teóricas y filosóficas al colonialismo en las últimas décadas han provenido de diversas áreas y cuestionamientos; a veces, con nombres y etiquetas que aparentemente ocultan su relación con esta revisión crítica de la herencia eurocéntrica centrada en la razón (sin cuerpo), la escritura (sin hablantes) y la música (sin ejecutantes). Por esto, un primer objetivo de este trabajo es presentar una articulación interdisciplinaria de estas miradas críticas bajo la cobertura teórica de la agenda postcognitivista (Newen et al., 2018; Shapiro, 2019) y, en particular, el enactivismo (Ward et al., 2017) que más directamente se relaciona con el tema educativo. Utilizamos como herramienta conceptual la noción de “metáfora enactiva” (Gallagher & Lindgren, 2015) para comprender integralmente las intenciones comunicativas deliberadas de la ejecución musical (en particular, la que tiene una orientación didáctica).

Como segundo objetivo, partimos del “concierto didáctico” (Pérez Rodríguez, 2017) como entorno de observación empírica y análisis interpretativo para echar luz sobre las líneas de investigación que sustentan la perspectiva postcognitiva sobre la educación y la experiencia musical. En torno a la metáfora enactiva como eje conceptual proponemos un análisis gestual multimodal (Escobar, 2022; Mondada, 2016; Müller, 2019) de los recursos del ejecutante.

Partimos de dos premisas de trabajo. En primer lugar, la metáfora es un acto deliberado (Cuccio & Steen, 2019) y no un “mecanismo cognitivo automatizado” (Cserép, 2014; Escobar, 2021); las personas metaforizamos con la intención de aludir a significados globales y sensorio-motores (Escobar, 2022, p. 66). En segundo lugar, la carga figurativa de la interacción comunicativa en el concierto didáctico está directamente relacionada con el aprendizaje (Gutierrez, 2019; Pérez-Sobrino & Littlemore, 2020); es decir, mientras el mensaje integra mejores recursos desde un punto de vista enactivo, el interlocutor está más involucrado en la construcción de significado. En la música y en la educación, por decirlo de alguna manera, *hay que meter todo el cuerpo*.

1.1 Historia del pensamiento colonial

“Algo le está sucediendo al modo en que pensamos sobre el modo en que pensamos.”

Clifford Geertz (1980)

Para comprender cuál ha sido el origen de la manera en la que concebimos lenguaje y música, y su impacto en la manera en la que enseñamos sobre estos temas, es importante tener una contextualización al mismo tiempo histórica y de formación del pensamiento contemporáneo. No es sólo, como discutiremos ampliamente en adelante, que tengamos una manera particular de pensar la música cuyos orígenes están, principalmente, en la cultura europea; sino que pensar así la música tiene consecuencias negativas para la integración social, cultural y la apreciación del valor fundamental de la diversidad.

Sabemos, por ejemplo, que la música se ha desincorporado en el sentido etimológico de la palabra, se le ha quitado el cuerpo. La música en las culturas de países africanos, en india, en la américa prehispánica y en el s. XVIII durante el barroco europeo estaba íntimamente ligada con el cuerpo, la danza, el ritual, la colectividad en movimiento. Como lo describe Jeremy Montagu en *¿Cómo empezaron la música y los instrumentos?*: “Hay cuatro propósitos evidentes de la música: la danza, el ritual, el entretenimiento personal y colectivo y, sobre todo, la cohesión social; de nuevo, tanto a nivel personal como colectivo” (Montagu, 2017). Pero, con el tiempo, el colonialismo (y su vehículo racionalista) también la reclutó como instrumento de propaganda de la superioridad cultural eurocéntrica. Sí, dice

Montagu; Bach, Beethoven, Mozart y Stravinsky, y muchos otros, produjeron música fantástica; pero también lo hicieron otros, en otras culturas y con distintas concepciones de la realidad social y de la música, y sus trabajos se están disolviendo en el tiempo y sus contextos culturales mueren a favor de la suprema y exclusiva historia de las bellas artes según los cánones dominantes.

Esta no es sólo una historia de dominación cultural, también es una historia del secuestro de la creatividad individual (Hayes, 2019) que promueve el sometimiento al canon y al deber ser; pero también que promueve formas violentas como parte de la didáctica de la enseñanza musical, en particular, en la estructura de los conservatorios de música (Fernández-Morante, 2018). El cómo enseñar música, el cómo socializar la música y romper las cadenas de la exclusividad en el acceso a los instrumentos o la versión discriminativa del talento, tiene un compromiso de toma de postura con respecto a esta herencia y parte, en buena medida, de cómo hemos sido condicionados a pensar la música desde los lineamientos de la ciencia occidental y la escritura científica.

En la figura de autores que reflexionan sobre el papel de la narración histórica (Wesseling, 1998), etnográfica (Clifford, 1983) y la filosofía de la ciencia (Gándara, 2007, pp. 85–86; Rosenberg & McIntyre, 2020) se ha vuelto recurrente a partir del posmodernismo antropológico (Reynoso, 2019; y desde otras rupturas epistemológicas) el tema de la escritura científica como narración veraz y objetiva. La discusión de los últimos años parece favorecer la versión que, al menos en alguna medida, la responsabilidad de la veracidad del recuento científico es del autor y no descansa en otra parte (Hoffman, 2018; Kastrup, 2021; Prakash et al., 2021). Datos, observaciones, cálculos o experimentaciones objetivas han perdido

casi por completo la autoridad en la interpretación que integra el foco narrativo de la literatura académica. Pueden ser buenas ilustraciones, reforzar el argumento, pero, en ninguna medida, se puede seguir creyendo que *hablan por sí mismas*.

Es decir, sin duda encontramos tradiciones o rutinas de trabajo heredadas que exigen ciertos protocolos en la escritura científica; no obstante, como el protocolo social, no tienen más fundamento que el gusto y la costumbre. La reflexión epistemológica incesante ha traído a las ciencias sociales, las humanidades y las artes formas narrativas como la autoetnografía (Adams et al., 2015; Bénard Calva, 2019) donde el recuento directo (y literariamente entretenido) de las experiencias del sujeto es considerado el más alto grado de fidelidad empírica. Sería el equivalente de regresar a la “improvisación” como una virtud del músico profesional y no, como sucede hoy por hoy, privilegiar un falso discurso de “apego” a los originales (ver p. ej. Bagby, 2002). Es decir, reconocer que vale más la interpretación del sujeto que la supuesta objetividad histórica de la partitura.

Algunos, al enfrentarse a la liberación retórica del estilo académico, pueden opinar que “lo único que falta es teoría cuántica en verso o biografía expresada en álgebra” (Geertz, 1980). No obstante, por más chocante que parezca esta falta de “buen gusto”, no es más que eso. El hecho es que nadie expresa descontento cuando una lectura es placentera y más cuando resulta excepcional entre tantos textos acartonados con tablas miopes, gráficas anodinas y una lógica IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones) que guarda menos sorpresa y tensión dramática que una lata de atún. Por otra parte, no debemos perder de vista que los juicios sobre la falta de seriedad/ objetividad/ rigor (y otras

palabras favoritas del esnobismo científico) han quedado, desde finales del siglo pasado, sin fundamento epistémico (Kastrup, 2018).

La misma atención a la claridad, economía y coherencia en que se entrena a los escritores literarios son los criterios con los que habría que seguir trabajando en la escritura académica. No es casualidad que la historia de la literatura científica y la música escrita sea visitada frecuentemente por textos que adquirieron autoridad académica en algunos círculos especializados por ser “excelentes lecturas o excelentes partituras” aunque después se les haya excomulgado y sometido a la hoguera de la desaprobación al detectar que su fundamento no estaba alineado al dogma en turno (cf. Clifford, 1983) o, como sucede hoy, porque el compositor tenía creencias antisemíticas (dentro de la llamada *cultura de la cancelación*). Como comenta Geertz (1980, p. 165) “...muchos científicos sociales se han apartado de un ideal de explicación de leyes-y-ejemplos hacia otro ideal de casos-e-interpretaciones, buscando menos la clase de cosas que vincula planetas y péndulos y más la clase de cosas que conecta crisantemos y espadas”.

Gándara (2007, p. 79) en su revisión de los “objetos cognitivos” o las distintas metas de la manera en la que se presenta el conocimiento científico, afirma que en ciencias sociales son principalmente de cuatro tipos (y todas las posibles combinaciones entre ellos): la descripción, la explicación, la comprensión interpretativa (*verstehen*) y la glosa. Afirma que:

“El consenso actual apunta a que la explicación es en efecto una de las metas centrales de la ciencia... Como se verá, sin embargo, no hay hoy día un consenso completo, y mucho menos una posición hegemónica,

como la hubo en los días de gloria del neopositivismo en los que el modelo Hempeliano era la guía a seguir... La explicación tiene un componente pragmático que ya se apuntaba desde entonces, que hace difícil proponer un modelo general de explicación, que centra la atención sobre aquello que se quiere explicar (la situación problemática) y el público al que quiere explicársele, así como el contexto histórico en que ocurre el acto de explicación” (Gándara, 2007, pp. 81–82)

Es evidente que, a diferencia de muchas cosas sobre el discurso científico que se asumían en “los días de gloria del neopositivismo” y, podríamos decir, los clubes dogmáticos de hoy que han dejado de interesarse en “la realidad” y su transformación como concepto de la filosofía de la ciencia (cf. Hoffman, 2019); casi toda la convención sobre el quehacer científico y sus objetos cognitivos está fragmentada según las disciplinas académicas y sus macro-áreas¹: las ciencias naturales, físico-matemáticas, ciencias sociales y humanidades. La consecuencia preocupante de esta fragmentación, sin embargo, no es el surgimiento de prácticas particulares, sino la contradicción o relación paradójica en la que entran unas con otras; y, más grave aún, la zombificación pragmática del neopositivismo (muerto alrededor de finales del siglo pasado) como lúgubre conductor orquestal de una falsa integración interdisciplinaria.

¹ “Dilthey inaugura lo que se ha llamado ‘separatismo metodológico’, cuando sostiene que las ciencias que él llamaba ‘del espíritu’ no deben intentar buscar causas y leyes como las ciencias naturales. Su tarea es determinar el sentido de la actividad humana. A través de recursos como la empatía (ponerse en el lugar del otro), busca desentrañar el sentido de la acción.” (Gándara, 2007, p. 83)

El último de los objetos cognitivos expuestos por Gándara, siendo el de más reciente desarrollo, tiene ya el espíritu de las rupturas epistémicas que consideramos pertinentes en este trabajo. La glosa es el objeto que presenta al conocimiento centrado en su comprensión interpretativa, pero con una consigna adicional, la de dilucidar a través de la narración la mejor forma para favorecer esta comprensión. En otras palabras, está dispuesta a “mover” del papel prioritario a la pretensión formal (en sentido diastrático) y objetiva en favor de la ilustración figurativa y la creatividad literaria. El equivalente en música sería reconocer, por ejemplo, que el llamado *movimiento de la música antigua* o de la *música históricamente informada* en realidad, en sentido estricto, debería llamarse “música informada por cómo *nos imaginamos* su contexto histórico” (Bagby, 2002; Haynes, 2007).

Se trata de la misma discusión. Si quiero tocar Bach de la forma en la que imagino que su obra era percibida en el s. XVIII y según su propia visión como compositor (como pretendieron Franz Brüggen, Lucy van Dael y la Orquesta del Siglo XVIII desde 1981) entonces, en el fondo, tengo que suponer varias cosas. Supongo que puedo saber los detalles de cómo se tocaba en ese tiempo y, además, creo que la música es atemporal, porque la puedo tocar en el siglo XXI como si fuera en el XVIII. Tengo una visión racionalista de la música tal que existe con autonomía de las personas que la escuchan. Sólo así es explicable que yo crea que el público del s. XXI con instrumentos del s. XXI (o réplicas u originales del s. XVIII con 200 años de antigüedad) puede escuchar música compuesta en 1721 como si alguna de las condiciones de ese momento fuera reproducible. Por otra parte, el

canon de la música moderna tiene también sus propios problemas de *pureza* y, sobre todo, discriminación (Fernández-Morante, 2018; Bagby, 2002).

En este espíritu es que el recuento sobre el pensamiento colonialista ensayado en la siguiente sección, si bien apuesta a respetar cronologías y hechos, personifica a las ideas como si fueran lineales y sufrieran cambios puntuales en entornos homogéneos: nada más alejado de las dinámicas sociológicas del pensamiento científico (cf. Pinch, 2015). No obstante, esta glosa histórica, sociológica y epistémica; tiene el objetivo de ilustrar la intrincada serie de asociaciones entre política, creencias religiosas, racionalismo, música y lenguaje que integran al eurocentrismo o pensamiento colonial (Posholi, 2020) para servir de contextualización al análisis sobre la multimodalidad del concierto didáctico y la reflexión del enactivismo en la educación musical de este trabajo.

1.2.1 Epistemología colonial

El colonialismo en su sentido expansionista ha sido una actividad y postura ideológica de diversos poderes a lo largo de buena parte de la historia de la humanidad desde el antiguo Egipto, los fenicios, los griegos y los romanos. No obstante, ni todo el colonialismo es igual ni ha sido parte de la historia de todas las culturas del mundo. Podemos, por ejemplo, distinguirlo de “imperialismo” cuando se toma control del territorio, pero no se busca establecer asentamientos con personas de la “cultura dominante” (Kohn & Reddy, 2023). Por otra parte, es importante

reconocer que la asociación entre colonialismo y eurocentrismo está justificada históricamente. Si bien la práctica expansionista, en términos generales, no es exclusiva de Europa, sin duda el tipo de prácticas coloniales específicas y su impacto en la historia moderna está centrada en este continente (cf. Glenn, 2015).

Parafraseando a Bryant (2006, p. 404), existe un patrón en las controversias intelectuales científicas y tiene una lógica dialéctica. Comúnmente, a partir de una etapa inicial de exploración, emerge un consenso interpretativo que informa a las investigaciones en desarrollo durante un periodo de tiempo que se podría considerar “de acumulación de conocimiento”. Con el tiempo, las lagunas y tensiones dentro del paradigma establecido se hacen evidentes, y surgen desafíos revisionistas para desestabilizar el campo. Se proclaman nuevas ideas, se alegan refutaciones decisivas. Los textos que antes se consideraban canónicos repentinamente encuentran desaprobación y las autoridades de ayer son censuradas por sus falsas orientaciones.

A medida que se corre la voz del movimiento transformador, los paladines del viejo orden son despertados a la acción, y se dirige un contraataque contra la insurgencia. Se forma una gran batalla interpretativa. A pesar de los discursos autoproclamativos, las victorias rara vez son totales, y las nuevas posiciones acordadas casi nunca sustituyen por completo a las antiguas. Las facciones o clubes que coexisten en una guerra fría son resultados comunes de estos enfrentamientos, pero también se negocian tratados. Los paradigmas reinantes incorporan selectivamente aquellas contribuciones revisionistas que ofrecen una mayor comprensión analítica o enriquecen nuestro rango de referencia empírica.

Este es el estado de nuestras explicaciones sobre las causas, circunstancias, particularidades culturales o serendipias que dieron lugar a la Europa en la historia de la formación del pensamiento moderno. Algunos idealizan las diferencias entre oriente y occidente como macro-culturas con proyectos distintos. Otros, sin embargo, opinan que esta es ya una visión eurocéntrica de la historia e invitan a considerar las “múltiples modernidades” en el mundo (Bryant, 2006, p. 405). No cabe duda, sin embargo, que las condiciones territoriales (clima templado, ríos navegables, posición estratégica para la navegación) y la herencia cultural (monoteísmo, la filosofía griega, la legislación romana, una competencia tecnológica acumulativa) integraron una ecología ventajosa que las personas supieron explotar.

Sin embargo, aludiendo a la deconstrucción de ese eurocentrismo, podemos aceptar que los diversos marcos conceptuales (el racionalismo, la civilización y el poder centralizado, entre ellos) que guiaron este crecimiento fueron efectivos, funcionaron y lo seguirán haciendo; no obstante, no hay que perder de vista que los objetivos perseguidos (aquello que nos permite decir que “funcionan”) son también de una epistemología colonial (Posholi, 2020).

Dejando, por tanto, de lado esta interesante pero extenuante búsqueda de explicaciones históricas, el argumento que sustentamos es que, al menos, nuestras ideas de lenguaje, de la mente, de la música, la educación y la normalidad, son tentáculos del mismo gigantesco calamar. Y, asumiendo el revisionismo insurgente que creemos corresponde con la responsabilidad de la ciencia social y la educación del siglo XXI, nuestra postura es que no podemos avanzar hacia la transformación epistemológica de la base de la discriminación y las identidades marginadas si no

desatamos el nudo que encabeza al calamar: el racionalismo y el *solipsismo cognitivo*.

Lakoff (1987) y otros autores como Fauconnier y Turner (2003), utilizan la noción de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) como un marco de pensamiento que surge de la coherencia interna de un sistema estructurado que construye nuestra visión o discurso sobre la realidad. Utilizando esta noción como herramienta explicativa, podemos decir que la intención de esta revisión de los orígenes históricos del pensamiento colonial tiene como objetivo ilustrar la intrincada red de reforzamiento epistémico entorno a la supremacía de un MCI que podemos nombrar “el hombre blanco cisgénero” (HBC): su razón, su lenguaje, su música, su definición de normalidad, progreso, educación, ética, moral, etc.

La ilusión de la cabeza del calamar (MCI-HBC) está protegida por reforzamientos especulares como aquellos que permiten producir imágenes holográficas. Estos espejos, como hemos mencionado, son a su vez modelos cognitivos idealizados: lenguaje, razón, cognición, música, normalidad intelectual y cultural. Se implican entre ellos y refuerzan el control central que organiza los tentáculos de su discurso. Como se muestra en la figura 1, el mensaje importante aquí es el siguiente: sin cualquiera de los espejos que dan existencia al MCI-HBC, los demás se revelan como falsas fuentes de luz y la ilusión completa colapsa.

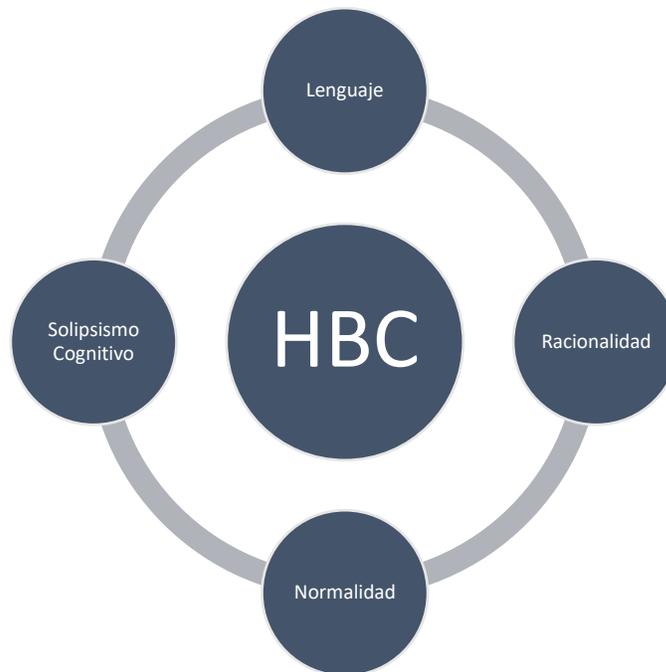


Ilustración 1.1. La lógica de la reproducción especular de la epistemología eurocéntrica.

Es decir, como detallaremos en la siguiente sección, sin la visión estructural sobre el lenguaje no se entiende el racionalismo. Sin el racionalismo como algoritmo de nuestra idea de cognición, no podemos decir que el cerebro es el control central. Sin solipsismo cognitivo, la idea del deber-ser de las capacidades intelectuales se revela simplemente como un dogma cultural eurocentrista. Al mismo tiempo, sin la ilusión de la memoria como la bodega neuronal del programa de la normalidad entonces “hablar así”, “funcionar así”, “conocer/ aprender/ percibir de cierta la música” no son más que expectativas eurocéntricas y, como sabemos, los fundamentos completos de, por ejemplo, la institución educativa moderna, dejan de estar justificados más que como un aparato reproductor del discurso que mantiene la ilusión del MCI-HBC.

Esto se parece a la parábola de Chesterton en su novela “El hombre que fue jueves” en la que un detective que tiene el encargo de infiltrar una organización anarquista donde los miembros tienen nombres de días de la semana, descubre que todos en esa organización son, en realidad, detectives infiltrados y cuando “el jefe” (o poder central) se revela como un discurso igual de misterioso que absurdo, igual de omnipotente que vacío; la pesadilla acaba.

1.2.2 Libre recuento del pensamiento colonial

El expansionismo colonial británico y español abarca desde el siglo XVI hasta el XIX, periodo en el cual puede decirse que se ubican los hechos históricos que ilustran las bases esenciales de la epistemología eurocéntrica. Entendemos las prácticas invasivas realizadas en África y América de parte de la corona inglesa y española como el modelo típico de colonialismo ocupacionista donde no sólo se controla el territorio sino también se establecen asentamientos que relegan (o exterminan) a los habitantes nativos. En el caso del colonialismo español, en términos generales, habría un interés particular por llevar los valores cristianos a tierras ignotas; y por lo tanto la lengua, la cultura y la herencia religiosa que ya había sido defendida en las cruzadas. Antes que nada, debemos estar conscientes de algo; la orientación y las actividades colonialistas le dieron forma, tanto a los países invadidos, como a la vida interna europea.

La agenda evangelista de los reyes católicos es precisamente una fuerza ideológica producto del convencimiento primero de la asociación entre el poder político y el dogma religioso; y, segundo, en la existencia misma de una versión única de la fe. Podríamos probar, con fines didácticos, cuestionarnos sobre las razones por las que se piensa que gobernar y representar un credo estaban tan asociados (comparándolo con los gobiernos laicos de hoy y la controversia en torno a esto) o cómo llegó el catolicismo a considerarse una versión suprema de religión y por qué se pensaba que todos deberían de tener la misma fe: ¿de dónde viene la evangelización y a qué poderes sirve?Cuál es la relación entre el pensamiento religioso y el dogma en la música en donde encontramos “el acorde del diablo” (un tritono, *diabolus in musica*).

Bruce Lipton (2009) sintetiza el paso del Politeísmo, al Monoteísmo y al Teísmo (pasando por la reforma protestante luterana en 1517), como una tensión entre las nociones experienciales y transcendentales de un grupo humano idealizado. Por ejemplo, dice que una vez que “los seres humanos” comenzamos a enfatizar la diferencia entre “yo y otro”, los reinos material y espiritual comenzaron a tomar formas propias; derivados de las fuerzas de la naturaleza, los seres espirituales (o dioses) representaban precisamente al sol, a la luna, al trueno, al agua y a las plantas en el sistema politeísta. Sin embargo, esto implicaba dioses caprichosos y sin orden aparente que el de la representación trascendental de lo terrenal.

La búsqueda de orden o “deber ser” en la concepción espiritual (más intereses políticos e ideológicos particulares) nos llevó a plantear un dios omnisciente, omnipotente y omnipresente; uno que gobernara sobre todo. La

cuestión es que siendo un dios abstracto (sin asociación con las fuerzas de la naturaleza) rompió el vínculo con el mundo y, por lo tanto, su voluntad resultó más difícil de descifrar; dando paso a dogmas religiosos variados y de voluntades pasionales humanas en la figura de “sus santos misioneros en la tierra” como el Papa de la religión católica y jefe del Vaticano.

Este poder concentrado en la figura de un líder religioso y único vínculo con dios ungía también a los poderes políticos en la figura de reyes y reinas. Los sacerdotes de altos rangos (obispos y cardenales) ocupaban un lugar privilegiado en las cámaras de consejeros reales y siempre tuvieron una fuerte influencia. En alguna medida, se podría decir que la ruptura que comenzó con la reforma luterana (s. XVI) y cristalizó su lucha en la separación de Inglaterra del poder del Vaticano en la figura de Enrique VIII, sentó el precedente para que en la ilustración (s. XVIII) surgiera un nuevo poder (la razón intelectual) que se definió en buena medida por “ser diferente” (y mejor) que la creencia religiosa. Por eso, desde un inicio, se basó en aquello que la religión no podía dominar: la tierra, lo empírico, lo que hay que ver para creer.

La tercera etapa, el Teísmo, entre los siglos XVII y XVIII, encontró un balance dualista entre la existencia de dios y el poder de la razón científica que marcó la filosofía de la Iluminación y, sin duda, la base del pensamiento general que tenemos hoy en día. Digamos que hubo una necesaria repartición de poderes entre la ciencia y la religión; cada uno en su trinchera en una larga y necesaria guerra fría. Tan necesaria que la ciencia quisiera poder aludir a la trascendencia del espíritu, pero se autolimita y la religión aprovecha las ventajas de la razón científica (en política, economía y medicina, entre otras) pero, en su discurso, afirma solo estar

obedeciendo “la voluntad de dios”. Dice Lipton (2009, p. 48) “la ciencia no era capaz de ofrecer una mejor explicación de nuestros orígenes que la provista por la Biblia. Esto significaba que las verdades científicas eran secundarias con respecto a las verdades de la Iglesia”.

Esto fue así, no obstante, hasta que llegó la genética y el evolucionismo biológico (Darwin, por ejemplo, en 1859). El darwinismo y el neo-darwinismo (1953) sentaron las bases del materialismo científico al reclamar las explicaciones del origen de las cosas de la creación divina a una serie de interacciones materiales que dieron lugar a la vida basada en carbón o la vida biológica. Dios quedó en términos prácticos fuera de la fórmula de la vida y relegado a una preferencia cultural: puedes tener religión si quieres, pero la ciencia también te puede explicar todo lo que necesitas para entender el sentido de la vida. Derivado de esto es el culto por las matemáticas y las estructuras lógicas que han tenido una fuerte influencia en la visión moderna sobre la identidad de la música y la composición musical.

La asociación en Europa, por tanto, del poder dominante y la creencia religiosa (en la figura o no de la iglesia católica) es un juego de espejos entre el monoteísmo y el imperialismo; el derecho divino y la supremacía cultural; la bondad o el beneficio como valores que dan sentido a la invasión colonial. Todos estos discursos tienen buena parte de su fundamento en la conformación de esta tensión dramática en la que, sin embargo, se mantienen (para conveniencia de los involucrados) inamovibles los principios del poder central, la supremacía dogmática y “el bien” como propiedad intelectual de un grupo.

Todo lo que se puede decir sobre esta lógica centro-periferia en todos los niveles de la vida social (religión, lenguaje, raza, cultura, protocolo, capital, política, ciencia, arte, etc.) que efectivamente haya sucedido después del siglo XVIII o que, simplemente, es parte de esa narrativa sin principio evidente, han sido reforzamientos poderosos de la ilusión de la dominación justificada en la figura del “ser ideal”; un hombre blanco cisgénero en todas sus dimensiones estereotípicas y como se le construye desde el poder.

La revolución industrial en la Gran Bretaña (1760-1840) que también impactó de manera importante el papel que Estados Unidos ocuparía en el futuro marcó una escalada exponencial de los valores científicos y de supremacía cultural del poder colonial. Tener evidencias contundentes en la forma de tecnologías de transporte, producción y defensa del éxito de la superioridad del racionalismo científico se volvió igual a probar de una vez por todas que el discurso de la supremacía cultural no era gratuito. El que puede más debe estar en lo correcto. Sin embargo, “poder más” es una escala definida precisamente por el discurso materialista y racionalista científico que sólo busca justificarse a sí mismo. No es que se estén explicando mejor las cosas para todos, sino que se estaba encontrando una manera de atropellar y destruir el derecho de los demás a sus propias perspectivas teniendo mayor capacidad de “impacto” (productivo o armamentista).

1.2.3 Una epistemología eurocéntrica

Separarse del poder de la iglesia, del discurso de dios, fue posible gracias a la negación de dios como explicación de la naturaleza y función de las cosas. Separarse de “lo divino” implicaba limitarse a explicarlo todo sólo con aquello que se puede ver, tocar, percibir. Esto es, en términos simples, **positivismo**. Es pensar que encontraremos la felicidad (de ahí lo “positivo”) desentrañando los secretos de la naturaleza en términos de su sustancia material. Como esta empresa materialista tuvo, en efecto, grandes resultados, en la memoria cultural e histórica quedó asentado que esa era la mejor versión de la realidad. Una implicación lógica totalmente falsa.

El que yo llegue a mi destino siguiendo un mapa no prueba que el territorio transitado (la ciudad, el bosque, el desierto) sea esencialmente un mapa. El que siguiendo una partitura un músico sea capaz de desarrollar escenarios sonoros que intersubjetivamente construyan una experiencia extraordinaria, ni siquiera quiere decir que ese mismo músico lo podrá hacer todas las veces, en todos los lugares; menos aún, quien no tiene el involucramiento creativo y la experiencia de este artista. La partitura no es nada más que un mapa y la música es mucho más que un patrón sonoro.

No obstante, sucedió que personas como Isaac Newton y su innegable autoridad científica (porque otro hubiera sido considerado un loco), reconocieron que el discurso científico no podía mantenerse al margen de las explicaciones de cosas “invisibles” durante mucho tiempo. Es decir, habiendo explorado un buen

tiempo todo lo que se puede decir de las cosas materiales era evidente que había cosas que funcionaban a partir de fuerzas o entidades microscópicas que *no se pueden percibir*: las moléculas y la gravedad, por ejemplo. La preocupación es comprensible. Incluir en las explicaciones científicas cosas que no podemos ver ¿no será abrirle paso al poder religioso? Decir que podemos afirmar la existencia de cosas microscópicas o fuerzas invisibles como la gravedad por los efectos que tienen sobre las cosas que sí podemos percibir ¿no es lo mismo que decir que a dios lo conocemos por sus obras? ¿cómo no caer en este dilema? En términos de la educación musical ¿qué parte de aquello que no se puede percibir o que no está en la partitura se enseña? ¿cómo se enseña? ¿se cree que todo es repetición y dominio de la técnica?

La ilustración y el siglo XVIII habían traído muchos beneficios al paradigma de las potencias europeas, sin embargo, la ciencia, o el cónclave de los sacerdotes del racionalismo y el materialismo, estaba pidiendo que se le robaran los privilegios sobre el mundo de lo transcendental o espiritual que sólo la religión tenía. La solución a este dilema llegó en la figura de matemáticos como Hans Hahn a finales del siglo XIX. Lo que después se decantó en asociaciones dogmáticas que llevaron la batuta de la filosofía de la ciencia como el Círculo de Viena (1930) llegó a llamarse empirismo lógico o **neopositivismo**.

“Empirismo” porque seguía los principios de la Ilustración en su compromiso de ceñirse a las cosas del mundo y no del espíritu, pero “lógico” porque permitió hablar de las cosas invisibles en tanto fueran representables por lenguajes como las matemáticas, libres de creencias religiosas. Así, aun cuando la gravedad es imperceptible, una constante matemática como $G=6,674 \cdot 10^{-11} \text{ N} \cdot \text{m}^2/\text{kg}^2$ le da valor

como entidad “real” (aunque realmente no lo sea en ninguna medida). Diría Gándara (2007) que estos son sólo los *criterios demarcativos* de cada teoría o, por decirlo de otra manera, son los enunciados dogmáticos que determinan la realidad de las cosas; no muy diferentes a la Virgen María o el Espíritu Santo, sólo que en estos dos casos, el criterio es la palabra de Dios en la forma de los textos sagrados o los concilios ecuménicos (no muy diferentes a los concilios científicos como el Círculo de Viena).

El establecimiento de la posibilidad de “representar mundos imperceptibles” como entidades científicas a través de estrategias lógicas (no siempre números) que había establecido el movimiento neopositivista dio origen a figuras en las ciencias como la **estructura** (Percival, 2011; Wildgen, 1998). Su labor principal ha sido la de describir la naturaleza sin o con muy poca atención a la naturaleza experiencial (la de las personas y su entorno; sus actividades diarias; las formas de interacción con la ecología del mundo que habitamos). Digamos, siguiendo con la narrativa de Lipton y Bhaerman (2009) que esta fue una segunda ruptura: la primera con dios, la segunda con *nuestros sentidos de la percepción y nuestros cuerpos (individuales y colectivos)*.

Nos enseñan que la naturaleza última de las cosas que nos rodean son moléculas y átomos, que la música es sonido y el sonido es una entidad física que se reduce a pulsos en la tensión del aire que impactan órganos auditivos, que más allá del cielo hay un enorme sistema de astros en un espacio sin aire donde, incluso, hay sustancias inverosímiles como la materia y la energía oscuras. Da la sensación, con la ciencia del siglo XX y XXI, que ya dejamos de hacer el esfuerzo por separarnos de las creencias religiosas; o, por el contrario, que hemos formado una

nueva religión donde, de nuevo, se le pide a las personas tener fe en las representaciones ilustrativas (como las imágenes de los santos y los ángeles) de entidades inaccesibles a la experiencia directa.

Otra de las consecuencias del dogma neopositivo es que legitima la proposición de conceptos abstractos como si fueran racionales y, por tanto, válidos. Siendo válidos y reales pues son incuestionables, la ciencia descubre algo y todos los demás agradecemos el descubrimiento y disfrutamos sus beneficios. Esta es una razón poderosa para aceptar los Marcos Culturales o Cognitivos Idealizados (MCI, Lakoff, 1987) como verdades monolíticas.

Si nos han dicho durante tanto tiempo que “la civilización” es el resultado de la evolución y de los logros de la razón científica, entonces pensamos que es parte del “orden natural de las cosas” y vemos con lástima a las personas que juzgamos como “no estando civilizadas”. No nos damos cuenta de que “civilizado” es un discurso legitimado por la agenda eurocéntrica de una secta neopositiva y sus intereses de autoconservación. El “así es y debe de ser” se supone que era el problema con el discurso religioso del que “nos liberaría” la razón. Sin embargo, como sucede con las revoluciones sociales, cuando seguimos la inercia de concentrar nuestras voluntades en un “deber ser” para todos, en una historia única (Adichie, 2009) de qué es y cómo queremos que sea; reproducimos la misma agenda colonial.

Hoy funcionamos con MCIs heredados del eurocentrismo en su más fina expresión (decantada por siglos) que tienen la misma forma centro-periferia: normal/anormal, blanco/ no blanco, con talento/ sin talento, música clásica/ música popular, inteligente/ retrasado mental, de lento aprendizaje, femenino, pobre, gordo, no habla

español, es malo para las matemáticas, es callado, no participa, no es bueno para los deportes, etc. Toda esta minorización de características alejadas del prototipo de hombre blanco cisgénero creemos que está justificada por que pensamos que tienen una base racional y, en realidad, es discriminación pura.

Civilización, hombre blanco, salvajes, mujeres, retrasados, nacos, dialectos, sin talento, músicos líricos o que tocan “de oído”, gordos, chaparros, negros y chinos; son sólo algunos de los MCIs coloniales que impactan todas las áreas del discurso académico y social. Sin embargo, todos descansan en la idea de que hay algo que es “ser persona” que tiene propiedades como la inteligencia y el lenguaje. Desde nuestro punto de vista, tomar consciencia de la falsedad de esa premisa central, debería ser suficiente para derrumbar el castillo de la epistemología colonial en su conjunto.

La lógica es la siguiente: si la racionalidad no es mejor o única, entonces “ser racional” no tendría por qué informar ninguna noción de normalidad y, por tanto, las discriminaciones normalizadas en la figura de la diversidad cultural (porque las personas indígenas no son “gente de razón”), la discapacidad y las distintas maneras de pensar o entender no tienen justificación “científica”. Si la racionalidad es sólo una manera históricamente privilegiada de funcionar en el mundo entonces ver al lenguaje y a la música como un proceso racional (una estructura gramatical verbal y lineal) no es más que un capricho metafórico; igual de válido sería verlo como una esfera o como un río (con cauce, corriente y remolinos), sólo que estas metáforas nos resultan culturalmente menos familiares.

Si la racionalidad ni el lenguaje estructurado son “la naturaleza de la mente humana *per se*” entonces formas distintas de hacer y entender la música, pensar y

comunicarse no tienen inherentemente ninguna desventaja ni hay nada “mejor” en la manera en la que funcionamos en un entorno urbano, educado, desarrollado, normal e hispanohablante: es sólo una elección cultural y tampoco debería gozar de ningún privilegio. Por supuesto que el poder del *status quo* (como a las personas nos gusta que sean las cosas) y los poderes político y económico entran en el escenario inmediatamente y sabemos que no estamos hablando de libres elecciones de los individuos, sino de un sistema que mantiene también los intereses acumulativos de capital y dominio de un grupo selecto de individuos. Sin embargo, hasta estos individuos del top 1% que acumula gran parte de la “riqueza” del mundo, se puede decir que están cegados por un “deber ser” heredado; es decir, el rey, el rico o el presidente son tan producto del colonialismo (y, en algún sentido, marionetas) como las lenguas y culturas minorizadas.

Lo que sucedió es consecuencia de la misma historia o, podríamos decir, es la historia del colonialismo del siglo XX y XXI. Dado que se había establecido un materialismo metafísico o fisicalismo (las cosas son matemáticas y la materia es lo único que existe) como el dogma científico a partir de proyectos como el del genoma humano (Kastrup, 2014) que explicaba el origen de la vida y su código fundamental con la promesa de explicar incluso a la consciencia (o la noción de “ser quien soy” y “reconocerme” en un espejo; el “yo”), entonces había que buscar las razones o lugares donde suceden los mecanismos de todo en algo “físico”.

A pesar de la larga resistencia de la ciencia (sobre todo en EEUU) por hablar de “la mente” puesto que, en efecto, la inercia por no hablar de “cosas invisibles sin matemáticas” sigue siendo un efecto de la educación dogmática en las universidades (donde se equipara la “inteligencia” con el manejo de

representaciones lógicas abstractas); tarde que temprano la investigación neurológica dio sustento “empírico” a la descripción de qué es y cómo funciona la mente o cognición humana. No obstante, puesto que el cerebro es un órgano que nos habla poco de su funcionamiento, al igual que con la gravedad y las fuerzas electromagnéticas, ha sido necesario elegir metáforas para tratar de entenderlo.

Ya habíamos mencionado la idea de *estructura*, una representación abstracta de algo (como el ADN, el átomo, el sistema nervioso, el sistema solar) como el producto refinado del dogma neopositivo. También hemos discutido cómo el que un mapa sea efectivo o útil en ninguna medida es igual a decir que entonces ese mapa “es la esencia” del territorio por el que nos guió. Tampoco entonces una estructura (o partitura) debería ser interpretada como la verdadera cara o la figura real de algo. No obstante, si ya las matemáticas eran “la verdadera cara” de las cosas según el materialismo metafísico, pues las estructuras, siendo frecuentemente representaciones de las matemáticas (como las gráficas de una ecuación) parecen también “cosas serias y científicas”.

En el afán por encontrar mejores maneras de explicar y controlar la dinámica de la vida, los nuevos desarrollos de principios del siglo XX empezaron a interpretar todo en términos de “sistemas” (Bertalanffy, 1988): las sociedades, la economía, la ecología, el cuerpo humano. Es decir, estructuras básicas con relaciones internas y pensándolas como “estructuras que se mueven y se transforman con el tiempo”. Obviamente, esas transformaciones también deben de ser parte de la fórmula que las caracteriza, resultado de la interacción de sus partes y “algunas” influencias externas bien controladas. De ahí que, en economía, por ejemplo, se quisiera explicar el desarrollo de los países a partir de su producción de bienes, su comercio

y sus ingresos financieros: tres conceptos que se pueden expresar en números y cuyas interacciones temporales se pueden “calcular”.

Norbert Wiener (1948) desarrolló la *cibernética* como una aproximación sistémica a la comprensión de “la comunicación y las máquinas”, evidentemente, una representación estructurada de la comunicación (en todas sus versiones y desarrollos paralelos) pronto encontró ecos y usos en diversas aplicaciones puesto que el interés en comunicar más y mejor siempre ha sido un valor muy apreciado por los grupos de poder.

Paralelamente, John von Neumann (alrededor de 1945) desarrolló una “arquitectura computacional” que influyó de manera importante en la capacidad de los “mecanismos de procesamiento de información y resolución de problemas” (o computadoras) y la manera en la que los concebimos hoy por hoy (sin olvidar, por supuesto, a otras figuras relevantes de la época como Alan Turing). Esta arquitectura se basa, básicamente, en una memoria, un procesador lógico y puertos de entrada (como el usb o el usb-c) y de salida (como la pantalla de la computadora, las bocinas o el resultado de una fórmula en una hoja de cálculo). Tiene que tener: 1) dónde guarda la información, 2) dónde guarda las instrucciones para procesar esa información, 3) dónde procesa esa información con base en esas instrucciones y 4) de dónde le llega más información y cómo expresa la información que genera.

Para los científicos que trabajaban en la idea de “cognición” o cómo funciona la mente humana (pensada como estando en el cerebro) desde alguna aproximación como el lenguaje, esta metáfora de la arquitectura computacional y su

sustento matemático les vino como anillo al dedo. Lingüistas como Chomsky (1965)² que ya habían sido educados en el dogma eurocentrista de las estructuras en la tradición de Saussure (1916) y Bloomfield (1933) siguieron la inercia de este desarrollo y lo consideraron “el nuevo modelo vanguardista de la cognición humana”. Este eco de la mente como una computadora, ha informado a todas las ciencias cognitivas (psicología, lingüística, educación, neurología, teorías evolucionistas y del desarrollo humano) de los finales del siglo XX e inicios del XXI (Dawson, 1998; Lakoff & Johnson, 1999; Langacker, 2008); no sin que existan ya fuertes críticas a su dogma vacío, su falta de compromiso científico (Lamb & Chemero, 2018; Newen et al., 2018) e, incluso, a su sesgo eurocéntrico (Bender & Beller, 2016; Blasi et al., 2022).

La intención de esta revisión diacrónica del pensamiento colonial ha sido, entonces, dejar claro cómo la idea de cognición y lenguaje que tenemos hoy por hoy no es “ciencia pura” sino “colonialismo puro”. Es decir, no ha respondido exclusivamente al desarrollo objetivo del método científico a lo largo de los últimos, al menos, dos siglos y medio; sino a una agenda dominante. De hecho, sería cuestionable si no toda la ciencia occidental y su sistema educativo son simplemente mecanismos de mantenimiento del privilegio de unos grupos; aunque esto ya sonaría a teoría de la conspiración.

La otra intención es transparentar la lógica de la argumentación sobre cómo nuestras ideas del lenguaje, la música y la educación están mucho más informadas por el prejuicio del supremacismo cultural que sobre la base de algún hecho

² Las incluimos como fechas de referencia cronológica y no como referencias bibliográficas

empírico. La misma idea de cerebro computacional, racionalidad, verbalidad y normalidad cognitiva no son más que Marcos Culturales o Cognitivos Idealizados al servicio del discurso eurocéntrico y sin fundamento científico. No existe normalidad porque la naturaleza de la mente y el lenguaje humanos no son expresables en términos neopositivos (lógico-rationales), es decir, la esencia de los mecanismos de la mente (o la consciencia) escapan a la representación de “un mapa” y, por tanto, no hay automáticamente mejores rutas en este sentido: ni mejores maneras de pensar, entender o comunicarse.

1.3 Enactivismo y educación musical

Cuando decimos racionalismo, no referimos al sustrato del pensamiento colonialista (Flores & Rosa, 2022; Kallio, 2020; Posholi, 2020; Tupas, 2019) en el que se basa la conceptualización de la música como una manifestación lógica que puede representarse en una partitura o al lenguaje humano como gramática. La crítica no proviene de una controversia teórica, preferencia metodológica o de una rivalidad histórica entre escuelas de pensamiento. Se trata de una reacción a sus consecuencias normalizadas en temas de discriminación y supremacía cultural.

Durante mucho tiempo, hemos tratado a las posturas teóricas y a los marcos conceptuales como si fueran valorativa y políticamente neutros, meras preferencias temáticas o metodológicas, en el mejor de los casos. No obstante, cada vez es más evidente que el juego de la normalidad y el privilegio en las ciencias sociales y humanas está sentado sobre las bases de una versión eurocéntrica de los objetos de estudio como la música, la cognición y el lenguaje. Estas prácticas discursivas son a veces producto de la costumbre y no necesariamente provienen de una postura teórica deliberada de parte de las personas que las reproducen. No obstante, el hecho de que se repitan tanto en alguna medida mantiene la cosificación intelectual de la experiencia musical y del lenguaje en general.

Un concierto didáctico (Pérez Rodríguez, 2017; Richter et al., 1996) es la interpretación de piezas musicales narradas (típicamente de música instrumental de corte académico o la llamada “música clásica” en su sentido eurocéntrico). Es decir, el intérprete ilustra mediante narración oral, efectos especiales, escenografía y otros

medios; el contexto narrativo y los recursos semióticos para una integración más rica del espacio mental del espectador (típicamente, un público no experto en la materia). La composición sinfónica de Sergei Prokofiev “Pedro y el lobo” es un ejemplo clásico, no obstante, se podría pensar que el concierto didáctico tiene sus raíces en todas las alusiones ostensivas y humorísticas que se han hecho al público a lo largo de la historia de la música (por ejemplo, en el barroco [1600-1750], Kliuchynska, 2022).

Una vez nos ubicamos en la transición histórica de la música que sólo podía ser escuchada en vivo a los conciertos disponibles en línea (pasando por el periodo de las grabaciones magnéticas y el disco digital, Thibeault, 2012), la noción de música didáctica se puede extender mucho. Podríamos incluir en esta categoría a las películas animadas como “Fantasía” y “Fantasía 2000” de Walt Disney Pictures o la famosa animación basada en la música de Richard Wagner “¿Qué es la ópera, Doc?” (Warner Bros. *Merrie Melodies*).

Hoy en día, YouTube ofrece un amplio repertorio de música instrumental con elaboradas producciones audiovisuales (como el canal @thepianoguys o el de la violinista @lindseystirling). No obstante, no es el propósito de este trabajo hacer un ejercicio de clasificación exhaustivo y crítico de esta categoría de “didáctica musical” en YouTube. Por estas razones, se ha elaborado un concierto didáctico virtual con producción básica y sin efectos especiales para simplificar el análisis. A continuación, justificamos el interés en el medio digital y su papel en la educación, en particular, desde la perspectiva de la multimodalidad y el análisis del lenguaje.

1.3.1 Los medios digitales en la educación musical

La utilidad de los medios digitales en la educación y, en particular, del repositorio y red social virtual YouTube está ampliamente documentada (Jones & Cuthrell, 2011; Moghavvemi et al., 2018; Rahmatika et al., 2021). Existen trabajos donde se afirma su papel positivo en la correlación con el desarrollo cognitivo y la activación integral de las modalidades de la inteligencia humana (Asmiarti & Winangun, 2018; Berk, 2009). Esto aplica también a la educación artística en temas como la danza (Hong et al., 2020) y, por supuesto, la música (Cayari, 2018; Rahmaturrizki & Sukmayadi, 2021; Waldron, 2012).

Entre las nociones que permiten explicar su atractivo y eficiencia didáctica destacan la accesibilidad, la aceptación (Rosenthal, 2018), la posibilidad de repetición del video (Jebe et al., 2019 citado en Beautemps y Bresges, 2021) y la riqueza multimodal de la exposición de los contenidos. Es decir, tantas personas en entornos educativos aceptan y, a veces, prefieren las lecciones en video precisamente porque encuentran un medio que pueden estudiar a su ritmo, que típicamente está estructurado como una lección corta (7~15 min.) y claramente expuesta; pero, sobre todo, que utiliza deliberadamente los recursos multimodales.

Beautemps y Bresges (2021), quienes realizaron un estudio entre más de 5000 encuestados, llegan a estas mismas conclusiones. También, estudian el efecto que el presentador y sus características semióticas, sociales y enactivas tienen sobre las preferencias de las personas. Encuentran que cerca de la mitad de los participantes del estudio (49%) elijen y permanecen en un video o canal de YouTube sólo por las características del presentador. Al integrar una lista de 14 elementos

que sintetizan sus resultados acerca de ¿qué caracteriza a un video educativo exitoso en ciencia?, 4 de ellos tienen directamente que ver con el aspecto multimodal del lenguaje: la riqueza semiótica del video, la calidad del video, la personalidad del presentador (gestualidad y claves de presentación de sí mismo, ing. *self-presentation*, ver p. ej. Huang & Jaszczolt, 2018; Kapidzic & Herring, 2015) y su uso del humor (lenguaje figurativo).

Estos hallazgos no son nuevos. Existe también una amplia literatura sobre el papel del lenguaje figurativo multimodal en el atractivo de la publicidad y los anuncios (Pérez-Sobrino, 2016; Pérez-Sobrino et al., 2019; Pérez-Sobrino & Littlemore, 2020; Sweetser, 2017). Incluso, se ha estudiado cómo las particularidades culturales impactan en la interpretación de los mensajes implícitos en los recursos expresivos de publicidad impresa y en video (Forceville, 2017).

Aunque diversos autores parten de la idea que existe una estructura básica metafórica en el fondo de toda esa complejidad semiótica (Kövecses, 2013; Lakoff, 1993), también afirman cómo está claro que la comunicación enactiva va mucho más allá de la lógica de los recursos verbales, su composicionalidad o, incluso, de la explicitud de los mensajes.

El lenguaje multimodal y enactivo se entiende mejor en un entorno multi-dimensional y de espacios mentales integrados (Fauconnier & Turner, 1998). Su comprensión debe partir, por decirlo así, menos de la imagen computacional del lenguaje y más de la idea que tenemos de la expresión poética (Sweetser, 2017)³,

³ “Poetry may not be unique in such uses of partially explicit expressions and open meaning possibilities, creating multiple interactions between meaning spaces. Advertisers who evoke potential source and target frames certainly do not have to lay out the mappings between them to prompt construction of a metaphoric blend. Often parallel inferential structures guide the blending process...” (Sweetser, 2017, p. 5)

donde los símbolos se disponen para motivar un papel activo en el interlocutor (espectador-participante) que integra sus propios escenarios complejos de significación.

De tal suerte, podemos partir de una presuposición general, un video con fines educativos en YouTube tiene, como uno de sus atractivos principales, el recurso de la metáfora enactiva en el amplio sentido en el que la hemos definido. Se posiciona como un recurso con ventajas didácticas con respecto a la exposición en los ámbitos presenciales (físicos) educativos. Las razones tienen componentes cognitivos, psicosociales y culturales; las personas pueden sentirse menos estresadas frente a la pantalla de su computadora, la posibilidad de la repetición del video también ayuda a descargar la tensión en el proceso de aprendizaje. Sin duda, tanto la evidencia sobre el tema como el panorama presentado por la pandemia del Covid-19 lo posicionan como un medio de alta relevancia en la educación (Vladova et al., 2021).

Con respecto al tema que ocupa el presente trabajo, la literatura menciona, precisamente, que existe una cuestión pedagógica en la manera en la que los videos se estructuran (Beautemps & Bresges, 2021; Iskru & Schulz, 2020), por lo que el análisis de sus componentes enactivos y multimodales, así como su relación con la transformación del discurso educativo en su nivel ideológico y teórico son fundamentales. Esto, como se ha visto, es un tema que atraviesa a las ciencias cognitivas y del lenguaje.

1.3.2 Lenguaje, música y agenda postcognitiva

Parafraseando a Lawrence Zbikowski (2008), la comunicación musical no está contenida en las partituras de Bach, Beethoven o Glass sino en los patrones sonoros y sensoriomotores que adquieren significado para las personas en la interacción colectiva. Ese acto de significación, por tanto, no se realiza en la bidimensionalidad y penta-gramaticalidad de una partitura, sino en la emisión y orquestación de sonidos, gestos, posturas, pausas e intenciones. Sucede en un contexto específico, en una reunión particular con escenarios subjetivos que se articulan.

Desde diferentes perspectivas, algunos autores de trabajos relacionados con el lenguaje y la cognición han coincidido en el mismo punto, con distintas palabras, pero con la misma premisa de fondo: la experiencia del lenguaje es irreductible a su representación (Enfield & Sidnell, 2014; Gibbs, 2019; Kendon, 2014; Mondada, 2016). Ya sea que hablemos de gramática, transcripción o comentarios sobre las generalidades de las prácticas comunicativas de las personas, esta máxima se sostiene incluso a un nivel básico. Es decir, es una versión lingüística de la postura ontológica según la cual las cualidades de la experiencia son irreductibles a la materia, los procesos neurológicos o cualquier otra versión de aquello-que-existe-con-independencia-del-sujeto (Gallagher, 2020, p. 43; Kastrup, 2019, p. 22).

Las aplicaciones conceptuales y metodológicas en las que esta premisa se diversifica se pueden agrupar bajo la etiqueta de “postcognitismo” o “cognición 4E” (Newen et al., 2018). Se trata de una agenda común que cuestiona la presuposición

del cognitivismo tradicional según el cual la interacción comunicativa es, esencialmente, un programa de computadora en el cerebro. En su versión más común, las 4 “E” provienen de las palabras en inglés embodied, enactive, embedded y extended que se pueden traducir como “corpórea, enactiva, mutualista y extendida”. En otras versiones (Stilwell & Harman, 2021) se puede sustituir una de las “E” por emotional o emocional, e incluso, hablar de una cognición 5E o 6E (a veces, también, añadiendo la palabra ecological o ecológica).



Ilustración 1.2 Representación 6E de la Agenda Postcognitiva

Todos estos términos redundan en la concepción, con distintos grados de compromiso ontológico, de la cognición (y el lenguaje) como algo que sucede y se define en un contexto particular. Es *corpórea* porque el cuerpo es el medio de interacción con el mundo y ha evolucionado con él. Es *enactiva* porque, en tanto no es reducible a una estructura o programa de computadora, existe cuando se realiza

y no como una representación fija y abstracta. Es *mutualista* (Szokolszky, 2019, p. 2; Withagen, 2022, pp. 116-120) porque no sólo es lenguaje en un contexto sino, mejor dicho, le llamamos “lenguaje” a la interacción comunicativa situada cuyas dinámicas se explican sólo en virtud de las características integrales de su contexto.

Es *extendida* porque la cognición y el lenguaje suceden a todo lo largo y ancho de la experiencia subjetiva concreta (no adentro ni afuera). Es *ecológica*, porque todos los recursos de la interacción comunicativa situada la constituyen sin que podamos considerar, en principio, a unos primarios y a otros secundarios. Es *emocional* porque la suposición de que la base explicativa es racionalista o lógica no es más que una expectativa eurocentrista (Flores & Rosa, 2022) y sin base empírica (Kastrup, 2018). Resulta más adecuado modelar la cognición según las dimensiones del fenómeno que representa y no como un sustrato arbitrario e ideológicamente sesgado hacia el racionalismo europeo del siglo XVIII. Es decir, una cognición lógica, emotiva, espacial y sensorio-motora; advirtiendo que el lenguaje, entonces, no puede ser ni sola ni primordialmente lógico-verbal.

En este trabajo, no obstante, nos enfocamos en la noción de *enacción* (Varela et al., 1991; Ward et al., 2017). Nos proponemos argumentar a favor de una mirada situada y dinámica del estudio de la figuración o la representación metafórica en la enseñanza musical. Aunque puede sonar a cliché, cuestionarse sobre el estatus lingüístico de la música es un ejercicio conceptual aludido por estas nuevas formas de concebir la experiencia subjetiva que incluye a la comunicación. Es decir, si al lenguaje hablado o en señas no lo delimita una representación estructural y se trata de una inmersión integral en un contexto comunicativo intersubjetivo ecológico y

global (que incluye la comunicación emocional), no presenta ningún problema conceptual o metodológico caracterizar a la música como un lenguaje.

Los estudios sobre gestualidad, por ejemplo, ya han introducido en la discusión sobre “¿qué es y cómo funciona la comunicación?” la noción de modalidades semióticas paralelas (Kendon, 2014; McNeill, 2017; Okrent, 2002). Es decir, sobre distintas maneras de expresarse en la interacción lingüística y, de forma aún más relevante, sobre distintas maneras de interpretar o construir el mensaje. No todo (o casi nada) se puede reducir a signos lingüísticos con significado que integran cadenas composicionales en las que cada parte contribuye con un significado identificable, de tipo léxico o, por decirlo de otra manera, conteniendo cada palabra un significado básico (más su red de significación asociativa).

Los gestos, como ha mostrado la amplia literatura sobre el tema (Cánovas et al., 2020; McNeill, 2016; Wagner et al., 2014), son esenciales para el lenguaje y funcionan con una semiótica global; es decir, su interpretación es sensoriomotora, basada en actos de significación concretos y multidimensionales (más como imágenes corpóreas que como léxico). La observación detallada de diversos ejemplos de análisis, desde nuestro punto de vista, debería llevarnos a cuestionar si, en cambio, no será que todo el lenguaje es básicamente global y en esta globalidad hay un subconjunto de manifestaciones codificadas que se comportan como “léxico”.

La música tiene una semiótica que, si bien no puede ser “reportada” verbalmente en todos los casos, no tiene por qué ser verbal para ser lenguaje sino todo lo contrario. Cuando reflexionamos sobre el acto comunicativo de un concierto didáctico, habría que preguntarnos, siguiendo con la lógica planteada desde de los

estudios gestuales; si no todo el lenguaje es, en un sentido bastante concreto, un concierto.

1.3.3 Metáfora enactiva

La metáfora, en su sentido literario, se definía como una estructura figurativa que enriquece la expresión de una idea en una forma fija del tipo “A es B” (Kövecses, 2010). El primer elemento se llamaba la “meta” y el segundo la “fuente”. Es decir, el primero “A” era aquello que se buscaba ilustrar, enriquecer, redimensionar con intenciones retóricas o figurativas; mientras que, el segundo, era el terreno o el dominio metafórico que sumaba una dimensión de interpretación a la “meta”. En un ejemplo como ‘eres la luz de mi vida’, una persona “A” es identificada con las propiedades de la luz “B”, lo que trae un efecto figurado interesante pues uno visualmente puede imaginarse el estado mental y emocional de regocijo que hace a una persona expresarse así de otra. No necesariamente, por otra parte, se trata de una simple operación de apropiación de las características “físicas” de la fuente, sino de la expresión lingüística de la experiencia subjetiva.

La metáfora conceptual, por su parte, es una idea que partió de una transformación histórica en la teoría lingüística considerada una “revolución cognitiva” (Lakoff, 1993). En pocas palabras, se trata de la reubicación (o localización) del programa central con el que funciona el lenguaje (su gramática) de una estructura abstracta y deslocalizada a una estructura en el cerebro con

propiedades conceptuales, representaciones esquemáticas y funciones de integración de conceptos. El cerebro, a partir de entonces, se consideró una especie de computadora orientada a representaciones tipo “objetos conceptuales” (ya no la palabra ‘manzana’, por ejemplo, sino el concepto [MANZANA] como unidad del léxico mental).

Es en ese terreno del léxico conceptual que Lakoff y Johnson (1980) propusieron abandonar la definición tradicional de metáfora basada en su identidad escrita o retórica formulaica (A es B) bajo una lógica simple y sustituirla por la nueva manera de representar cognitivamente la gramática. Si a las palabras subyacen conceptos como su cara representativa y operativa en el cerebro, entonces la metáfora es una operación conceptual. Puede seguir teniendo la forma “A es B” pero a nivel de los conceptos, por lo que en la expresión lingüística no tiene que tener esa forma, aunque la característica figurativa de la expresión sí se supone que es el resultado de la integración del dominio conceptual de la meta en el de la fuente: el dominio de una [PERSONA] queda integrado en el de la [LUZ].

Decir que también es metafórica la frase ‘Lucecita, ven conmigo’ porque el nombramiento de “ella” con el diminutivo de ‘luz’ implica el patrón metafórico conceptual [UNA PERSONA ES LUZ (A ES B)] presenta una explicación que ya no tiene anclaje empírico “directo” en la expresión lingüística. Aunque esto no es ilegítimo en las explicaciones teóricas, sin duda, su pertinencia debe estar cuidadosamente justificada. Al proponer, por otra parte, una operación conceptual, queda claro que su pertinencia explicativa depende de la computadora conceptual. La identidad de las fichas de ajedrez y sus reglas de interacción existen o tienen pertinencia en el entorno del tablero y nada más.

Por esta razón, la noción de metáfora a la Lakoff y Johnson (1980) es dependiente del solipsismo cognitivo y pierde su pertinencia explicativa “fuera” de él. Es decir, depende de que creamos que todo lo que hace falta que se represente y suceda para que el lenguaje funcione debe ocurrir en el cerebro. Cualquier versión alternativa o más “laxa” en cuanto a los límites de la cognición echaría por la borda su consistencia como operación básica. Diversos autores han reconocido la ineludible obsolescencia de la metáfora conceptual como operación lingüística cognitiva (Cserép, 2014; Escobar, 2021; McGlone, 2007) una vez que se abandona el estricto confinamiento del lenguaje como resultado del cómputo neurológico.

De hecho, la noción misma de “metáfora” pierde sentido analítico cuando abarca prácticamente todo el potencial figurativo del lenguaje, cuando deja de distinguirse de otras figuras como la metonimia (Littlemore, 2015). Por ejemplo, es común en la literatura sobre el tema encontrar que se interpreta como una metáfora conceptual al uso de verbos como ‘entrar’ en ‘me entran unas ganas de llorar’ bajo la idea de que se está utilizando el patrón metafórico [LAS EMOCIONES SON SUSTANCIAS] que entran en el cuerpo, dado que el verbo ‘entrar’ tiene un significado de base que es físico ‘entrar en la tienda’, ‘le entró agua al vaso’.

Asumimos, en cambio, que el potencial figurativo del lenguaje se manifiesta en la situación comunicativa. La metáfora enactiva (Gallagher & Lindgren, 2015) es un acto deliberado de reclutamiento de recursos expresivos para la integración de escenarios sensoriomotores que son comparativamente más ricos que aquellos comúnmente proyectados en la comunicación cotidiana. Tiene intenciones lúdicas, ilustrativas y didácticas. Nos expresamos de estas formas para entretener, promover la comprensión de un mensaje o concepto abstracto, para invitar a que nuestros

interlocutores vivan una experiencia más completa y comunicativamente más eficiente.

El término *metáfora*, entonces, no haría referencia a una operación mental. La metáfora es, literalmente, el acto de metaforización en sí (Müller, 2019). Desde el enactivismo, el acto de *significación* es el acto comunicativo en sí y no subyace a él una estructura mental donde el significado se asigne antes de expresarse con palabras, señas o gestos. Parafraseando a De Haan (2020), el término “metáfora enactiva”, como el nombre del acto deliberado de significación multimodal y figurativa, no se opone a la noción de “metáfora” como una operación interna o mental, se opone a una situación comunicativa cotidiana en donde no hay tal voluntad ilustrativa de parte del hablante. En pocas palabras, las metáforas son enactivas o no son metáforas.

En palabras de Gallagher y Lindgren (2015, p. 392), las metáforas son el efecto de nuestro involucramiento (ing. *engagement*) con la representación activa de una simulación simbólica, un actuar “como si” fuera otra cosa o dándole vida a la representación corpórea de “algo más” (en enriquecimiento simbólico multimodal, en su sentido *profundo*, ver §2.1). No obstante, estos autores aún incurren en la dualidad epistémica (Robinson, 2020; Solís, 2005) de plantear que existen “metáforas fijas” (ing. *sitting metaphors*) además de metáforas enactivas y que se diferencian en una escala de involucramiento; siendo las primeras “implícitas e internas” y las segundas “explícitas y activas”. En este trabajo, esta diferencia es considerada una inconsistencia en la perspectiva corpórea y dinámica de la cognición multimodal (como se verá en el siguiente capítulo), además, es explicativamente innecesaria. Sin duda podemos referirnos a una “metáfora

literaria” cuando el acto de metaforización está integrado por la lectura de un texto pero no la consideramos menos enactiva que el acto metafórico en una pieza de danza contemporánea. Si acaso, pudiéramos decir que una es menos “movida” que la otra, pero el cuerpo está presente y simbólicamente activo en la misma medida.

La dificultad que encuentran estos autores que, tal vez, es la razón por la que proponen esta diferencia, redundante en la discusión sobre los niveles subjetivo u objetivo: implícito y explícito. Es decir, la actividad de la metáfora fija no es *observable* desde el punto de vista de una tercera persona, mientras que la actividad de la metáfora con un alto grado de involucramiento es *explícita* (como en el teatro o la danza). Sin embargo, esta es una diferencia fenomenológica (de la observación) y no ontológica (de la naturaleza de la metáfora).

Al menos que sigamos al empirismo tradicional (ver para creer) donde lo “real” se define por ser observable desde una tercera persona (el llamado *verificacionismo*), debemos reconocer que toda la experiencia es, a final de cuentas, de primera persona (Kastrup, 2018; Stilwell & Harman, 2021; Zahavi, 2018). La perspectiva del otro sobre las experiencias de *uno* siempre estará mediada por representaciones aproximadas como los patrones de la conducta, la gestualidad o la actividad cerebral a través de la imagenología neurológica como una resonancia magnética que, en ninguna medida, son la cara *objetiva* de la experiencia, sino la experiencia de *primera persona* sobre la experiencia del otro: la subjetividad es ineludible por ser la única fuente de observación. Llamamos, a veces, *objetivo*, más bien a aquellas observaciones desde múltiples “primeras personas” que convencionalmente consideramos que se tratan de “la misma cosa, el mismo asunto, el mismo concepto”.

2. Metodología y análisis.

2.1 Metodología de análisis gestual y marco conceptual

Cuando hablamos de **multimodalidad**, es importante que distingamos entre dos acepciones de este concepto analítico: una superficial y otra profunda. La *superficial* comúnmente se refiere al estudio del lenguaje como un conjunto de componentes (o modalidades) desde perspectivas que reconocen, en distintas medidas, que el canal verbal (concebido como aquel que puede representarse en la linealidad de la lengua escrita) no es el único importante para comprender el mensaje expresado o las funciones del lenguaje. Entonces se incluyen otros componentes, unos más y otros menos, en el cajón de sastre de los *recursos no-verbales* o *paralingüísticos* (ver p. ej., Poyatos, 1993): palabras + entonación, palabras + entonación + alargamientos vocálicos, léxico + gestualidad, recursos lingüísticos + recursos pragmáticos. Las combinatorias que se han puesto bajo el paraguas de la multimodalidad son numerosas.

No obstante, hoy por hoy, la dicotomía entre “verbal y no-verbal” ha perdido pertinencia descriptiva en cuanto se ha abandonado el dogma según el cual la “oralidad” (pensada como lengua escrita) es superior a todas las demás formas de comunicación: todo es potencialmente “verbal” en el sentido que comunica o es parte de la interacción comunicativa. Es una manifestación que tiene el mismo

origen de todas las demás críticas a la supremacía cultural, tal vez algo más sutil que el racismo directo o explícito.

Buena parte de la responsabilidad de esta disolución de la dicotomía la han tenido los estudios sobre las lenguas de señas (Goldin-Meadow & Brentari, 2017; Okrent, 2002) al poner sobre la mesa la incógnita de, si un lenguaje completo puede ser gestual, entonces “lo verbal” no puede ser igual a “lo oral representado en la escritura”. Se tuvo que reconocer (“se tuvo” porque hubo resistencia) que la gestualidad también es verbal o, por decirlo de otra manera, que aquello que es “ser lengua” no está condicionado a la sustancia o forma de su expresión.

Aún cuando ya existían versiones “mentalistas” del lenguaje desde la Gramática Generativa (Chomsky, 1986) y luego en la Lingüística Cognitiva (Lakoff & Johnson, 1980; Langacker, 1987), se tardó bastante la comunidad lingüística en reconocer que el lenguaje “es mental” y, por lo tanto, puede tomar cualquier “forma”; en el sentido que la voluntad de comunicar utiliza todos los recursos que se tienen a la mano. Esto, principalmente, fue dificultado por la aprehensión que siempre hay en los círculos académicos a utilizar ciertos métodos de análisis suponiendo que el objeto de estudio es de una sola manera. Así, tantas generaciones de lingüistas entrenados en la transcripción de ejemplos y en el análisis de corpus transcritos, no estaban preparadas para dar “un salto” a lo multidimensional (el análisis audiovisual).

⁴ La insistencia en aludir a la representación escrita y no hablar sólo de la “supremacía oralista” o “la oralidad” es porque si tomamos a la oralidad tal y como sucede en una conversación real llegaríamos a la misma conclusión a la que han llegado los estudios sobre gestualidad. La oralidad está repleta de recursos que no son verbales pero sí se hacen en el canal oral (ver Dingemanse, 2020). El verdadero caballo de troya del discurso dogmático de la lingüística ha sido el de decir que se estudia “la oralidad” pero, en términos reales, estudiar “transcripciones” y aquello que se puede representar entorno a la línea de la lengua escrita (ver Linell, 2019).

Así que, si suponemos que el sustrato del lenguaje es mental, entonces el “ser multimodal” puede tener una versión *profunda*: la de ser también mental. Lo que esto quiere decir es que ya no estamos hablando de la calidad de la sustancia de los recursos que se utilizan para comunicar (orales, escritos, gestuales, posturales, musicales, pictográficos, intuitivos) sino que existen en el procesamiento mental del lenguaje distintas maneras paralelas de procesarlo. En el presente trabajo, elegimos conjuntar las diversas propuestas sobre modalidades cognitivas, procesamiento paralelo o “inteligencias múltiples” en tres tipos: racional, global y rítmico-musical (Gardner, 1993; McNeill, 2016; Walker & Cooperrider, 2016). La razón es que estas modalidades cognitivas corresponden interpretativamente con la evidencia del análisis multimodal y son descriptivamente adecuada.

Lo racional corresponde con el procesamiento lógico-lineal, el orden de las palabras, su integración morfológica, las flexiones verbales (lo interno o codificado). Lo global corresponde con el procesamiento sensoriomotor, esto es, la información que tiene que ver con nuestra aprehensión perceptual del mundo: el cuerpo. A diferencia de los significados codificados, los significados globales no son *componenciales*, es decir, no son el resultado de la suma de sus partes o no se “componen” de partes, sino de referencias a escenarios experienciales en su sustancia sensorial y motora. Este es el terreno de la gestualidad, pero también, imbricado en los dos anteriores está el *rítmico-musical* que es el responsable de coordinar el concierto y expresar los significados de la sensorialidad organizada en el tiempo y la sonoridad.

Esta multimodalidad profunda es descriptivamente más relevante que la superficial. Aún cuando todas las divisiones categoriales son tentativas, la

multimodalidad del procesamiento mental no discrimina a las lenguas de señas, ni a la gestualidad en general, ni a la música. Resuelve importantes dilemas en la descripción lingüística como la “morfología de las lenguas de señas” o hasta informa la mejor manera de no meterse en el falso conflicto entre palabras, señas y gestos. Reconoce que no se trata de una distinción “en la forma” sino en el procesamiento. La misma forma puede procesarse de manera codificada, global o musical y, de hecho, cotidianamente procesamos todo de las tres formas, aunque pongamos el foco en una de ellas.

Aunque no siempre con suficiente profundidad, los estudios sobre gestualidad ya habían introducido la noción de modalidades semióticas paralelas (Kendon, 2014; McNeill, 2017; Okrent, 2002). En particular, McNeill (2005), ha desarrollado una teoría sobre la relación entre lengua y gesto que llama “el punto de origen” (o en inglés *growth point*) que explica, precisamente, como ambos tipos de recursos (lingüísticos y gestuales) nacen juntos pero pertenecen a dimensiones de procesamiento distintas (codificado y global, respectivamente). Con una noción profunda de multimodalidad, no hace falta siquiera establecer el paralelo entre lengua y gestualidad (que no sea a nivel de una distinción puramente metodológica) o decir que “nacen juntas”. Más bien, la persona que se quiere comunicar utiliza los recursos que tiene a la mano, los que ha aprendido a usar y los procesa de formas distintas.

En el caso de un hablante de español, la oralidad está especializada en lo codificado y tiene recursos para expresar lo global y lo musical (la entonación, los acentos, la velocidad o el volumen con el que se habla); por su parte, la gestualidad, también (aunque en menor medida) participa de la codificación con gestos

convencionales, pero, sobre todo, se utiliza para expresar imágenes sensoriomotoras y musicales. En el caso de un hablante de lengua de señas, la carga “fuerte” de la codificación que tiene la oralidad para el hablante de español (y la sonoridad del procesamiento musical) recae también sobre la gestualidad que tiene que satisfacer a las tres modalidades de procesamiento y, por lo tanto, es más elaborada que la de un hablante de lengua oral.

2.1.1 Las nociones de ostensión gestual y deixis

La sustancia de los recursos comunicativos, no obstante, en ninguna medida es neutra con respecto a la modalidad semiótica⁵. Es decir, el hecho de que la gestualidad se “vea” y las palabras orales “se oigan” le da distintas propiedades comunicativas a cada uno de estos canales sensoriales. De hecho, en versiones radicales de la tesis de la Cognición Corpórea (ver Shapiro, 2019) se propone que todo lenguaje, en su origen, es sensorio-motor. Es decir, sus formas y funciones se basan originalmente en la experiencia de seres corpóreos. Se ‘toma la palabra’ porque originalmente ‘tomar’ es una acción corpórea; incluso, podría decirse que se “agrega” una ‘s’ a los plurales del español porque “varios” es más que “uno”.

Independientemente de qué tan lejos quisiéramos llevar el argumento de que el lenguaje está “motivado” por el cuerpo y encontrar el origen sensorio-motor hasta

⁵ Entiéndase: dimensión o modalidad de procesamiento mental de un acto comunicativo.

de las partes más abstractas de la gramática (pensemos en los clíticos o en las flexiones verbales), es evidente que “señalar con el dedo” a un gato en una tienda de mascotas no es equivalente a decir “ese es el que quiero”. Puede tratarse de expresiones complementarios pero que, sin duda, son correlatos de procesamientos mentales distintos.

Podríamos decir que una de las actividades primarias de una interacción comunicativa es “indicar a nuestro interlocutor sobre qué estamos hablando”, llamar su atención sobre el referente que es la entidad sobre la que decimos algo. Esta es la definición más general de **indexicalidad** (Escobar, 2022b, pp. 57–61; Levinson, 2004). Y esta es, a su vez, una clave importante para distinguir entre lo que hace la lengua y lo que hace la gestualidad. La diferencia entre las expresiones indexicales y las expresiones que significan algo que no se puede señalar o no está directamente asociado al contexto en el que dos personas se comunican es, precisamente, que estas últimas se pueden interpretar sin atención al contexto situacional. Es decir, en la indexicalidad, el referente tiene un sustrato sensorio-motor y un bajo grado de abstracción relativo a palabras como ‘democracia’ (al menos que se trate de señalar un libro con ese nombre).

Por ejemplo, una palabra como ‘carro’ significa “vehículo de cuatro ruedas para el transporte de personas”, su referente conceptual es rescatable de su asociación arbitraria como signo codificado, de esto sigue que mientras más codificada está una expresión menor potencial indexical y viceversa. ¿Qué significan una palabra como ‘yo’ o una palabra como ‘aquel’? Esta pregunta es una de las motivaciones más claras para mirar “al contexto” para comprender al lenguaje.

'Yo', un pronombre, se refiere a la persona que es el hablante. Es un significado, si se quiere, al mismo tiempo abstracto y concreto; abstracto porque en términos generales es quien quiera que sea "la persona que lo dice", un hablante en primera persona esquemático. No obstante, cuando "se dice" refiere directamente a una persona (en el caso típico) en una situación específica y, en este sentido, es concreto o situado. Lo mismo sucede con 'aquel' que, en su uso más simple, se acompaña de un gesto para señalar, literalmente, a una entidad relativamente alejada del hablante. Por ejemplo, podríamos preguntarnos, estos actos de señalar ¿los realizan los gestos o las palabras indexicales?

Es importante, de acuerdo con la definición conceptual propuesta, reconocer que si los gestos apoyan, frecuentemente, a las expresiones indexicales de la lengua, como los demostrativos (Cooperrider, 2015) entonces debemos preguntarnos ¿qué hacen más o diferente los gestos si la indexicalidad ya está siendo dada por las palabras dichas?

Esta relación, a veces, es tan íntima que casi se podría decir que el gesto es obligatorio con estas expresiones cuando se refieren a un "foco locativo" (Enfield et al., 2007). Es decir, la función más simple (aunque no por esto la más común) en la que el acto indexical está dirigido a una entidad situada en la comunicación (aunque no necesariamente visible): señalar a algo presente en el momento de la interacción. Si aparecen juntos, sería la conclusión menos satisfactoria decir que están haciendo lo mismo. Si la definición de indexicalidad es "llamar la atención del interlocutor sobre algo o alguien" y ambos, el gesto de señalamiento y la palabra demostrativa, satisfacen esta definición, entonces haría falta otro concepto para distinguirlos.

Este es **ostensión**, cuando queremos hacer manifiesta la intención de hacer manifiesto algo (Sperber y Wilson, 1996), el acto de “literalmente” mostrar algo al interlocutor. Los gestos “ostentan” o “muestran”, en el sentido de que su relación con el espacio compartido por los hablantes es directa o sensorial, las formas (aunque metafóricas, a veces), los señalamientos, los ritmos llevados por las manos son ostensivos porque, al igual que mostrar una fotografía, ostentar una medalla o presentar a alguien en un escenario, están situados en el espacio común entre emisores y receptores del mensaje: se construyen como perceptualmente accesibles.

Deixis, por su parte, la definimos como un tipo de indexicalidad que “llama la atención del interlocutor” sobre una relación con el *centro deíctico*: yo, aquí, ahora. Este construye las dimensiones de tiempo, espacio y persona a partir de una visión centrada en el sujeto hablante. Por ejemplo, cuando yo digo ‘ayer vi a Juan’, el cálculo del “pasado” depende del “hoy” que es una dimensión del sujeto experimentante y el que habla. Es decir, “el ahora” no es un concepto concreto sino una condición de la experiencia subjetiva que siempre está ubicada en el presente (y en el centro deíctico). Algunas expresiones indexicales son deícticas, pero no todas, hay maneras de llamar la atención del interlocutor que no se construyen a partir de los vectores espaciotemporales subjetivos: ‘¡Hey! ¡Cuidado!’, por ejemplo.

2.1.2 Análisis simplificado para la gestualidad

Todo gesto comunicativo en un sentido amplio tiene una organización en la manera en que se comportan las partes del cuerpo que se usan para expresarlo. Esto incluye a la oralidad y a la escritura como actividades dinámicas y situadas (cuando se habla y cuando se escribe). Básicamente podríamos decir que el “ritmo” de todo lo que hacemos se basa en movimientos y estados de reposo: acciones y pausas, sonidos y silencios, esfuerzos y descansos.

En el caso de esta exposición de las técnicas de representación y análisis gestual, nos centramos en una noción más acotada de gestualidad que no incluye a los gestos orales sino a los que hacemos con las otras partes del cuerpo y, principalmente, a los que hacemos con las manos. En este sentido, el gesto está compuesto, esencialmente, de un movimiento y una pausa o detención. No obstante, hay también un momento de preparación del movimiento gestual y su contraparte; un momento de transición de regreso a un estado de reposo que está “entre gestos”. A este último, le llamamos “retracción”.

El **movimiento**, más específicamente, es un estado de actividad articularia en donde los rasgos son más visibles y expresan la intención comunicativa del hablante. Este movimiento (en inglés *stroke*) puede estar seguido por una **detención**, es decir, en el gesto, la mano puede seguir una trayectoria hasta llegar a un punto en el que deja de moverse y ese estado de “no movimiento” puede prolongarse.

Como sucede en cualquier lenguaje, el ritmo y la melodía (prosodia y fonología) se organizan en frases, a su vez, un conjunto de frases puede integrar una unidad expresiva mayor. En el caso de los gestos, la **frase gestual** es una forma de llamarle a lo que convencionalmente consideraríamos “un gesto”: ‘señalar con el dedo’, ‘hola’, ‘ok’, ‘pulgar arriba’, ‘paz y amor’.

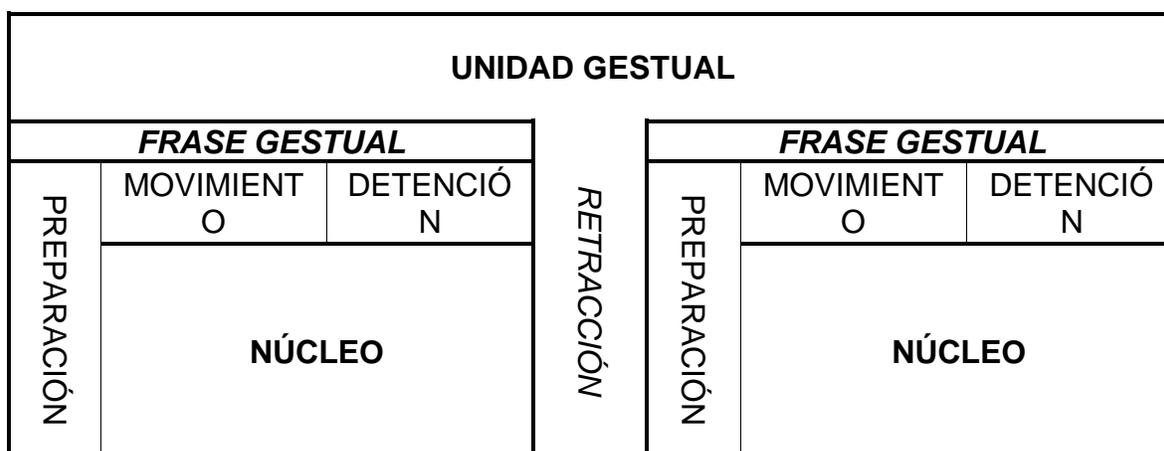


Ilustración 2.1. Representación de la estructura articulativa-rítmica de un gesto (tomada de Escobar, 2022 y basada en Kendon, 2004).

Como se muestra en la ilustración 2.1, movimiento y detención son el núcleo de una frase gestual. La frase gestual es el equivalente a un gesto comunicativo y sólo puede contener un núcleo. Adicionalmente, puede tener un estado de preparación en el que las manos tomen la postura inicial del movimiento. Aunque, según Kendon (2004), esta no es obligatoria.

Una **unidad gestual** es el conjunto de frases gestuales que las manos o la cabeza o cualquier otro articulador realizan; desde que se empiezan a mover, es

decir, abandonan su estado de reposo, hasta que regresan a un estado de reposo. En esta unidad gestual puede haber un número indeterminado de frases gestuales.

Es común observar, por ejemplo, que un gesto de señalamiento deíctico se convierta en un movimiento sobre una trayectoria y después se mueva al ritmo de la oralidad; o que otro gesto que representa una sandía, una vez alcanzada su detención, su estado de “ostensión”, también adquiera propiedades rítmicas y se mueva al ritmo del habla. Este momento articulatorio en el que la frase gestual alcanza su punto de mayor expresión o representación, generalmente un estado articulatorio estable y puntual, es el **ápice**.

Tanto el *movimiento* como el *ápice* (que puede ser una detención) son momentos importantes en una frase gestual pues se han tomado como puntos de referencia para saber a qué parte de la cadena hablada se está asociando el gesto; con qué palabra se está sincronizando, sobre todo, para apoyar a la interpretación sobre su contribución semántica: esta es la relación entre el gesto y su **afiliado léxico** (en inglés *lexical affiliate*, ver Schegloff, 1984).

Aunque algunos estudiosos han puesto en duda el hecho de que la sincronización de movimiento o ápice con una expresión oral señale con precisión al afiliado o asociado léxico de un gesto (puesto que existen numerosos casos de asincronías y anticipaciones Engle, 2000; McNeill, 2005, pp. 34–38), se sigue utilizando como un criterio básico en la transcripción y en la interpretación de los ejemplos.

Por último, entre las frases gestuales puede existir un movimiento de **retracción**, definida como la transición “de regreso” a una posición de preparación para iniciar una nueva frase gestual. Particularmente, esto sucede entre frases

gestuales con distintas formas de mano, direcciones de movimiento o composición semiótica.

Para el análisis del componente gestual, asumimos una representación simplificada de sus propiedades semióticas basada en lo que McNeill (2005) llama el “continuo de Kendon”. Esta es básicamente la propuesta de Adam Kendon (2004) de comparar (para clasificar) las propiedades de la gestualidad con las atribuidas en la teoría lingüística a “la lengua”, en cuanto a su autonomía como signos lingüísticos, su estabilidad forma-significado y sus otras características como símbolos expresivos del lenguaje. Con el paso del tiempo, la observación empírica y el cambio teórico nos han llevado a comprender cómo esta clasificación no funciona descriptivamente como “grupos de gestos” sino más bien “focalizaciones semióticas” (en inglés *semiotic foregrounding*). Es decir, recursos gestuales que expresan distintas modalidades de procesamiento mental. Convencionalmente, esta clasificación resulta en, al menos, 5 focos semióticos en la gestualidad:

- **Rítmico.** Con atención al procesamiento rítmico-musical o a la sincronización rítmica de la interacción comunicativa.
- **Deíctico.** La referencia a una entidad construida como presente en el contexto de la interacción comunicativa vía un vector de señalamiento de algún tipo.

- **Emblema.** Con atención a la alta convencionalización que permite a ciertos gestos ser “como palabras” en el sentido de que frecuentemente significan “lo mismo” o “ya se sabe lo que significan”.
- **Representativo icónico.** La simulación de propiedades *analógicas* (en la misma modalidad que aquello representado) del escenario comunicativo, como cuando las manos forman ‘una esfera’ para representar una pelota.
- **Representativo metafórico.** La simulación de propiedades *asociativas* en términos de una representación más abstracta como cuando las manos forman ‘una esfera’ para representar no una pelota sino un tema o concepto.

Cada uno de estos focos tiene propiedades particulares en el discurso, puede haber gestos claramente rítmico-icónico-deícticos, y sólo unos pocos que no parezcan tener más de un foco semiótico, la integración de los recursos de la interacción comunicativa (incluyendo los intersubjetivos) define diversos usos convencionales. Por ejemplo, los gestos de “palma abierta hacia arriba (PAA)” son, como su nombre indica, gestos hechos con la (o las) palmas abiertas hacia arriba. Esta propiedad en su forma articulatoria se asocia frecuentemente con cierto foco semiótico más que con otros y con cierto tipo de expresión (o semántica global) en la interacción comunicativa.

Han sido divididos en “epistémicos” y “presentativos” (Cooperrider et al., 2018; Müller, 2004). En el primer caso, cuando su función es expresar distancia del hablante con respecto a la veracidad/ seguridad/ evidencialidad de la información (acompañado comúnmente de un alzamiento de hombros, en inglés *shoulder shrug*). En el segundo caso, cuando proyectan un escenario ostensivo, presentan al interlocutor información relevante o, incluso, distinguen niveles de presentación ostensiva del mensaje. Se trata, en suma, de un deíctico ostensivo con una forma emblemática de “invitación, permiso, cesión de la palabra”.

A estos gestos que tienen alguna característica en su forma articulatoria que se asocia de manera frecuente con una serie de significados globales se les ha considerado *familias gestuales* (Ladewig, 2011) como en el caso de los gestos que tienen patrones de movimiento “cíclicos”. Estos están comúnmente asociados a la expresión de procesos repetitivos o procesos que “están tomando tiempo” como cuando el hablante está tratando de recordar algo.

Otra familia interesante son los gestos de auto-señalamiento (Cooperrider, 2014) que se trata, en suma, del conjunto de gestos que mostrando un foco deíctico dirigen el vector de señalamiento al cuerpo (típicamente el centro del pecho) del hablante mismo. El fenómeno, sin embargo, no están simple como la referencia de la primera persona (‘yo tengo un carro rojo’, ‘yo voto porque vayamos a la playa’, ‘yo soy ingeniero’) pues sucede frecuentemente que el auto-señalamiento tiene referentes abstractos o, incluso, el hablante puede señalarse a sí mismo para referirse a su interlocutor (la segunda persona del discurso “tú”).

Esto sucede porque el foco deíctico tampoco es, en sí, solo una expresión para referir a las cosas presentes en el contexto comunicativo, sino tiene (como

buena parte de las expresiones vía la organización conceptual del lenguaje) referentes asociados de todo tipo. Puedo, en efecto, señalar a la foto de la Torre Eiffel para decir ‘qué bonita foto’, pero también para decir ‘París es fantástica’, ‘Francia está en problemas’, ‘la arquitectura es apasionante’. Esta posibilidad de señalar referentes asociados hasta referentes más abstractos se ha llamado *deixis abstracta* u *ostensión diferida* (McNeill et al., 1993; Quine, 1974).

En tercer lugar, existen gestos que comúnmente se usan más en su modalidad indexical que con fines expresivos referenciales o que contribuyan a la comunicación desde un modo más típico de semántica global (como representar el tamaño de una sandía). Con esto nos referimos a que son gestos que están hechos “para llamar la atención del interlocutor sobre algo”. Por ejemplo, es frecuente que se levanten las cejas mientras se dice algo y no siempre. La pregunta es ¿por qué a veces sí y a veces no y no en todas las expresiones? Una explicación posible es que cuando el hablante levanta las cejas está indicando al interlocutor que él considera importante, quiere enfatizar o le emociona aquello que está diciendo (Escobar, 2019, 2022a; Todd, 2008). Esta es una manera de interpelar al interlocutor como si fueran los “acentos de intensidad” de la cadena gestual.

Para comprender los términos utilizados en el análisis de la multimodalidad en el concierto didáctico, es importante hacer algunos apuntes terminológicos sobre el nombramiento de las partes de la estructura articuladora de los gestos. Como hemos mencionado, la *unidad gestual* es el nombre de la actividad articuladora entre dos estados de reposo, desde que las manos se empiezan a mover hasta que se

detienen. La *frase gestual*, por su parte, son los segmentos de actividad gestual con cierta autonomía semiótica (no siempre con distinta forma); cuando una figura pública, por ejemplo, saluda a las personas frente a ella y luego a las personas a su derecha. Cada frase gestual tiene un núcleo compuesto por un estado de preparación, uno de movimiento y uno de detención. Adicionalmente, se habla de un estado de retracción cuando la articulación regresa a un estado de reposo o de inicio de un nuevo movimiento.

Para representar la relación entre las frases gestuales y la cadena hablada en los ejemplos presentados, retomamos el estilo de transcripción utilizado en trabajos como McNeill (2005) y Kendon (2004). Así, se indica con corchetes “[]” la parte del habla en la que ocurre la realización del gesto: la frase gestual sin tomar en cuenta la preparación, es decir, a partir de que la posición inicial ya está puesta. Se señala con **negritas** la parte del habla donde el gesto se mueve o realiza su principal trazo (en inglés, *stroke*) y con subrayado el ápice (o ápex), es decir, el punto más estable de la realización del gesto: este, si se prolonga, es una detención.

En el ejemplo de la ilustración 2.2 (tomada de Escobar, 2022b, p. 49), la longitud de la frase gestual, es decir, desde la posición inicial hasta su retracción, se marca con corchetes y abarca las palabras ‘hacían’ y ‘laaargos’ (la cantidad de vocales es solamente representativa). La etapa de preparación del gesto (que no queda indicada) sucede desde las manos en reposo más o menos cuando el hablante está diciendo ‘Y los monos...’, hasta la posición inicial del gesto donde está el corchete de apertura “[“ que es donde las manos empiezan a realizar el trazo (marcado en negritas). En este caso, se trata de un movimiento en el que la mano

izquierda queda fija como referente de la longitud representada por la mano derecha que asciende por encima de la frente del hablante.



Y los monos (en la tele) se [**hacían laaargos**]

Ilustración 2.2. Un ejemplo de transcripción

Cuando el movimiento alcanza su pico (en el ejemplo, cuando la mano derecha llega a su posición más alta), esa primera sílaba de la palabra transcrita se subraya. Entonces, se puede decir que el *ápice* se localiza en ese cambio entre las negritas y la primera sílaba subrayada. En el ejemplo, el final de la vocal alargada en la palabra 'laaargos'. Este cambio o, propiamente, el *ápice*, normalmente coincide con la sílaba tónica de la palabra (donde está el acento o la sílaba rítmicamente prominente de la palabra: la que suena más fuerte).

En el caso de las frases gestuales en constante movimiento, como aquellas con características rítmicas, las negritas y el subrayado pueden traslaparse. Por ejemplo, en movimiento de “ida y vuelta”. Si, siguiendo con el ejemplo de la ilustración 2.2, el hablante dijera ‘se [**hacían laaargos y chiiicos y laargos**]...’, es decir, la mano derecha asciende hasta alcanzar el final de la vocal alargada de ‘laaargos’ (el primero) y después inicia un movimiento descendiente hasta casi tocar la mano izquierda. Luego vuelve a haber una transición muy corta donde casi se detiene para iniciar un nuevo ascenso. Después se detiene al final de la vocal alargada de la segunda instancia de ‘laargos’. Aquí deja de haber movimiento por lo que estas dos últimas sílabas ya no están en negritas.

Sin duda se podría cuestionar si estos movimientos descendentes y ascendentes no constituyen, cada uno, núcleos de una frase gestual y, por lo tanto, deberían estar divididos por corchetes, por ejemplo, ‘se [**hacían laaargos y**] [**chiiicos**] [**y laargos**]...’. Esto es técnicamente cierto, no obstante, para mantener simplificada la transcripción se opta por no subdividir estas frases gestuales que aparecen juntas en movimientos relacionados con una misma expresión o representación: cada par de trazo y ápice representa una frase gestual y un núcleo.

2.2 Análisis multimodal enactivo

Como ha quedado asentado en los objetivos de este trabajo, la intención detrás del análisis multimodal del concierto didáctico es mostrar la complejidad empírica del fenómeno, la pertinencia epistémica de la perspectiva enactiva y la adecuación descriptiva de la noción de metáfora enactiva. La evidencia de los estudios sobre gestualidad bastaría para abandonar la idea de que se puede estudiar el lenguaje como un programa de computadora o como una representación mental de la que la interacción comunicativa situada es sólo una manifestación (una renderización de un algoritmo). No obstante, presentamos el entramado de estos recursos y multimodalidades en el concierto didáctico realizado para este estudio para también ilustrar las consecuencias que este cambio de perspectiva podría tener directamente sobre la pedagogía musical y, tal vez, sobre nuestra relación con la música como cultura del siglo XXI.

Hemos dividido este análisis en 5 partes que se representan en la tabla 2.1. En primer lugar, tratamos el tema de la relación entre los distintos recursos expresivos en cuanto a la expectativa de linealidad y predictibilidad. Es decir, la suposición de la que la comprensión del lenguaje se puede sintetizar en su representación ya sea de la cadena hablada (oral) o según los criterios de la transcripción de, por ejemplo, la lengua escrita o una partitura.

3.2.1 Complejidad no-lineal (y representacionalismo)	Ilus. 2.3 “Transcripción en ELAN 6.5” Ilus. 2.4 “Análisis de la relación entre los picos de intensidad acústica, los bordes de palabra y los límites de las frases gestuales en una instrucción rítmica musical”
3.2.2 Arquitectura ostensiva y foco	Ilus. 2.5 “Tres niveles de ostensión gestual” Ilus. 2.6 “Presentación de una metáfora sonora” Ilus. 2.7 “La ostensión y la organización del discurso” Ilus. 2.8 “El uso del foco en una lista” Ilus. 2.9 “Ostensión y foco” Ilus. 2.10 “Expresiones, hasta cierto punto, contraintuitivas de foco”
3.2.3 Narrativa del YO	Ilus. 2.11 “Relaciones únicas en la multimodalidad” Ilus. 2.12 “Otro ejemplo de asincronicidad en los recursos indexicales de auto-señalamiento” Ilus. 2.13 “Apelación a la construcción del yo individual y colectivo” Ilus. 2.14 “Intersubjetividad y cuarta pared”
3.2.4 Semiótica gestual	Ilus. 2.15 “Gesto representativo metafórico e icónico” Ilus. 2.16 “Un gesto metafórico de barrido” Ilus. 2.17 “Construcción de un escenario con gestos representativos”
3.2.5 Metáforas sonoras	Ilus. 2.17 “Construcción de un escenario con gestos representativos” Ilus. 2.18 “Metáforas sonoras de movimiento en el espacio”

Tabla 2.1. Representación de los temas y ejemplos de análisis.

En segundo lugar, ilustramos, bajo la etiqueta de “arquitectura ostensiva y foco” la importancia de todos los recursos indexicales. Estos refuerzan la hipótesis sobre la adecuación descriptiva de nociones de análisis como la metáfora enactiva que no dependen del solipsismo cognitivo o de la linealidad racionalista. Al mismo tiempo, se visibiliza su escasa inclusión en los estudios sobre el lenguaje y en el

modelo de base de la pedagogía musical (que sucede también con casi todos los demás recursos de la multimodalidad interactiva).

En tercer lugar, exploramos un aspecto de la intersubjetividad discursiva: la construcción de la narrativa del “sí mismo”. Hemos mencionado como existe una distinción descriptivamente pertinente entre los recursos indexicales y la narrativa del “yo”. La primera hace referencia concretamente a las expresiones del lenguaje que son indexicales y, particularmente, deícticas (como señalarse a sí mismo); la segunda, por su parte, hace referencia a las prácticas discursivas de presentación del sí mismo en la interacción comunicativa. El lenguaje no puede ser comprendido (ni el lenguaje musical) sin aludir explícitamente a su naturaleza intersubjetiva, la comunicación *mediada por un lenguaje* sólo sucede en un contexto disociativo en donde hay un yo y un otro; ya sea entre dos o más personas o entre dos o más personalidades simbólicas (como entre una IA y una persona o cuando una misma persona tiene un “diálogo interno”).

En cuarto lugar, presentamos un análisis típico de los estudios gestuales (Bouissac, 2008; Chui, 2011; Walker & Cooperrider, 2016) centrado en sus propiedades representativas analógicas y metafóricas (los focos semióticos icónico y metafórico). En él, mostramos cómo una perspectiva de análisis ahora ya convencional sería suficiente para reorientar la manera en la que concebimos al lenguaje y, por tanto, el juicio sobre la pertinencia descriptiva de los conceptos que utilizamos para su análisis. También, visibilizamos la relevancia de todo el conocimiento que la literatura sobre la gestualidad ha contribuido hasta ahora (Goldin-Meadow & Brentari, 2017; Wagner et al., 2014) en el tema de la pedagogía musical y en los estudios sobre metáfora.

Por último, tratamos el tema de las “metáforas sonoras” que constituyen un recurso esencial en la didáctica musical y que, desde nuestro punto de vista, abren incógnitas relevantes para el tema general que nos ocupa y, particularmente, para la noción de “metáfora”. Consideramos que, como sucede con el tema de la gestualidad en sí (como una perspectiva transformadora) caer en cuenta que la música también es una relación forma-significado o fonología-semántica revela que las características que hasta ahora han tenido las metodologías de análisis del lenguaje que tanto han influido a los modelos educativos (junto con las ciencias cognitivas y de la conducta) tienen poco sustento en la naturaleza del fenómeno de estudio y mucho más en la naturaleza de la perspectiva ideológica discriminativa.

2.2.1 Complejidad no-lineal (y representacionalismo)

Como se muestra en la Ilustración 2.3, la transcripción presentada toma en cuenta la gestualidad metodológicamente definida arriba y la expresión oral como fuentes primarias para los datos presentados aquí, aunque no se descarta la posibilidad de incluir más rasgos multimodales como la postura o la dirección de la mirada (entre otros) en futuras exploraciones. La intención de este primer ejemplo es argumentar cómo ninguna representación escrita o explicación lineal (en este caso de la base rítmica de un vals) podría integrar la información que se muestra a partir de la metáfora enactiva o la enacción sensoriomotora. Esto no es una cuestión de “poder abarcar al fenómeno completo” en su representación ni tampoco va en

contra de la necesidad metodológica de acotar el análisis y, por lo tanto, “dejar cosas fuera”. Se trata en cambio, de una toma de postura sobre el lenguaje según la cual aquello que tradicionalmente “se deja fuera” o, más francamente, “se ignora” incurre en una grave falta de adecuación descriptiva. Es decir, terminamos estudiando algo que en poco o nada se asemeja al lenguaje como fenómeno observable.

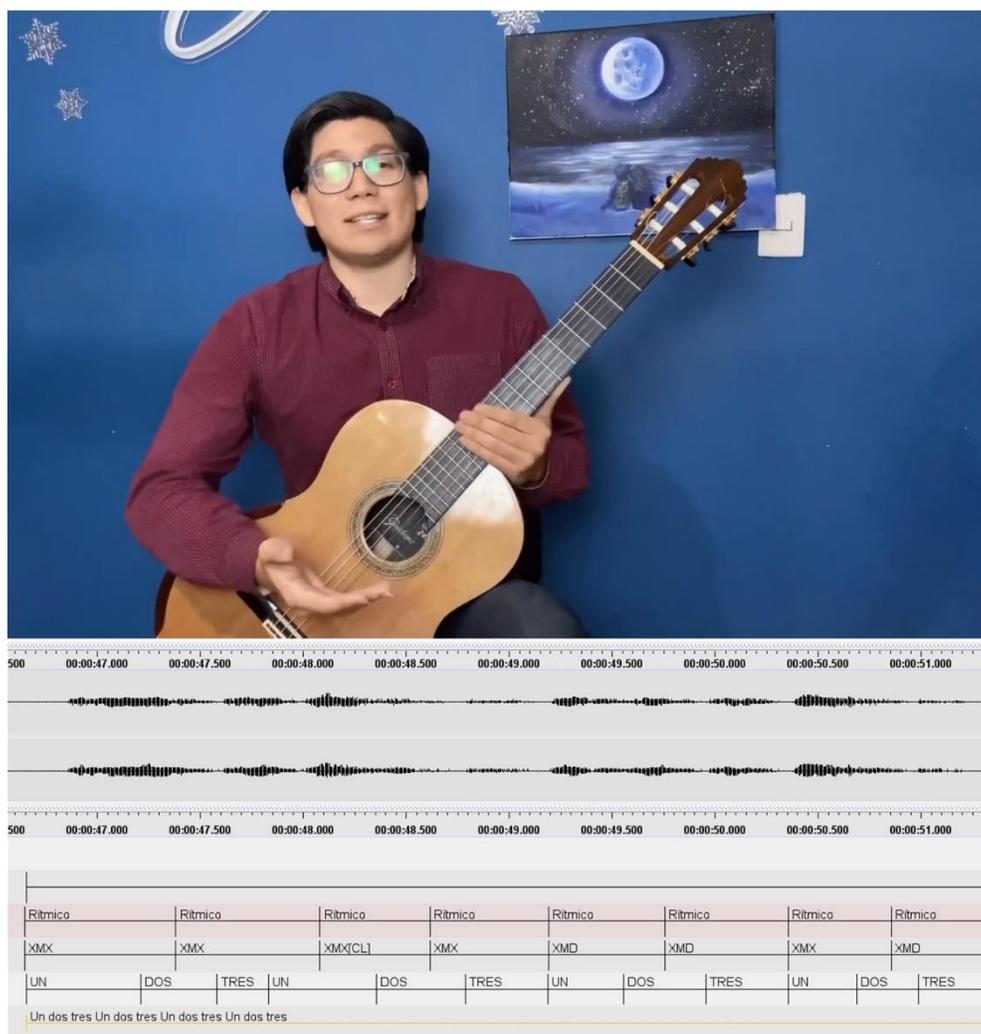


Ilustración 2.3⁶. Transcripción en ELAN 6.5

⁶ En la transcripción, hemos optado por una manera simplificada de representar los estados articulatorios del gesto echando mano del sistema de representación fonética de Johnson y Liddell (Johnson & Liddell, 2010, 2011). Esto es, como movimientos (M), transiciones (X) o estados transitorios (grosso modo “preparación” y “retracción”) y detenciones (D) cuando la mano queda fija (a veces un tiempo menor a un segundo) para

En la ilustración 2.4, se muestra la misma transcripción en la parte inferior de la imagen de la ilustración 2.3 pero señalando: [A1-A9] los bordes de las palabras orales basados en el espectrograma, [G1-G7] los bordes de las frases gestuales, [1, 2, 3] los picos de intensidad basados en la curva generada en Praat 6.3.01 (<https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>, Boersma & Weenink, 1992). La lógica del argumento es la siguiente: decir que la base rítmica del vals es “a tres” no incluye la información de compleja coordinación que queda transmitida de forma multimodal pues no se trata de, por ejemplo, mover los pies con cada pulso; existen también tiempos débiles y fuertes. Adicionalmente podríamos preguntarnos ¿realmente creemos que sea posible reducir la información rítmico-musical a una representación verbal o a una gramática como la expresada en las partituras? (Harnoncourt, 2006; Haynes, 2007).

Podemos observar, entre otras cosas, cómo en casi todas las ocasiones hay una distancia entre el borde de la frase gestual y el borde de palabra (una asincronía rítmica que queda clara cuando uno observa ese segmento del video). Son excepciones los bordes de palabra (A6) y (A8) que coinciden con [G4] y [G6] respectivamente. Podemos ver también este orden asincrónico de la expresión enactiva en la coincidencia entre bordes de palabra, bordes de frase gestual y picos de intensidad; los más claros son [G2], [G4] y [G5]; mientras que, en otros casos (como [G1] y el borde de palabra en (A3)) parecen más bien coincidir con un valle o contrapicado en la intensidad de la expresión oral.

ostentar su *ápice* articulatorio o por cuestiones rítmicas. Así, por ejemplo, XMD es un gesto que transita hacia su posición inicial (X), luego realiza el movimiento o *stroke* (M) y se detiene (D) en una posición significativa.

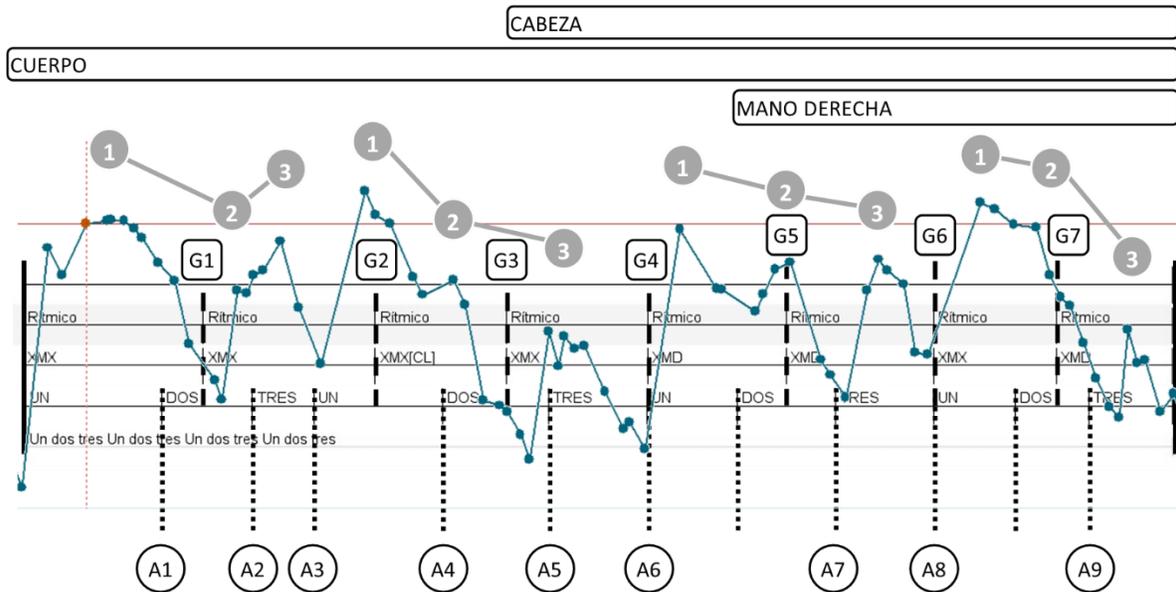


Ilustración 2.4. Análisis de la relación entre los picos de intensidad acústica, los bordes de palabra y los límites de las frases gestuales en una instrucción rítmica musical

También podemos observar, representado en esta misma ilustración 2.4, cómo la expresión gestual del ritmo del vals transita por distintos “focos semióticos”. Primero se mueven sólo el torso y los hombros (en la primera secuencia 1-2-3), después se involucra más activamente la cabeza (con el movimiento lado a lado) en la segunda secuencia; y, finalmente, en la tercera ocasión que esta secuencia se repite, se involucra la mano derecha. Este fenómeno se observa como un patrón general en la gestualidad bajo el *principio de no redundancia* (Escobar, 2022, pp. 23-24; McNeill, 2005) que afirma que ningún recurso en la multimodalidad enactiva es equivalente a otro ni, por tanto, la repetición de una secuencia. Los hablantes,

aún en una aparente reiteración, utilizamos distintos énfasis o, como hemos dicho aquí, focalizamos distinta información semiótica.

2.2.2 Arquitectura ostensiva y foco

En la ilustración 2.5, se muestra el papel de la ostensión (en la forma del gesto “palma abierta hacia arriba” o PAA) y sus niveles de organización del mensaje multimodal. Las tres apariciones de PAA son consideradas “emblemas” como se observa en las líneas de transcripción representadas en la figura como corchetes redondeados. Abajo, se puede observar la coincidencia entre las frases gestuales y las palabras orales. El primer gesto PAA (1) sigue inmediatamente al final de la enacción del ritmo del vals en la última parte del segmento de video analizado en las ilustraciones 2.2 y 2.3. El hablante abre un espacio semiótico-discursivo distinto con este gesto presentativo para decir ‘es’. Posteriormente, con la mano izquierda PAA (2), acompaña ostensivamente a la expresión ‘normal’ como una forma de “mostrar un estado de cosas” (Cooperrider et al., 2018). En tercer lugar, integra ambas manos en un PAA bimanual (3), para expresar ‘nos den’, una ostensión presentativa de una concepción colectiva integradora de la dimensión pronominal de la expresión (a nosotros).

El papel de estas expresiones de presentación ostensiva en ninguna medida, desde un punto de vista empírico, es secundario o marginal con respecto a las así concebidas expresiones “de contenido” que tradicionalmente construye la semántica tradicional como su objeto de estudio único. A medida que se rompe con

el cerco conceptual de las palabras en su sentido lexicográfico o léxico-conceptual, es decir, las palabras que tienen “referentes” o se definen por asociarse con objetos del mundo (concretos y abstractos) los estudios lingüísticos empiezan a develar la radical importancia de toda esta sección del lenguaje tan largamente ignorada (Dingemanse, 2020; Enfield, 2012; Escobar, 2023).

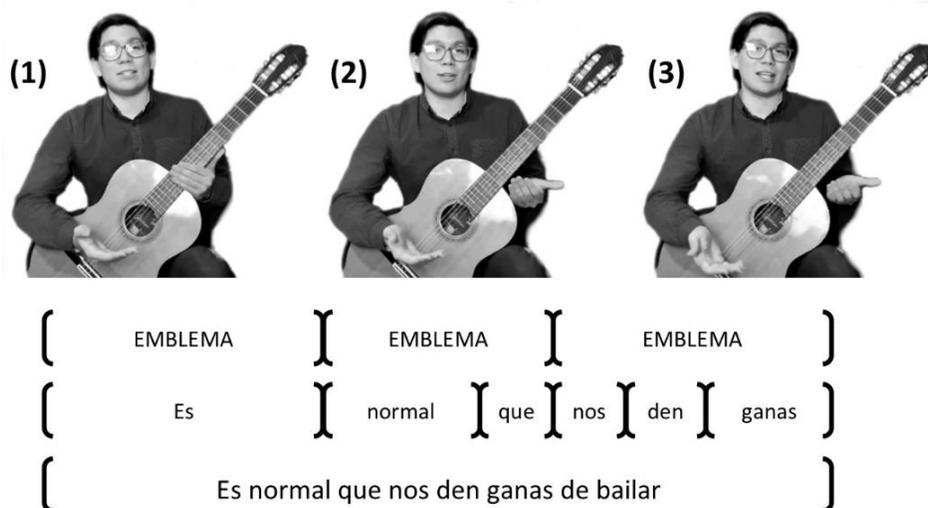


Ilustración 2.5 Tres niveles de ostensión gestual

En tanto el lenguaje se debe al diálogo y a la interacción, la administración de la atención del interlocutor, en todos los niveles y estilos en los que esta es posible, es tanto o más importante que la expresión de los contenidos conceptuales o referenciales; a lo que tradicionalmente denominamos “el mensaje”. En el caso de la ilustración 2.6, cuál podríamos decir que es la intención detrás del uso del gesto (2-3). El enunciado es ‘se tocan’ y, no obstante, el gesto no está representando un “contacto” entre dos personas. Se trata de un gesto de presentación que da punto final a una secuencia que mostramos en el apartado sobre “metáforas sonoras” (§

3.2.5) que inicia con la insinuación de una pareja que se propone bailar, el acercamiento entre ellos y, finalmente, su contacto.



...hasta que por fin ⁽¹⁾ [MUSICA] ⁽²⁾ [**se tocan**] ⁽³⁾

Ilustración 2.6⁷ Presentación de una metáfora sonora

Como hemos descrito anteriormente, el “mensaje” que esta arquitectura ostensiva expresa funciona en una modalidad global. Estamos acostumbrados a poder poner “en palabras” lo que las expresiones del lenguaje expresan (una *paráfrasis* y también un problema *metalingüístico*). No obstante, en este caso, corresponde más hablar de intenciones interactivas que de funciones o semántica en su sentido más general. Tampoco, es importante recordarlo, podemos seguir el criterio de la obligatoriedad o la sustitución que se utiliza para conocer la semántica de las expresiones desde una perspectiva estructural. Las expresiones en una modalidad global o rítmico-musical no responden a la racionalidad de la modalidad lógica-lineal. Es decir, no son obligatorias ni intercambiables porque no funcionan

⁷ Para facilitar la comprensión del ejemplo extraído del video del concierto, hemos indicado en superíndices la correspondencia con las fotografías en la transcripción.

como operadores de un algoritmo, sino que están muestran la creatividad, la atención y la intención del hablante que es única a la situación comunicativa.



(1) **[la siguiente]** (2) pieza a interpretar es una que (3) **[ni siquiera]** (4) necesita un nombre o una presentación...

Ilustración 2.7 La ostensión y la organización del discurso

Por otra parte, administrar la atención del hablante no sólo responde a la creación de escenarios donde se distingue la importancia o la intención narrativa de las expresiones del lenguaje, también se apoya su organización interna. En la ilustración 2.7, los gestos (1-2) y (3-4) se asocian con las expresiones orales 'la siguiente' y 'ni siquiera'. El gesto asociado a la primera expresión es también un ostensivo presentativo sólo que hecho con las dos manos. Hasta podríamos decir que tiene un foco semiótico representativo metafórico. Es decir, "representa" la apertura de un panorama en donde ocupa el lugar protagónico la expresión "la siguiente pieza". Este gesto bimanual lo podemos observar comúnmente en situaciones retóricas o dramatizadas de mostración de algo como en los programas de concursos donde él o la presentadora (o su asistente) muestran a los concursantes los premios o los resultados del tablero; una forma tipificada de

“enmarcar” con el gesto que involucra las manos y los brazos al objeto o lugar señalados.

En el segundo caso de esta misma ilustración, el gesto (3-4) tiene una forma semejante, se trata de un gesto que involucra las dos manos *separándose* entre ellas para mostrar que algo se apertura. Adicionalmente, estos gestos comparten un característico arco en la forma de las manos que, en el caso del gesto (3-4) incluso dibuja una esfera. Sería especulativo, aunque no sin razones que descansan en la gran cantidad de ejemplos que se comportan así, decir que esta forma “esférica” está asociada, cuando se trata de representativos abstractos, con un “concepto” o “tema”. En este caso, se trataría de un “nombre o presentación”, es decir, una noción general de identidad individuada. Su carácter ostensivo es obvio dado que ilustra la noción misma de “presentación mediante un nombre” aunque también tiene un importante foco semiótico puesto en la representación metafórica del nombre o concepto mismo.

Por otra parte, podemos observar cómo su asociado léxico (la parte de la cadena hablada junto con la que ocurre) no es “nombre o presentación” sino la expresión ‘ni siquiera’. En este sentido, podríamos interpretar el movimiento de “apertura” de las dos manos como un gesto de barrido (puede ser esto o lo otro o ambas cosas). El movimiento de *barrido* (Bressemer & Müller, 2014) ha sido documentado como teniendo generalmente un sentido de negación, rechazo o negatividad. La expresión ‘ni siquiera’ corresponde a esta descripción.

Cuando nos preguntamos, generalmente desde una reacción condicionada por nuestra educación estructuralista o racionalista lineal, ¿entonces qué hace el gesto, esto o aquello? Partimos de la suposición de que no puede hacer ambas

cosas o que es descriptivamente poco elegante o serio no proponer, al menos, una jerarquía entre las cosas que decimos que hace. En términos epistemológicos, no existe ninguna razón por la que la multiplicidad deba ser reducida u ordenada en una escala, no obstante, existen casos donde claramente un uso es más frecuente o prototípico. En el caso de estos ejemplos, no consideramos que sirva al objetivo del análisis imponer una clasificación jerárquica sino, en cambio, reconocer el carácter esquemático (global) de la modalidad en la que principalmente operan las expresiones gestuales.

Otra propiedad de la arquitectura ostensiva, en tanto responsable de administrar la atención en la interacción comunicativa es el *foco pragmático*⁸ (Lambrecht, 1996) y, en este caso concreto, la expresión del foco mediante recursos gestuales (Ebert et al., 2011; Schlenker et al., 2016). Esta forma de resaltar o enfatizar ciertas partes de la expresión o la interacción comunicativa es, en efecto, otra forma de la más general organización indexical de la comunicación dialógica. Y esta es, a su vez, una forma lingüística de la aún más general distribución de la atención cognitiva en términos de todos los fenómenos que pueden estudiarse desde la perspectiva del intercambio entre “aquello de lo que hablamos” y “las cosas que están en presencia pero no en el reflector de aquello de lo que hablamos”; es decir, *figura y fondo* (ver p. ej. Langacker, 1991).

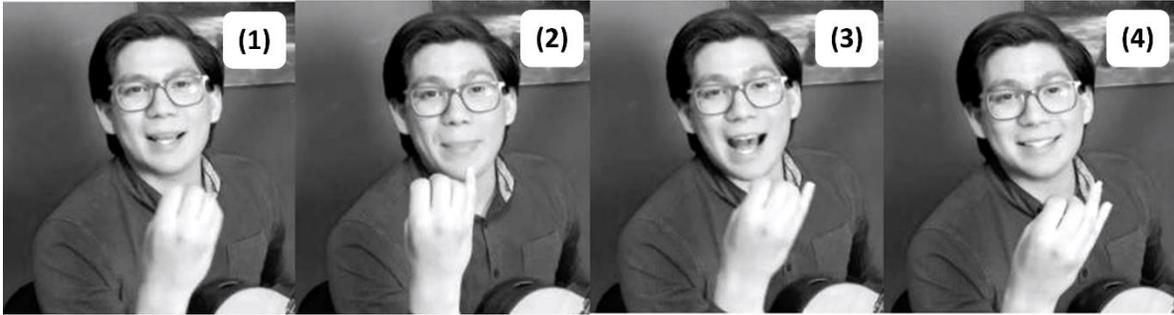
En general, el foco o la focalización son elementos en la expresión que, precisamente, destacan un parte de alguna forma. En algunas lenguas como el

⁸ O simplemente *foco* (ver p. ej. Gutiérrez-Bravo, 2008) en la mayor parte de los trabajos, aquí lo llamamos *pragmático* para distinguirlo de la focalización conceptual semiótica de los gestos o *foco semiótico gestual*.

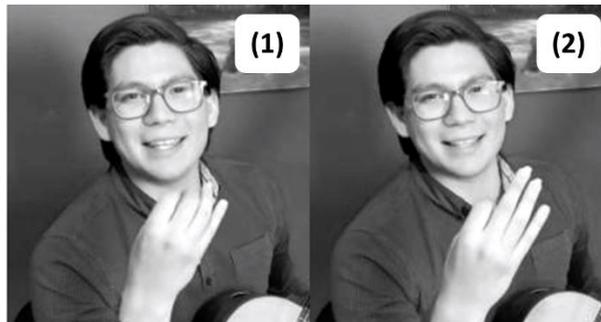
japonés, los asuntos de foco son regulares y de comportamiento relativamente predecibles, además, hay una forma oral y representable por escrito que parece corresponder, en buena medida, con parte de esta expresión (Gundel & Fretheim, 2004). No obstante, desde un punto de vista enactivo y multimodal, cabe recordar que la asignación de “funciones” a distintas cadenas del lenguaje representadas por escrito en buena medida es un ejercicio clasificatorio que depende de ignorar todo lo demás. Ya se ha discutido cómo frente a la pregunta ¿quién hace qué? No es fácil tener una respuesta certera y, tal vez, la necesidad de certeza sea parte también de la trampa de analizar sólo cadenas transcritas de “lenguaje”.

Ni siquiera en los más esenciales temas de la gramática como la predicación o la referencia pronominal es cierto que ‘tú’ tenga la función de indicar a la segunda persona (Fonseca-Greber & Waugh, 2003; Serrano, 2013) y, aún menos certeras son las afirmaciones tradicionales cuando incluimos los gestos que acompañan o pueden acompañar a estas palabras. Por tanto, en el tema del foco pragmático, no adoptamos una perspectiva de *atribución de funciones* sino de conjuntos o constelaciones expresivas integradas.

En la ilustración 2.8, el presentador del concierto didáctico “enlista” las propiedades que busca en su realización. Como podemos notar desde el principio del ejemplo, lo hace apoyándose en gestos numerales (que son emblemas) cuyo movimiento y ápice corresponden precisamente con las frases ‘pedagógica’, ‘artística’ y ‘de entretenimiento’. No obstante, aparte de que la posición del ápice o *ápex* en la cadena de su asociado léxico es una forma de énfasis, también realiza otro gesto que, en este caso, no es manual: levanta las cejas, al menos, en dos ocasiones.



En este buscaremos encontrar y desarrollar una experiencia ⁽¹⁾ [⁽²⁾ **pedagógica**],
⁽³⁾ **artística**] ⁽⁴⁾...



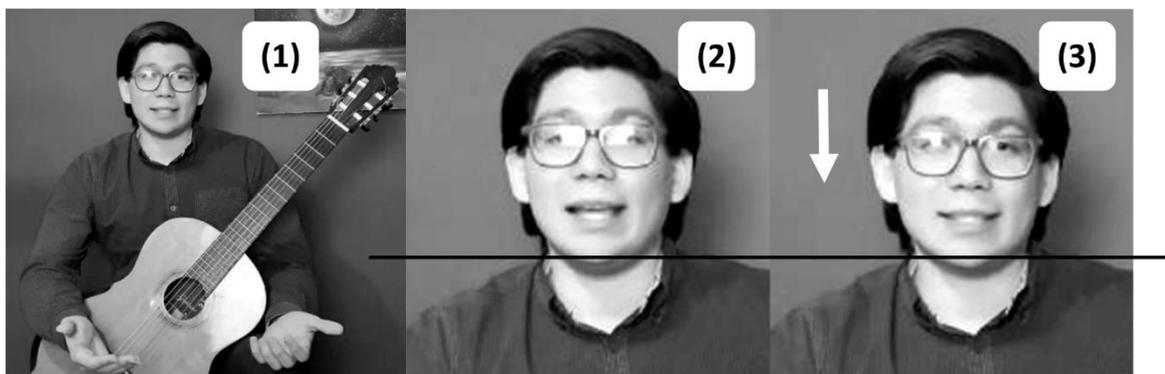
...y ⁽¹⁾ [**de entretenimiento**] ⁽²⁾

Ilustración 2.8 El uso del foco pragmático en una lista

Si comparamos los dos primeros gestos sobre ‘pedagógica’ y ‘artística’ podemos ver este levantamiento de cejas entre los segmentos (1-2) y (3-4); no obstante, ya no lo vemos en el gesto sobre ‘de entretenimiento’. ¿Es la intención de entretener menos importante para el presentador que las dos anteriores? ¿le parecen más serias o formales? ¿son las obligadas y la tercera es la supuesta? Las razones detrás del uso sutil del gesto de levantar las cejas son múltiples (y han sido estudiadas sobre todo en las lenguas de señas, Escobar, 2019, 2022a; Wilbur &

Patschke, 1999) sin embargo, el efecto sobre sí mismo y para el interlocutor es, precisamente, que en el nivel de la modalidad global, perciba esta importancia.

También juega un papel, por supuesto, el orden en el que propone estas propiedades del concierto, una forma de *iconicidad de lista o construccional* (Langacker, 2008) en el sentido de que el orden en el lenguaje y la relevancia están asociados analógicamente. Las propiedades del orden son percibidas como relevancia o como posiciones temporales *análogas* al tiempo de la experiencia subjetiva. Por ejemplo, si he salido de mi casa sin mis llaves y alguien que puede pasar por ellas me pregunta ¿dónde las dejaste? Diré ‘en la recámara, en el buró del lado derecho de la cama, en el cajón de arriba’ y no en otro orden. La construcción de escenarios mentales sigue estos patrones.



[⁽²⁾ Este] ⁽³⁾ es un vals...

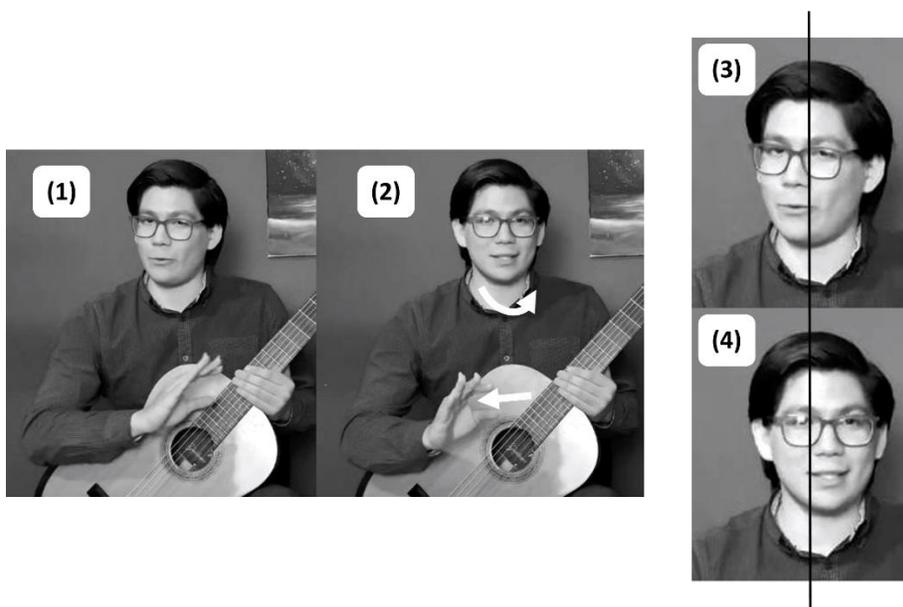
Ilustración 2.9 Ostensión y foco

En el caso de la ilustración 2.9, podemos ver todos los recursos ostensivos mencionados anteriormente juntos: el demostrativo ‘este’, las cejas levantadas y el gesto presentativo tipo “palma abierta hacia arriba”. Volviendo a la crítica de la

asignación funcionalista, sería altamente arbitrario decir que uno es foco, el otro es (únicamente) ostensión y el demostrativo es deíctico. Podríamos tranquilamente hacer malabares con las etiquetas y proceder a argumentar su asignación en un claro ejemplo de preferencias subjetivas (y francamente estéticas) del uso de un término u otro. Por esta razón, optamos por decir que son recursos de la arquitectura ostensiva que, en tanto atienden a modalidades distintas y simultáneas, pueden hacer todo esto y más, al mismo tiempo.

Sin embargo, sí podemos hablar de sus efectos en la interacción *post facto*, es decir, no quebrarnos la cabeza con los porqués (terreno más de la psicología) sino con su resultado; un punto de vista *fenomenológico* de la aproximación a este objeto de estudio. El hecho es que en la expresión de la ilustración 2.9, la confluencia de recursos ostensivos indica que el hablante “echó toda la carne al asador” o, por decirlo de otra manera, realmente quería enfatizar la mostración de ese segmento del discurso ‘este es un vals...’. En el contexto de esta parte del concierto se comprende bien por qué elige este énfasis pues, a final de cuentas, es la noción de “vals” como “baile” y sus características rítmico-musicales las que tienen el centro narrativo de su representación del escenario de la pieza.

Siguiendo con el tema de foco, como una manera de nombrar al efecto de los recursos comunicativos que parece tener que ver, más que nada, con el énfasis en segmentos de la expresión para la organización de los temas en el discurso; en la ilustración 2.10 se muestran dos instancias que, al aparentar una forma contradictoria de uso, evidencian, de nueva cuenta, el carácter global y esquemático de la gestualidad.



En [este] vals, [particularmente], una de mis piezas ⁽¹⁾ [⁽³⁾ favori ⁽⁴⁾ tas] ⁽²⁾ de todo el mundo

Ilustración 2.10 Expresiones, hasta cierto punto, contraintuitivas de foco

El primero es el gesto (1-2) que aparece junto con la frase ‘favoritas’ y que tiene un sentido positivo y hasta congratulatorio pero que, en su forma, parece pertenecer a la familia de los mencionados gestos de barrido con un sentido general de “negación, rechazo o negatividad”. La posición y rotación de la mano con la palma abierta hacia abajo más el movimiento recto de izquierda (1) a derecha (2) es una forma prototípica de negación en las expresiones gestuales. Bastaría con probar este mismo gesto sobre expresiones como ‘nunca más’, ‘eso quedó borrado’, ‘definitivamente no’, ‘ni se te ocurra’ que, en distintos grados, seguramente nos parecería una conjunción adecuada. Entonces ¿qué pasa aquí?

Podríamos, si quisiéramos trasladar la frecuencia de uso a la identidad de la forma, que en tanto este gesto de barrido tiene típicamente un sentido “negativo”

aquí se estaría utilizar de manera metafórica o extendida como “borro todo lo demás y dejaría solo esto” una manera de expresar ‘favorito’. No obstante, pensando en las asociaciones conceptuales y las sincronías no siempre paralelas de la danza de la gestualidad, este gesto puede que esté abrevando parte de su forma de la expresión ‘de todo el mundo’ y entonces, el gesto de barrido esté borrando las diferencias de ese mundo para dejar sólo al concepto ganador; el favorito. Si hiciéramos la prueba de decir ‘de todo el mundo’ con este gesto veríamos que resulta natural.

El otro caso, también frecuente, aunque no tanto como el anterior, es un movimiento de la cabeza de lado a lado que asemeja al que acompaña en ocasiones a la expresión ‘no’ y asociadas; es decir, también con un sentido de negación. Habiendo explicado el gesto de barrido (1-2) en su sentido metafórico (o esquemático) no resulta tan extraño ahora que aparentemente se “niegue” sobre la frase ‘favoritas’; no es que ‘no sea de las favoritas’, es que el énfasis “asincrónico” está en la frase ‘de todo el mundo’. Nuevamente, si hiciéramos la prueba de mover la cabeza de lado a lado (como diciendo que no) mientras decimos ‘de todo el mundo’ notaríamos que tiene un buen grado de convencionalización, es decir, se siente natural. Esta convencionalización, como se puede ver en otros ejemplos, incluso funciona en ausencia de frases del tipo ‘de todo el mundo’, donde el movimiento típicamente “negador” con la cabeza en realidad está expresando preferencia o entusiasmo por algo.

2.2.3 Narrativa del YO

El estudio de la identidad es amplísimo (Bamberg et al., 2022; Demuth & Watzlawik, 2022) y no es un tema que nos propongamos tratar en este trabajo. Por tanto, partimos de una más sucinta definición de trabajo. Asumimos que la identidad es discursiva porque esto corresponde a la perspectiva teórica de la que partimos. Desde el enactivismo y el conjunto de otras aproximaciones del movimiento postcognitivista, las *representaciones* son innecesarias como metáforas explicativas o, para algunos, inexistentes en todos los casos. En general, como hemos visto, el postcognitvismo es un movimiento *anti-representacionalista*. Esto quiere decir que el ‘yo’ (y también el ‘tú’ y el ‘él’ o hasta el ‘otro’ que no se nombra) no existen fijos en las representaciones mentales, sino que, en un panorama enactivista, *se hacen constantemente*. Y si estamos hablando de identidades no pueden sino descansar en la interacción social que se construye en el discurso situado.

Así, ser ‘yo’ y ser ‘nosotros’ se dice de alguna forma o se sugiere desde distintas estrategias comunicativas en la interacción. Como hemos dicho, hacemos una distinción entre la *indexicalidad identitaria* y la *narrativa del ‘yo’*; la primera se centra en los recursos cuya propiedad es identificar a los participantes del discurso como ‘yo’, ‘tú’, ‘él’ etc. Mientras que la segunda se trata de la forma en la que nos presentamos (ostensivamente) y por qué nos presentamos así directa o indirectamente desde los recursos multimodales. Esto no quiere decir, sin embargo, que la narrativa de la identidad no eche mano de expresiones tradicionalmente llamadas “pronominales” sino que el enfoque está puesto sobre la construcción del

personaje (en inglés *self*, Gallagher, 2017; Goffman, 1959) frente al interlocutor y frente al hablante mismo, es decir, su *propiocepción* (ver La Mantia, 2020; Wong, 2017).

Por ejemplo, en la ilustración 2.11, observamos otro tipo de asincronicidades que serían impredecibles desde la lógica racionalista de análisis lingüístico y, adicionalmente, expresando matices sensoriomotores que resultan irreducibles a lo escrito o lo puramente verbal. El hablante dice ‘les voy a platicar la historia que yo personalmente me imagino’ para introducir un escenario metafórico enactivo en su presentación de la pieza musical en cuestión ‘el vals opus 8 n. 4 de Agustín Barrios’. Cuando lo dice, no obstante, los gestos tienen un orden contrario al que se supondría desde la interpretación ‘secundaria’ o ‘dependiente’ con respecto a la lengua oral (Wagner et al., 2014). Este es un fenómeno ya observado en otras ocasiones (Escobar, 2022b, p. 251; Goldin-Meadow, 2014, p. 8; McNeill, 2016, p. 115).

En este caso, el gesto metafórico (1) que parece asociarse conceptualmente con la expresión oral ‘imagino’ coincide temporalmente con la expresión oral ‘la historia que’; mientras que el gesto deíctico (2) coincide (como es esperable) con el pronombre ‘yo’. Posteriormente, el hablante hace al gesto deíctico en (3), con la palma abierta, para representar el ámbito de lo ‘personal’ (ver Cooperrider, 2014). Y, por último, en (4), acompaña a la expresión con un emblema tipo “palma abierta” que se dirige ‘hacia abajo’ como un atenuador (Caffi, 1999; Fraser, 1980) que expresa epistémicamente la postura del hablante con respecto al estatus de la narración que presentará, una especie de “es solamente mi versión de esa historia”.

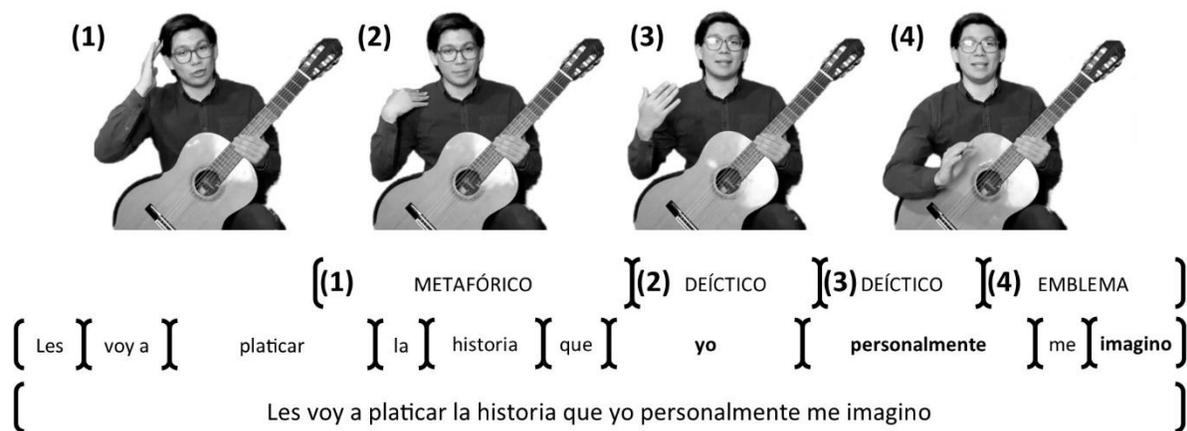


Ilustración 2.11 Relaciones multimodales que no responden a la expectativa de la linealidad estructural

Esta diversidad de formas de relacionarse la gestualidad y la cadena oral ha sido estudiada poco, pero advertida, sin duda, en casi cada trabajo amplio sobre la gestualidad en el lenguaje. Goldin-Meadow (2014), por ejemplo, afirma que la disparidad entre los gestos manuales y el habla (o las señas, en el caso de las lenguas de señas) muestran, en términos de este trabajo, la actividad de distintas modalidades cognitivas (global, rítmico-musical y racional). Presenta evidencia a favor de pensar que estas disparidades son parte esencial del lenguaje pues suceden en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje tanto de niños hablantes de lengua oral como de niños sordos.

Además, podemos decir que promueven el aprendizaje pues, en este mismo trabajo de Susan Goldin-Meadow, observa en su análisis de los patrones de aprendizaje de niños sordos que mientras más disparidades entre el gesto y las señas produjeron los señantes en sus explicaciones orientadas a la resolución de problemas, previo a la instrucción, más probablemente se beneficiaron de la lección

y resolvieron los problemas exitosamente después de la instrucción. Al parecer, dice la autora, la gestualidad introduce un segundo formato de representación que es clave en el éxito en el aprendizaje. En otros términos, podríamos decir, la capacidad de utilizar el lenguaje en su integridad promueve el aprendizaje.

Por extraño que parezca, sobre todo por la suposición de que no hay asociación más fuerte que la de los gestos de señalamiento y las expresiones de referencia a los participantes del discurso (yo, tú, él), también la gestualidad deíctica se desplaza lejos de la expectativa tradicional. Sabemos que no todos los demostrativos (yo, este, aquel, aquí, allá) están acompañados por gestos de señalamiento (Cooperrider, 2015), sin embargo, algo más alejado de la imaginación convencional es pensar que aparezca un gesto deíctico (sobre todo para señalarse 'a sí mismo') y no corresponda con la expresión más alusiva al 'yo'. En el caso del ejemplo en la ilustración 2.12 sería 'mis'.

Aunque la herramienta analítica del 'asociado léxico' parece un referente útil en la descripción y en la interpretación, cada vez parece no ser más que eso. Es decir, si, como hemos planteado aquí, existe relativa autonomía entre las modalidades cognitivas, no sería esperable que en la expresión de sus distintas maneras de significar tuviera que haber un paralelismo o una asociación. Si no está justificado que el caso *por default* sea la correspondencia uno-a-uno entre oralidad y gestualidad, entonces la noción de asociación léxica pierde pertinencia explicativa. Cuándo sí y cuándo no podemos interpretar el gesto de acuerdo con "junto a qué palabra aparece".

La respuesta, quizás, fenomenológicamente más simple es que deberíamos abandonar la expectativa de las relaciones entre estas modalidades como si fueran

paralelas: expresiones pronominales con gestos de señalamiento, expresiones descriptivas con gestos representativos. En cambio, podríamos regresar a *las cosas por sí mismas* y realizar la descripción del lenguaje libre de presuposiciones. Esto querría decir basar la interpretación de la contribución del gesto no respecto a una disparidad (o con quién no va junto) sino respecto a su posición real en la cadena.



En ⁽¹⁾ [este] vals, [particular ⁽²⁾ mente], una de mis ⁽³⁾ piezas [favoritas] ...

Ilustración 2.12 Otro ejemplo de asincronicidad en los recursos indexicales de auto-señalamiento

De tal suerte, en la ilustración 2.12, el gesto de autoseñalamiento en (2) aparece junto con el pico entonacional de la frase ‘particularmente’ y no, como hemos dicho, con la más esperable ‘mis’. En términos de la construcción narrativa del ‘yo’, esta conjunción se puede interpretar como una *toma de postura* epistémica (Englebretson, 2007; Kärkkäinen, 2007) con respecto a la elección de la pieza como “una de las favoritas”. Ya hemos observado una atenuación en el gesto (4) de la ilustración 2.11 por lo que parece no tan descabellado suponer que el hablante tiene la tendencia a atenuar sus propias elecciones por cortesía, es decir, en términos de

Brown y Levinson (1987) para disminuir el impacto descortés percibido por la imposición de las preferencias personales. Esta es una explicación posible a la coincidencia del gesto con ‘particularmente’ y no con ‘mis’, dado que la primera frase tiene, en este sentido, el papel de señalar que se trata de una preferencia personal y atenúa la presuposición descortés de que el hablante suponga que la pieza debe ser la favorita de otros.



(1) **[Les]** compartiré también un poco de (2) **[mi]** visión sobre este vals. (3) **[La música]** clásica, (4) **[en este]** caso de guitarra...



... (1) **[no tiene]** letra, por lo cual podemos (2) **[darle nuestra]** interpretación y (3) **[también nuestra]** historia

Ilustración 2.13 Apelación a la construcción del yo individual y colectivo

El ejemplo de la ilustración 2.13 es un complejo entre la narrativa del yo individual y colectivo, y la arquitectura ostensiva que distribuye los niveles del

discurso; algo, por otra parte, que resulta ser una actividad cotidiana de la comunicación interactiva. En la primera parte, notamos un gesto “palma abierta hacia arriba (PAA)” acompañando a la frase ‘les’ (a ustedes) que puede entonces ser tomado como un presentativo o un deíctico. Es decir, al mismo tiempo presenta el inicio de aquello que el hablante va a compartir y señala hacia “ustedes”. En el gesto (2) de esta primera parte, sí coincide un autoseñalamiento con la frase pronominal ‘mi’ (en ‘mi visión sobre este vals’) aquí podemos notar la diferencia entre la construcción *directa* del yo y las construcciones *atenuadas*.

En el tercer gesto, que acompaña a la frase ‘la música clásica’, el foco semiótico de este PAA está más claramente en la ostensión presentativa, casi un determinante en el mismo sentido del artículo ‘la’ pues lo que hace básicamente es darle foco unitario a la frase nominal ‘música clásica’. Aunque no hemos querido complejizar la descripción incluyendo más recursos, podemos observar la posición de la cabeza y de las cejas para aclarar este sentido ostensivo y focalizador en la imagen correspondiente al gesto (3) en donde podemos notar, comparativamente, un énfasis particular de *foco temático*, es decir, “esto es de lo que estoy hablando”. Por último, el gesto (4) de la primera parte hace una ostensión deíctica semejante al gesto (1) pero en este caso señala a la guitarra que el hablante tiene en sus manos cuando dice ‘en este caso de guitarra’ aclarando que la ‘música clásica’ es una categoría más amplia que la presentada aquí.

En la segunda parte de la ilustración 2.13, señalamos 3 gestos, en el primer caso se trata de un ostensivo tipo PAA que *presenta* una de las características de lo que el hablante llama ‘música clásica’ la de “no tener letra”. Después, resulta interesante el contraste entre los gestos (2) y (3) que son aún más relevantes para

el tema de la narrativa del yo. Entre ellos hay una distinción que podríamos caracterizar como un “yo colectivo con locus *interno*” y un “yo colectivo con locus *externo*”. Es decir, en ambos casos el señalamiento deíctico se hace con las dos manos, mientras que en el gesto (2) de la primera parte (el que acompaña a la frase ‘mi’) se hace con una sola; no obstante, en el gesto (3) que acompaña a la frase ‘darle nuestra interpretación’ la dirección del señalamiento es “hacia enfrente” del hablante y corresponde más con un ostensivo PAA.

Esta distinción es explicable en términos de la representación simbólica y conceptual del *locus espacial* (Escobar, 2022b, pp. 211–214; Liddell, 2003) es decir la analogía sensorio-motora de la ubicación representativa de los conceptos en el espacio de la interacción comunicativa. Por ejemplo, representar conceptos como estando “adentro” o “afuera” o “arriba” y “abajo” a veces considerados, desde nuestro punto de vista equivocadamente, como “metáforas espaciales” (Casasanto & Jasmin, 2012; De la Fuente et al., 2014; Escobar, 2021). Así, podemos explicar la diferencia entre ‘darle nuestra interpretación’ y ‘nuestra historia’ como procesos que suceden, respectivamente, adentro y afuera. Ninguna de las dos expresiones deja por ello de referir a una identidad colectiva (ambas utilizan la palabra ‘nuestra’) sin embargo, el último gesto de la segunda parte de la ilustración adquiere un foco más ostensivo PAA, precisamente, por representar un locus externo a la propiocepción corpórea del hablante⁹.

⁹ Resulta, en este sentido, interesante pensar en la relación casi implicativa entre la representación de los locus espaciales externos y la ostensión presentativa.



Si no le pueden regresar es un video [je je]

Ilustración 2.14 Intersubjetividad y cuarta pared

Por último, el caso de la ilustración 2.14 nos muestra una expresión de *toma de postura* e involucramiento intersubjetivo vía una ruptura explícita de la llamada *cuarta pared*:

“La apelación directa [al espectador] en la ficción y el drama es una forma de metalepsis ontológica definida por Alber como ‘saltos entre los niveles narrativos que involucran transgresiones o violaciones de los límites ontológicos’ (2016: 203). Estas violaciones pueden cruzar el límite entre el mundo real y los mundos ficticios o entre distintos mundos ficticios. En el contexto del teatro y el drama, la apelación metaléptica directa a la audiencia puede rastrearse hasta los tiempos del teatro isabelino... La ‘cuarta pared’ es entonces una metáfora del límite invisible de un escenario que separa a los actores de la audiencia en el teatro o del límite espaciotemporal y tecnológico, generada por la cámara y la pantalla de la televisión, entre los actores de la pantalla y los espectadores.” (Gibbons & Whiteley, 2021)

Esto es, el hablante percibe la obviedad de su comentario (aunque no lo juzga innecesario puesto que lo menciona) probablemente desde 'si no, le pueden regresar' y después remata el sentido irónico de la frase con 'es un video'. La pregunta de por qué estas aclaraciones y guiños al interlocutor son importantes ha sido explorada ampliamente en el análisis de la conversación y, particularmente, en los estudios que tienen que ver con las mencionadas *teorías de la cortesía* (Al-Hindawi & Alkhazaali, 2016) y, en concreto, con respecto a la noción de la 'imagen pública' (en inglés *face*, Goffman, 1959; Jensen, 2018; Mao, 1994). Más que una intención aclaratoria, estas acciones comunicativas tienen por objetivo cuidar esa imagen pública o atenuar las posibles consecuencias de imponer la propia perspectiva del mundo.

Aunque podemos observar en el concierto didáctico que es motivo de análisis, diversas ocasiones en las que el presentador "mira a la cámara" y, de hecho, intercala tomas de la cámara primaria a la cámara secundaria (de una semiótica audiovisual "más íntima" en relación con el nivel del discurso interlocutivo); el conjunto de recursos que caracteriza a la expresión de la ilustración 2.14 es destacable. Lo más obvio es el gesto de señalamiento bimanual que se trata tanto de un deíctico como de un emblema, en el sentido que corresponde con una forma convencional de expresar complicidad y camaradería. Si la sola dirección de la mirada vulnera la cuarta pared, este gesto directo y contundente la fractura por completo.

En segundo lugar, está la posición de la lengua y la apertura de la boca que, de igual manera, podrían considerarse emblemáticos dado que son un conjunto de

rasgos faciales convencionales en la expresión de una broma, un dicho lúdico o sobre el que el hablante toma una responsabilidad puramente recreativa o, hasta cierto punto, secundaria. Se trata, en otros términos, de una expresión epistémica que indica una baja evidencialidad de la frase, normalmente interpretada como un juego lingüístico. Por último, y no menos perteneciente al terreno de la gestualidad (ver el argumento en Okrent, 2002), está la expresión oral representada como ‘je je’ dos sonidos fonéticamente fricativos velares sordos ligeramente aspirados con un segmento vocálico [e] corto. Cabe mencionar que todo este ecosistema gestual está rítmicamente alineado precisamente con esta última expresión oral.

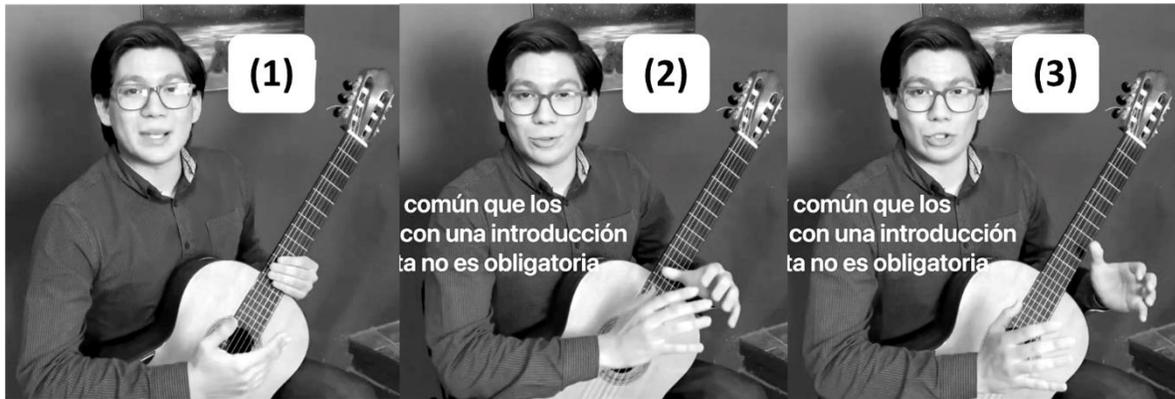
2.2.4 Semiótica gestual

Bajo el término “semiótica gestual”, como hemos descrito, proponemos la revisión de los recursos que construyen escenarios representativos. La parte, podríamos decir, del contenido de los locus espaciales y la simbología sensorio-motora. Como las demás expresiones gestuales, los *representativos* integran diversos focos semióticos, aunque se puede reconocer, incluso en su estructura articulatoria y las formas que adopta(n) la(s) mano(s), su identidad primordial como metafóricos o icónicos. Estos recursos gestuales son ilustraciones sugeridas por el hablante para la formación del espacio mental del interlocutor donde aterrizarán las distintas expresiones que le correspondan y las que, además de lo que ya se sabe de entrada (la cultura y la lengua compartidas, Clark et al., 1983; Schutz, 1953),

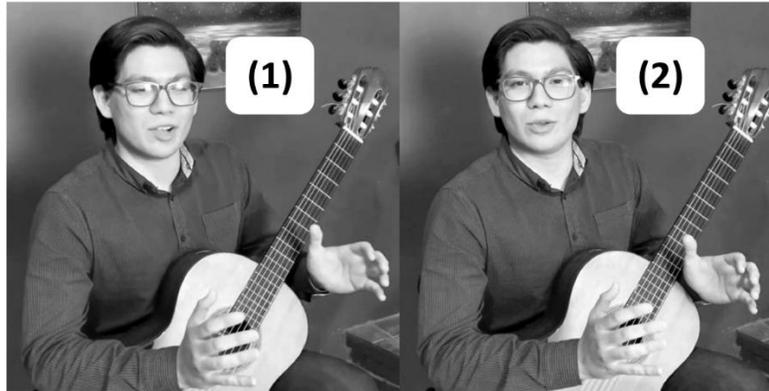
darán una base a la comunicación de sus particularidades sin tener que repetir las generalidades. Junto con esto, como se dice de la metáfora conceptual (Lakoff, 1993), se aportan representaciones en distintas dimensiones o modalidades cognitivas.

Una nota antes de proceder con la descripción de los ejemplos, creemos necesario puntualizar que, aunque a lo largo del trabajo hemos utilizado los términos “ilustración” o “enriquecimiento”, no comulgamos desde nuestra perspectiva teórica con que se trate de un rol *en el lenguaje*. No estamos buscando perpetuar la imagen de una gramática logarítmica en torno a la cual hay “capas” que la colorean o la socializan (el hablante mismo siendo una de estas capas). En cambio, hablamos de la actividad cotidiana y básica del lenguaje que *no es* sin la representación de sus escenarios, no existe lenguaje ni fuera de un contexto social ni fuera de un espacio mental.

Lo que el concierto o las intenciones didácticas en general logran es llevar estos recursos a una dinámica aumentada. Es análogo a lo que hace un pintor con las formas y los colores; o un chef con las texturas, las temperaturas y los sabores. No diríamos que las formas, los colores y los sabores no son parte del *ser mismo* de la experiencia sensorial y, no obstante, tampoco diríamos que un cuadro de Magritte o un platillo en un restaurante con estrellas Michelin es una experiencia cotidiana. Sin duda, en ellas, se estimula a la percepción subjetiva a entrar en una dinámica aumentada.



(1) [**Comenzamos**] con una (2) [**introducción**] (3) al vals...



...y [**yo me lo imagino así**] (1) como si fuera un [**encuen**] (2) tro]

Ilustración 2.15 Gesto representativo metafórico e icónico

En la ilustración 2.15, nos topamos nuevamente con evidencia a favor de la interpretación de la gestualidad como expresión de la modalidad global. Lo que esto quiere decir, es que puedo tener la misma forma articulatoriamente hablando o percibida por el interlocutor en usos que no se explican mediante *redes semánticas*, por ejemplo (que sería el recurso de la modalidad racional). Usos tan diferentes que la única manera de no pensar que la semejanza en su forma es casualidad (una

actitud contraria a la tarea científica) es aceptando que existe otra dimensión en la integración del significado que no es racionalmente conceptual sino sensorio-motoramente conceptual.

El gesto (1) de la primera parte que acompaña a la frase 'comenzamos', es un ostensivo de presentación que va acorde con la expresión del inicio de la narración sobre las partes del concierto. Por su parte, tanto el gesto de la primera parte (2-3) como el gesto de la segunda parte (1-2) se expresan con las dos manos en paralelo, relativamente arqueadas y con sus palmas enfrentadas. Sólo distingue a estas expresiones gestuales la dirección del movimiento. En el primer caso, en el gesto que acompaña a la frase 'introducción' las manos se alejan entre sí; mientras que, en el segundo caso, en el gesto que acompaña a la frase 'encuentro', las manos se acercan entre sí.

Existe otra distinción entre ellos, esta más de corte semiótico, el primero representa un concepto abstracto, una [introducción], como la apertura de una figura relativamente esférica (dado el arco de las manos). Esta forma de gesto representativo es común a conceptos como [tema], [concepto], [asunto] en el que la esfera como figura global parece corresponder a las entidades del pensamiento con valor unitario y que reúne o toma el centro de una interacción comunicativa. En este sentido, podríamos decir que se trata en buena medida de un representativo metafórico.

En el segundo gesto, la noción de [encuentro] se representa análogamente, es decir, un encuentro en efecto es el movimiento de aproximación (en este caso física) entre dos (o más) entidades. El que las manos se acerquen para representar a las entidades que se acercan no es actividad metafórica desde este punto de vista

sino análoga o, como se llama más comúnmente, *icónica*. Debemos reconocer, no obstante, que esta distinción es en buena medida metodológica. Es decir, tiene sentido descriptivo cuando así se plantea, pero también depende mucho de la definición de las etiquetas y, como siempre sucede, hay ejemplos que evidencian su fragilidad analítica. Si estamos en este trabajo hablando de *metáfora enactiva* tampoco se trata de averiguar, cada vez, si el hablante “tenía la intención explícita de metaforizar” si no, más bien, reconocer la intención general del acto comunicativo o la modalidad que privilegia una interacción lingüística en particular. Al tratarse de un ejercicio didáctico, queda clara su intención ilustrativa o metafórica, aunque, en el marco de esta intención enactiva, podemos reconocer dos tipos de relaciones: análogas (globales y concretas) y codificadas (racionales y abstractas).



Llega una parte [de ⁽¹⁾ ensue ⁽²⁾ ño ⁽³⁾]

Ilustración 2.16 Un gesto metafórico de barrido

En una parte del video, más cerca del inicio, el presentador hace una descripción narrada sobre el escenario que él imagina al tocar un vals. En esta

secuencia de creatividad *imaginística* (McNeill, 2005, p. 4) y plena de gestos representativos, sucede la expresión de la ilustración 2.16. Junto con la frase ‘de ensueño’, el presentador hace un gesto con las dos manos en el que empiezan juntas y cruzadas en (1) y se van separando hasta llegar a (3). Tienen la palma hacia el suelo y corresponden con un *gesto de barrido*. Ya hemos visto anteriormente instancias de gestos de barrido integrar expresiones que tienen que ver con la apreciación enfática y positiva sobre algo, como en ‘favoritas’ (ilus. 2.10), por lo que no será necesario repetir la lógica de estos usos. Basta con decir que tienen que ver con un sentido de toma absoluta del escenario o barrido de los demás elementos para quedarse como el elemento central, una versión “de barrido” de la luz que ilumina al personaje central (en inglés *spot light*). Podemos pensar como analogía vinculante a la frase ‘de todo el mundo’ donde el gesto de barrido conserva el sentido abarcador de una lista de elementos, pero con el fin de borrar esa multiplicidad a favor de la opción más destacada o ‘de ensueño’.



Es un vals en [las estre ⁽¹⁾ llas], [en la oscuri ⁽²⁾ dad], [román ⁽³⁾ tico]

Ilustración 2.17 Construcción de un escenario con gestos representativos

Un ejemplo aún más explícito de representación del escenario es la ilustración 2.17 donde tres expresiones precisamente de elementos contextuales de la construcción imaginística se ubican en *locus* simbólicos. En la primera, ‘en las estrellas’, el gesto en (1) es un representativo deíctico en tanto junto con la dirección de la mirada y la dirección de la palma abre el espacio donde se ubica el paisaje estelar. Después, ‘en la oscuridad’ es un gesto que se ubica verticalmente “abajo” del primero. Podríamos decir, al nivel del suelo donde están bailando los personajes de la narración. Este gesto en (2) tiene la palma más dirigida hacia enfrente y hacia abajo, el arco de la mano podría atribuirse al carácter “encubridor” o “cobijador” de la oscuridad vista en este sentido idílico. Esto, sobre todo, cuando uno observa la secuencia del video. Cabe recordar que la perspectiva es enactiva y por tanto dinámica, y no estamos basando el análisis en fotografías fijas ni, tampoco, en presuposiciones racionalistas; por lo que la amplitud del campo interpretativo es mayor.

Por último, en el gesto (3) que acompaña a la frase ‘romántico’, el hablante rota la palma con dirección a su pecho, tanto implicando una noción de calidez e intimidad como imitando la gestualidad de la declamación dramática o teatral. En diversas ocasiones, la expresión gestual (al igual que la oral) adopta estos patrones imitativos como base semiótica, lo que en lengua de señas se conoce como *personificación* (en inglés *surrogate*, Liddell, 2003, p. 141-175). Es decir, frecuentemente, la base de la conjunción expresiva es tomar el papel de otra persona u otra entidad como cuando se utilizan fórmulas del tipo “y entonces Juan me hizo así con la mano”.

Estas son instancias de lo que en la descripción lingüística tradicional se conoce como *discurso reportado directo* (Holt, 1996) que, como sucede en muchos temas, comúnmente se refiere a un fenómeno que excluye todo lo que no se considera “lingüístico”. Para renombrar este mismo objeto de estudio desde una perspectiva más cercana a la visión multimodal propuesta aquí, Liddell propone llamarle *acción construida* para referirse a que “tal como el diálogo construido no es una copia directa del discurso que reporta, la acción construida no es una copia directa de las acciones del personaje” (Liddell, 2003, p. 157). No obstante, como es más adecuado al marco interpretativo de este trabajo, también podríamos simplemente asumir que la imitación es sólo una intención comunicativa, un discurso, y no un calco, por lo que todo discurso reportado es también enactivo (Hodge & Cormier, 2019); es decir, tampoco es siquiera una copia indirecta o parcial de algo o, por lo menos, no tiene ninguna pertinencia explicativa plantearlo así. Se trata de un acto situado con una intención discursiva imitativa o evocativa de un diálogo hipotéticamente ubicado en otro tiempo y lugar (que bien podría ser enteramente ficticio).

2.2.5 Metáforas sonoras

La característica distintiva de lo que estamos llamando *metáforas sonoras* es que, hasta cierto punto, pertenecen a una modalidad cognitiva a la que, desde la teoría lingüística tradicional, no se le atribuye la capacidad de expresar significados.

Es decir, la modalidad rítmico-musical está en el extremo categorial incluso del llamado *simbolismo sonoro* (Hinton et al., 1994; Reyes Taboada, 2007). Nos referimos con esto a que la disposición de la comunidad lingüística a reconocer procesos de significación (que desde el enactivismo es omnipresente) fuera de las palabras concebidas como objetos de un diccionario mental se ha venido estirando desde el siglo pasado. Principalmente, vía la lingüística cognitiva. Si la gramática de la lengua es un conjunto ordenado de estructuras conceptuales, entonces la manifestación perceptual del lenguaje (el habla o las señas o los gestos) no tiene que estar asociada uno-a-uno a estos conceptos. Por lo tanto, pueden hasta los sonidos que no son parte de palabras o no tienen estatus morfológico, significar o estar asociados a conceptos mentales.

Otra parte de la resistencia proviene de la idea de significado en sí. Ya hemos discutido como la lingüística del s. XX gira siempre entorno a una versión del diccionario mental donde todos los significados están guardados para ser usados. Además, ese diccionario mental tiene una arquitectura racionalista orientada a objetos y una relación de codependencia con el lenguaje científico. Otra manera de decirlo es: si lo puedo parafrasear en el idioma en el que estoy escribiendo o hablando o, si puedo utilizar un metalenguaje lógico para representarlo, entonces existe. La cuestión de la paráfrasis y la representación es un asunto epistemológico en el que se atorán las creencias más reacias al cambio.

La modalidad global, como hemos visto, hace esta paráfrasis tradicional difícil (en términos de la expectativa o de la costumbre). A la pregunta ¿qué significa el gesto X? difícilmente puedo responder ‘fruta roja del manzano’ o ‘vehículo de transporte privado’ como en el caso de las palabras idealizadas ‘manzana’ o ‘carro’.

Esta es, junto con el prejuicio colonialista del gesto como signo de falta de civilización o educación, una de las razones por la que los estudios sobre la gestualidad habían encontrado tanta resistencia (y la siguen encontrando) hasta los 1970s.

Sin embargo, en el fondo de la discusión sobre el significado y, en particular, del significado asociado a las formas no léxicas (de diccionario) del lenguaje como los gestos rítmicos, las interjecciones y otras sutilezas sonoras y ostensivas, está la resistencia a reconocer que la paráfrasis como explicación tiene sus límites y, sobre todo, que el racionalismo es quien realmente tiene esas limitantes. Por otra parte, tampoco hay que negar que somos una comunidad de estudio de la comunicación y las ciencias sociales que se debate dogmáticamente entre el gusto o la aversión por los universales. Y es que, precisamente, reconocer que el gesto para decir 'quiero DOS manzanas' se entiende en buena parte del mundo, nos enfrenta con el reconocimiento (o la negación) del principal enemigo de la supremacía racionalista: la naturaleza y el cuerpo.

Digamos, para no tomar la responsabilidad de darle espacio y posicionamiento a esta discusión (por otra parte, tan importante), que basta con decir que el racionalismo tiene miedo de que se diga que los procesos de significación tienen su base en el mundo porque puede querer decir que su campo de acción como suprema explicación de todo está limitado o, de plano, es puramente metodológico: el mundo es mundo y, si quieres, lo puedes poner en palabras o en símbolos lógicos o en números.

La historia de este debate, desde nuestro punto de vista, tampoco es tan complicada. Si bien enactivamente asumimos que los significados se hacen y no

son, suceden y no es que se “activen” o se “asocien”; también sabemos que la convención juega un papel importante. Hasta cierto punto esto quiere decir que varias personas tienen que ponerse de acuerdo (vía su cultura, su educación, su lenguaje) sobre cómo van a interpretar determinadas expresiones, pero tampoco quiere decir que no sea parte de ese proceso de *convencionalización* el hecho de que cuando uno grita emite un sonido agudo y de alto volumen. El grito es una respuesta corporal y auditiva generalizada en prácticamente todo el mundo (seguro hay excepciones) por lo que sería explicativamente una terquedad no reconocer la posibilidad de que la convención sea la razón por la cual los sonidos altos en tonalidad y volumen nos alarmen o emocionen. Es un proceso de significación corpóreo y no racional que, incluso, podría estar más allá de la convención misma.

Es esta negociación entre el grado de convención, codificación (racional) o iconicidad (motivación análoga) la que causa aversión entre varios estudiosos del lenguaje que prefieren quedarse en la zona segura del diccionario mental hasta que quienes sí exploran la selva encuentran evidencia de la falsedad de su sensación de seguridad y entonces se forman las sectas teóricas para protegerse de la evidencia empírica que no les favorece.

Sin embargo, se puede encontrar literatura sobre el tema, al menos, desde los inicios de este siglo. Esto lo ha facilitado la paulatina toma de consciencia de que no debe ser una limitante la explicación racional y podemos aludir a la intuición (McNeill, 2005, p. 94), y a las otras modalidades de la cognición como igualmente portadoras de procesos de significación que son, empíricamente, multimodales. Tullberg (2022), por ejemplo, se pregunta sobre la relación semiótica (productora de significado enactivo) entre el músico y su instrumento, ya no visto como un

mecanismo de entrada y salida, sino como un vehículo corporizado transductor de la gestualidad del ejecutante en sonoridad. Esto implica que toda la carga de la significación global y codificada de la expresión gestual se traduce y potencia a través de los recursos propios de la modalidad rítmico-musical que aporta su propia aumentación sensorial.

Schaerlaeken y colaboradores (2019), exploran el tema de la metaforización que tiene que ver, precisamente, con la didáctica del concierto. Se preguntan, particularmente, por el efecto de la narrativa propuesta en el concierto sobre la experiencia subjetiva. Es decir, qué efecto tiene sugerirle al auditorio que escuche determinada pieza mientras se imagina un paseo en carreta por un paraje de la Francia rural del siglo XIX. Los autores concluyen, como es esperable por la evidencia ya conocida que el tema es altamente relevante si queremos comprender cuál es el proceso de significación de la experiencia musical; en este caso en particular, con la llamada *música clásica*.

Otros estudios (Jaquet et al., 2014; Stronsick et al., 2018), de manera más directamente relacionada con el tema de esta sección, han explorado la relación de ciertas calidades rítmico-musicales de la sonoridad y ciertas significaciones: la excitación emocional y la atribución de género, por ejemplo. Lisa Stronsick y colaboradores (2018) realizan un experimento de percepción sonora relacionada con la asignación de identidad de género a los instrumentos musicales, sobre la base de que existe una alta consistencia observada en exploraciones previas. Variando el tono (en inglés *pitch*) dentro del rango tonal de los instrumentos descubrieron que incluso los instrumentos típicamente relacionados con el género femenino, tocado en sus tonos bajos, se identificaban como masculinos y viceversa.

Aun cuando encuentran que la calidad del tono es tan determinante en la identificación del género de los instrumentos, afirman que se trata de una relación inseparable entre tono y timbre. No obstante, reconocen que otros factores pueden estar involucrados que no pertenecen exclusivamente al canal visual:

“Algunos estudios han indicado que las variaciones en tono superiores a una octava para las personas que no son músicos o superior a dos octavas y media para los músicos pueden causar confusión en la identificación de los instrumentos (Steele & Williams, 2006). Esto es más posible que ocurra entre instrumentos de la misma familia (Giordano & McAdams, 2010); por ejemplo, el contrabajo que se escucha en sus notas más altas puede percibirse como un violoncello.” (Stronsick et al., 2018, p. 10)

Desde nuestro punto de vista, si bien es evidente la asociación icónica entre los tonos altos y bajos con las identidades de género binarias (masculino y femenino) no abona a la comprensión de la experiencia musical ni por tanto a la educación musical aislar un canal perceptual en un ejercicio de clasificación. Este es un diseño experimental que sólo se justifica bajo el modelo racionalista de la mente bajo la siguiente premisa: si la mente es un operador algorítmico-conceptual se pueden aislar los criterios de clasificación y ver, uno por uno, cómo operan sobre el discernimiento, en este caso, de la identidad binaria de género.

Desde el punto de vista postcognitivo y multimodal, se considera que existe una apabullante cantidad de evidencia empírica en contra del modelo computacional de la mente¹⁰. Por tanto, fenomenológicamente es muy simple ver cuál es el problema en los diseños experimentales aislacionistas: pedirle a alguien que clasifique sonidos desincorporados (aislados) nos da información sobre el procesamiento mental de alguien (un informante idealizado¹¹) que está en una situación de laboratorio escuchando sonidos desincorporados y resolviendo una tarea artificial; y no más.

Es decir, no hay argumentos para extrapolar los resultados de esa investigación a ninguna situación cotidiana de procesamiento cognitivo y experiencia intersubjetiva, en donde uno estaría frente a la orquesta o frente a un instrumento solista, junto con otras personas del público, escucharía voces, diálogos, opiniones, una breve narración histórica de la pieza a ejecutar, la memoria de todas las piezas musicales relacionadas, los perfumes en el ambiente, las luces, la vestimenta, el hambre, las ganas de ir al baño, la emoción por la expectativa de

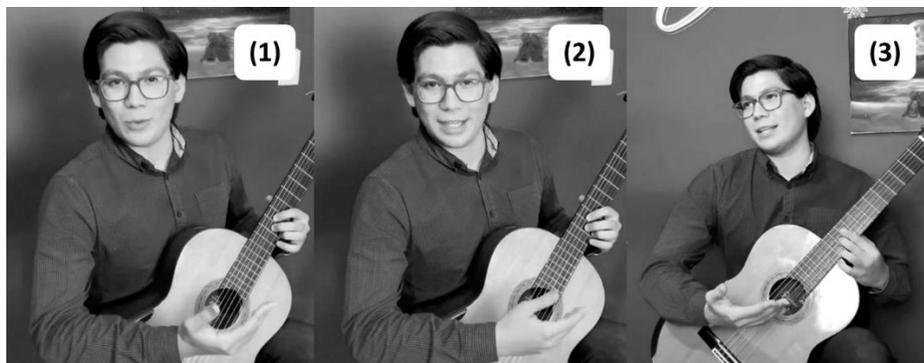
¹⁰ Además de su falta de adecuación explicativa en términos epistémicos, pues no debemos olvidar que el modelo computacional es dependiente del solipsismo cognitivo. Esto es, sólo si se puede sostener la imagen de la mente como un aparato autónomo (con mecanismos controlados de relación con el entorno o *input* y *output*) el modelo tiene sentido; de lo contrario, cualquier evidencia que muestre que la cognición no sucede exclusivamente en el cerebro (sino en el cuerpo, en el sistema nervioso en extenso, en el sistema cardiovascular, en la intersubjetividad, en lo colectivo) desdibujaría los límites del aparato computacional y por lo tanto, ya no sabríamos qué hay que modelar racionalmente y qué es resultado de otro proceso, por lo que más nos valdría caracterizar la cognición como una dinámica multimodal y situada: tendría mayor adecuación explicativa, tendría más sentido.

¹¹ Además de las modalidades múltiples de la cognición, otra consecuencia del racionalismo colonialista es creer que se puede partir de la base que todos compartimos una misma "máquina cerebral" y que, por tanto, la participación de algunos colaboradores caucásicos, de clase media, con educación superior y de un país desarrollado es representativa de la cognición humana en general. El borramiento indiscriminado de la diversidad cultural, lingüística y cognitiva no puede ser una buena señal cuando es casi una presuposición esencial del modelo; y lo es del solipsismo cognitivo y el computacionalismo mental.

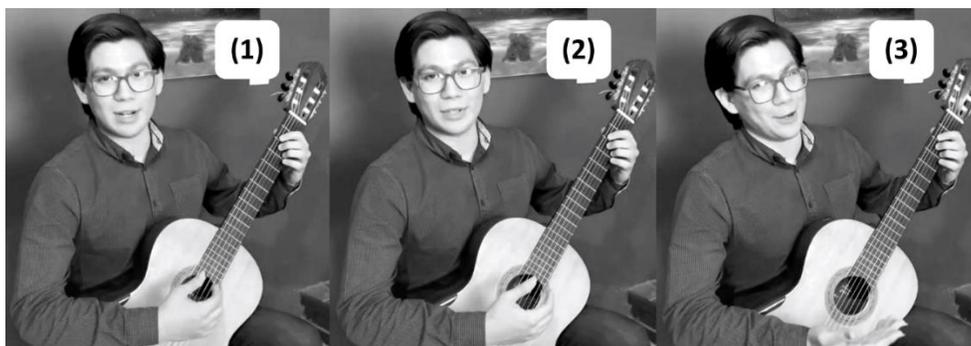
la cena romántica -¿me invitará a su departamento?-. y tendría la experiencia completa; y ni hablar de la imposición del género binario.

Con respecto al estatus procesal o la naturaleza del proceso que trae consigo este común denominador de [TONO ALTO] <> [FEMENINO] evidentemente se trata de un asunto de las modalidades global y musical. No sabemos (y, tal vez, no sea importante para el campo que nos ocupa) hasta qué punto esta asociación está en la naturaleza del proceso perceptual *en sí*, qué tanto es cultura eurocéntrica, ni siquiera sabemos si la división binaria del género es puramente cultural o hay algo más profundo en nuestra polarización del cielo y de la tierra, de la izquierda y la derecha, del bien y el mal, de lo racional y lo irracional, etc. El punto es que en el *no sabiendo* podemos ser descriptiva y empíricamente más responsables que en la actitud contraria. De ahí la fuerza de la observación fenomenológica, describimos el ejemplo, comentamos los argumentos interpretativos y no tratamos al fenómeno como si conociéramos las operaciones profundas de sus razones últimas que, muy probablemente, no se puedan poner en palabras.

En la ilustración 2.18, vemos dos ejemplos de metáforas sonoras (o analogías sonoras, dependiendo de la posición filosófica que adoptemos). Las dos corresponden con la narración ilustrada con los pasajes musicales del inicio de la pieza en donde el músico construye un escenario del inicio del baile en un contexto idílico que ya ha mostrado en la ilustración 2.17. Aquí, va narrando lo que le inspira los compases aludidos de la pieza y después los ejecuta. En la ilustración, hemos puesto la transcripción musical del segmento referido.



...y como que se ⁽¹⁾ [le insinúa] al muchacho ⁽²⁾ [¿quieres bailar?] con un [MÚSICA] ⁽³⁾ [porque es] agudo



Después, el muchacho ⁽¹⁾ [le responde] ⁽²⁾ [quiero ⁽³⁾ bailar] de la misma forma [MÚSICA]

Ilustración 2.18 Metáforas sonoras alusivas al género

En el primer caso, se trata precisamente de la mencionada metáfora [TONO ALTO]< >[FEMENINO] integrada, en parte, por los dos compases que se muestran en la ilustración. Podemos observar cómo las notas base (o raíz) de los dos acordes (la nota más baja) están por encima de la línea media del pentagrama; esta es una referencia general de qué tan alto es el tono. Cuando lo comparamos con la segunda parte del ejemplo donde la metáfora enactiva es [TONO BAJO]< >[MASCULINO] vemos que, en cambio, las notas base de los acordes están por debajo de la línea media del pentagrama, de hecho, necesitan líneas adicionales porque “se salen” del pentagrama. En términos armónicos, la diferencia entre los acordes del primero y del segundo es de una octava: las notas base son Do y Si en ambos ejemplos, sólo que en el primero están arriba de la línea media y, en el segundo, abajo.

Las características de este “alto contraste” justifican claramente la interpretación del ejecutante con respecto a las distintas calidades de cada pasaje y, además, de su íntima relación; son el mismo conjunto de notas, pero en octavas distintas. Muchas otras relaciones entre tono alto y bajo son posibles: en intervalos de tercera, cuarta, quinta, sexta o séptima más sus versiones intermedias (menores, aumentadas y disminuidas). Así, la metáfora podría, si no fuera un vals, corresponder a un lobo y un conejo; la luna y el sol, un ángel y un diablo, etc.

Aunque otros contrastes son posibles, este es un ejemplo de *contraste máximo* como ocurre, en general, en la modalidad global (Casasanto & Jasmin, 2012; Escobar, 2022b, pp. 185–189); se necesita procurar el contraste más evidente para promover la percepción diferenciada en el interlocutor. Por ejemplo, cuando en la gestualidad manual voy a proponer que “dos personas se acercan entre sí” utilizo

el eje *transversal* (el que va de izquierda a derecha) y no el *anteroposterior* (el que va de adelante hacia atrás). Es decir, pongo una mano a mi derecha y otra a mi izquierda, y no una cerca de mi pecho y la otra frente a esa (a menos que representara como un carro chocó con el mío “por detrás”). Esto es porque el interlocutor, que está frente a mí, tiene más acceso perceptual al contraste en el plano horizontal.

No debemos perder de vista, como corresponde a la noción de metáfora enactiva, su integración multimodal. Es decir, los gestos que acompañan a esta narración en (1-3) en ambos ejemplos. No estamos hablando, finalmente, de una asociación entre una forma y una operación conceptual, entre la música y una metáfora. El término *metáfora sonora* refiere a la conjunción situada de recursos comunicativos que focaliza al segmento musical como incentivando una asociación de género, es un “escuchar de cierta manera” como dicen Schaerlaeken y colaboradores (2019). Es, en un sentido amplio, una constelación de recursos indexicales que le dicen al interlocutor “fíjate en esto y velo de esta manera”. Así que no se está “integrando una asociación metafórica” sino “haciendo metáfora” intersubjetivamente.

A. Después estos se van acercando...



B. ...y se acercan más



C. Hasta que por fin ⁽¹⁾ [MÚSICA] ⁽²⁾ [se to ⁽³⁾ can]



Ilustración 2.19 Metáforas sonoras de movimiento en el espacio

El ejemplo de la ilustración 2.19 casi es, como dicen en inglés, *self-explanatory* (que se explica a sí mismo). Si uno ve con cuidado la secuencia de los extractos de la partitura y tiene en mente el sentido general del [ACERCAMIENTO] notará como primero hay una escala descendente desde Mi, después otro Mi que

se toca solo (en una octava inferior) y detiene el movimiento (una blanca con puntillo), y, por último, dos notas Sol y Do que se tocan juntas (un intervalo de cuarta) y también son duraderas (dos notas blancas que duran dos tiempos). Entonces tenemos en este primer segmento una escala, una nota sola y duradera, un intervalo (o diada) también duradero: ta ra ra ra ra taaan taan. Después, en el segundo segmento, solo tenemos una nota solitaria y duradera (Mi bemol) y un intervalo también duradero (Sol y Do sostenido): taaan taan. Por último, en el tercer segmento, sólo tenemos un acorde (Re, Fa y Re): taan. El momento en el que el ejecutante dice 'hasta que por fin... se tocan' acompañando a la frase 'se tocan' con un gesto ostensivo presentativo. Uno puede imaginar a la pareja que está lista para empezar a bailar una vez realizado este breve ritual de acercamiento.

3. Consideraciones interpretativas y conclusiones.

El reconocimiento de la música como una componente vital de la educación no es sólo para promover la diversidad de los contenidos y una idea integral (y humanista) de persona educada; sino porque corresponde con una concepción descriptiva y explicativamente más adecuada de qué es cognición (mente, procesos de pensamiento, memoria). La mente humana es, a final de cuentas, el terreno ontológico de los procesos enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, aunque no hemos tratado el tema de manera explícita, la crítica decolonial que es parte de las consideraciones epistémicas de este trabajo implica también la crítica al papel histórico cultural y educativo de la música como manifestación de supremacismo cultural. Esto aplica a los aspectos de la tradición histórica del privilegio, de la exclusividad y de los discursos de discriminación en contra de “músicas” distintas a la concepción eurocéntrica; incluyendo, aun frente a su eventual popularidad y aceptación a finales del s. XX, al *jazz* que ha sido minorizado y racializado durante buena parte de su historia.

El tema de la educación musical, del concierto didáctico virtual y el papel de la metáfora enactiva, es relevante puesto que, en primer lugar, la educación y la teoría musical se han dedicado históricamente a la conformación de cánones musicales eurocéntricos y, en segundo lugar, porque la educación y el lenguaje (y la apreciación musical) se conciben bajo la figura de los sujetos pasivos que “reciben información auditiva y la procesan en el cerebro”. Esto alimenta actitudes personales e institucionales discriminativas, violentas y en detrimento del derecho de las personas a la apropiación de su creatividad y sus tradiciones.

Desde una perspectiva postcognitiva (enactiva) y decolonial, vía una metodología fenomenológica aplicada al estudio de la multimodalidad en el lenguaje, hemos ofrecido un análisis que ilustra claramente nuestro objetivo central: la noción de lenguaje y lenguaje musical como una multimodalidad *profunda* que redundante en el reconocimiento de la metáfora enactiva como una noción más adecuada tanto para su análisis como para el diseño didáctico de la enseñanza de la música: su apreciación, su ejecución y su papel en nuestra vida.

El principio rector de los trabajos contemporáneos sobre educación musical ha sido la deconstrucción de los dogmas culturales de la música y la educación para liberar al aprendizaje del confinamiento racionalista formulado desde los siglos XVIII y XIX. Por su parte, la comprensión del lenguaje (incluyendo a la música) ha estado mediada por este racionalismo en la forma del modelo "el cerebro es una computadora" lo que ha alimentado una dictadura teórica donde sólo es considerado "cognitivo" aquello que tiene una formulación lógica. Esto deja fuera o condena a un papel secundario a la comprensión vía las emociones, la estética y el cuerpo (entre otras maneras de nombrar el conocimiento no lógico-verbal). Las aproximaciones corpóreas y postcognitivistas plantean un panorama teórico mucho más adecuado tanto para la descripción de los datos como para la inclusión de todo aquello que es parte de la comunicación humana en un amplísimo sentido.

Este trabajo contribuye presentando una articulación interdisciplinaria de estas miradas críticas bajo la cobertura teórica de la agenda postcognitivista (Newen et al., 2018; Shapiro, 2019) y, en particular, el enactivismo (Ward et al., 2017) que más directamente se relaciona con el tema educativo. Es decir, relacionamos la agenda decolonial y la agenda postcognitivista como dos lados de una misma

intención de ruptura con las ramificaciones de la dominación cultural y aterrizamos esta articulación en el tema del concierto didáctico virtual como herramienta para la educación musical.

La consideración multimodal de los recursos en el concierto didáctico virtual confirma su atractivo como herramienta de enseñanza, la pertinencia de la noción de metáfora enactiva y la necesaria crítica desde una perspectiva decolonial. El propósito ha sido presentar al concierto didáctico en su modalidad digital como territorio nativo para la metáfora enactiva junto con otros esfuerzos audiovisuales de educación musical y su papel en la ruptura de estas prácticas discursivas históricamente establecidas en el espíritu de la cultura (Mathews, 2011). Como propósito secundario, hemos defendido la pertinencia de la noción de metáfora enactiva en sus componentes corporeizado, dinámico y multimodal. Hemos mostrado el entramado multimodal del concierto didáctico virtual como evidencia para la noción de metáfora enactiva y así reforzar la pertinencia de esta perspectiva. Esto, por último, para argumentar la ineludible caducidad del racionalismo científico en la música y el lenguaje.

En el camino que nos ha llevado a presentar este documento, hemos reflexionado sobre la relación de los colaboradores que nos apoyaron viendo el concierto didáctico con la experiencia viva de la construcción intersubjetiva del concierto mismo. También, sobre el impacto que tiene la riqueza de la metáfora enactiva en el desarrollo o micro-desarrollo (Karmiloff-Smith, 1979) de los procesos de significación *en tiempo real* de la experiencia del concierto.

Para explorar estas incógnitas, hemos videograbado una sesión de reunión virtual en la que podemos observar las reacciones del colaborador que por primera

vez está viendo el concierto mientras está siendo grabado. Por otra parte, hemos aplicado cuestionarios orientados a conocer en qué medida el enriquecimiento narrativo y metafórico “gusta más” a los colaboradores y los motiva a elegir una pieza favorita. En los antecedentes, ya hemos mencionado como existe evidencia que apoya a los elementos que favorecen la metaforización enactiva como promotores del atractivo y la atención focalizada en el lenguaje audiovisual (y, en particular, en temas publicitarios Pérez-Sobrino & Littlemore, 2020).

Aunque no hemos concretado el análisis y hemos acotado la revisión de este documento al tema enactivo de la multimodalidad en el concierto, consideramos que, a manera de prospectiva, consideramos útil mencionar los resultados preliminares de los cuestionarios. En primer lugar, el cuestionario que aplicamos para preguntar a los colaboradores sobre su experiencia con el concierto didáctico fue respondido por 70 personas. En el concierto, se presentaron 3 piezas: El Vals Opus 8 No. 4 de Agustín Barrios Mangoré, el Ave María, de Franz Schubert y las Variaciones de las Folías de España de Mauro Giuliani.

La pieza que obtuvo la mayor cantidad de votos (40/70) fue la primera. Al cuestionarnos sobre las razones de esta concentración de respuestas a la pregunta “¿Cuál fue tu pieza favorita y por qué?” surgieron diversas hipótesis. Por un lado, es la primera pieza del repertorio; segundo, se trata de un vals; y, tercero, es seguramente la pieza en la que el ejecutante hace una narración más nutrida de los escenarios y se nota su involucramiento en la enactividad metafórica.

Dos respuestas ejemplares fueron “Sin duda la primera, cuando suena el vals y se imagina a una pareja bailando, el simple hecho de que la guitarra suene y él narre es increíble e inclusive logras sentir e imaginar los sentimientos que tenía

aquella pareja.”. Otra persona opinó que “La 1ra, el Vals, porque tuvo mucho más contenido, se contó una historia, por lo cual lo disfruté y entendí más la interpretación”.

El hecho de que sea un vals y no una canción (el ave maría) o unas variaciones sobre una pieza (la folia)¹², involucra al cuerpo y a las sensaciones multimodales de la experiencia del baile, del romance, de la escena. Probablemente esta sea la razón de mayor peso en la preferencia de las personas que respondieron al cuestionario. Sin duda sería necesario, en un futuro, diseñar situaciones formales y semi-formales a partir de un cuestionario o una entrevista videograbada que nos ayuden a discernir entre la influencia de factores como los elementos de la identidad y educación de los participantes, así como su experiencia previa con la música y el arte; o los medios audiovisuales, en general.

En un intento por explorar el peso de estos distintos factores en qué tan atractiva resultó cada pieza y cómo operan las claves narrativas que va dando el ejecutante para otorgar escenarios que inviten a la construcción enactiva de figuraciones globales y musicales (o metáforas enactivas), probamos un segundo concierto didáctico virtual. En él, modificamos el orden de las piezas: comenzando con las Variaciones de las Folías de España de Mauro Giuliani, seguidas por el Ave

¹² Que ya ha perdido su original carácter de danza pastoral o “villana” en el renacimiento (finales del s. XV), como opina Giuseppe Fiorentino “...es posible afirmar con certeza que esta fórmula no constituía exclusivamente un producto de la tradición culta popularizante, sino que procedía efectivamente del repertorio popular y de la tradición oral.” (Fiorentino, 2009, p. 599). Sin embargo, fue muy temprano que las transformaciones del estilo de composición en el ámbito de la música “culta” desarrollaron el esquema de “la folía” desde principios del s. XVI. Es decir, desplazando su carácter popular u de tradición oral a favor de un esquema “armónico-melódico”: “...la emancipación de la consonancia, el lenguaje tonal y el esquema armónico-melódico de folía constituyen unos fenómenos estrechamente relacionados entre sí, que se desarrollaron en el ámbito de la música culta y que siguieron una tendencia estilística internacional.” (idem, p. 602).

María de Franz Schubert; y, por último, El Vals Opus 8 No. 4 de Agustín Barrios Mangoré. Adicionalmente, el ejecutante intencionalmente le dedico mayor tiempo y narración a la primera, menos a la segunda y aún menos a la tercera. Quienes tuvieron la oportunidad de ver ambos y conocían las intenciones experimentales de la variación, consideraron que, en el segundo, el ejecutante se le veía “más suelto y natural”, por lo que podemos suponer que no está interfiriendo una obvia intencionalidad de privilegiar una obra sobre otra. Una intención que no fue parte del diseño del primer concierto dado que el ejecutante no tenía ninguna información de cómo iba a proceder el análisis.

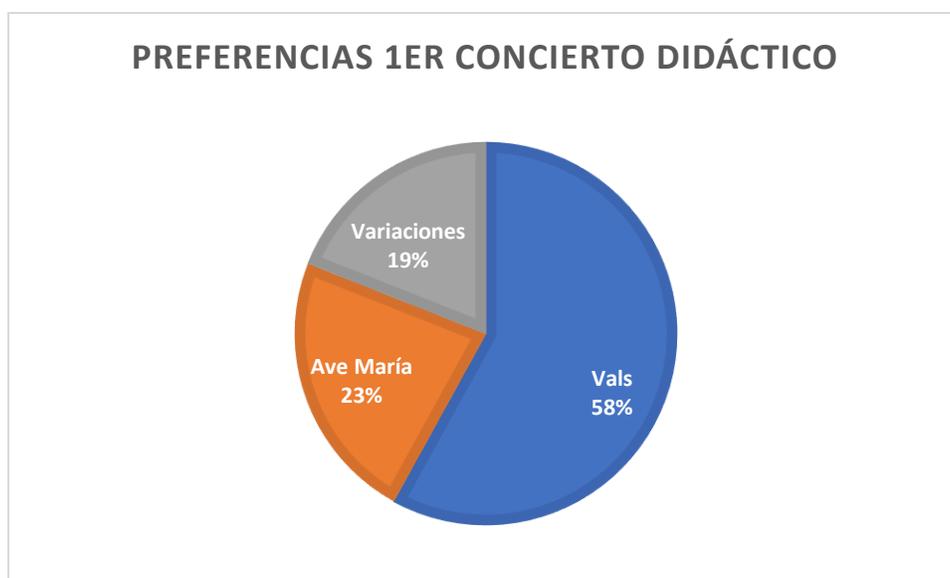


Ilustración 3.1. Resultados del cuestionario (N=70) sobre el Primer Concierto Didáctico (<https://youtu.be/ca4HtmOS0fk>)



Ilustración 3.2. Resultados del cuestionario (N=26) sobre el Segundo Concierto Didáctico (<https://youtu.be/COlw07rhI78>)

Resulta interesante que en ambas experiencias haya una distinción tan importante con respecto a la obra que podría parecer, intuitivamente, la más atractiva desde un punto de vista corporeizado y enactivo como hemos discutido antes. No obstante, Vals Opus 8 No. 4 de Agustín Barrios, cae a la tercera posición en el segundo concierto (con un 26%) mientras que la obra que se presenta primero y que no tiene una correlación sensoriomotora directa con el involucramiento el cuerpo (como sí lo tendría una danza) sube a la primera posición con un 42%. Esto podría ser tomado como evidencia a favor del poder, antes que de la sustancia o esencia metafórica misma de la pieza (un vals *versus* una canción de “La dama del lago”). Es decir, refuerza la idea de la naturaleza enactiva de la metáfora, no se trata de lo que la pieza misma “evoca” sino de cómo se construye en la ejecución; o cómo, si quien escucha conoce la historia de la pieza o alude la música a un

escenario personal, es el suceso y no la memoria quien define la experiencia musical (el presente y no el pasado).

A parte del obvio balanceo de la muestra, puesto que 70 contra 26 es una diferencia que incide negativamente en la representación estadística, el análisis de las respuestas nos advierte sobre la importancia de tomar en cuenta, en futuras exploraciones, lo que hemos denominado factores de identidad y antecedentes culturales (edad, género, grupo socioeconómico, autodeterminación, experiencia con la música y conocimiento previo de las obras). En ellas se evidencia como el peso del conocimiento previo de las obras, la familiaridad del participante con esta música, su proclividad a la historia, al arte y al procesamiento global o rítmico-musical; son factores determinantes de su experiencia enactiva, sobre todo cuando queremos responder a la pregunta *¿qué hace más atractiva una pieza musical en un concierto didáctico?* (parafraseando la pregunta de Pérez-Sobrino & Littlemore, 2020 *¿qué hace a un anuncio viral?*).

La importancia del giro decolonial, postcognitivo y, en particular, enactivo en la concepción del concierto didáctico no puede subestimarse. Como hemos revisado a lo largo de este documento y, en particular, en su primera parte; el enactivismo como tesis de la percepción (la propiocepción), la construcción del significado y la experiencia humana implica una revolución en el sentido en el que las concibe Thomas Kuhn (2013). La magnitud del cambio y las dificultades de reconstrucción de viejas tradiciones en lingüística, teoría musical, psicología y otras, queda validada cuando reconocemos a esas viejas tradiciones como modelos de pensamiento que favorecen la discriminación y la violencia en áreas tan sensibles como la educación.

Referencias bibliográficas.

- Adams, T. E., Jones, S. H., & Ellis, C. (Eds.). (2015). *Handbook of Autoethnography* (1st edition). Routledge.
- Adichie, C. N. (2009, julio 23). *The Danger of a Single Story* [Presentación]. TEDGlobal, Oxford, UK.
- Alber, J. (2016). *Unnatural Narrative: Impossible Worlds in Fiction and Drama*. University of Nebraska Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1d4v147>
- Al-Hindawi, F. H., & Alkhazaali, M. A. R. (2016). A Critique of Politeness Theories. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1537.
- Bagby, B. (2002). *Reflections on the image of musical roots*. Sequentia.org. https://sequentia.org/writings/musical_roots.html
- Bamberg, M., Demuth, C., & Watzlawik, M. (Eds.). (2022). *The Cambridge Handbook of Identity*. Cambridge University Press.
- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://bdjc.ia.unam.mx/items/show/148>
- Bender, A., & Beller, S. (2016). Current Perspectives on Cognitive Diversity. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00509>
- Bertalanffy, L. V. (1988). *General system theory*. George Braziller.
- Blasi, D. E., Henrich, J., Adamou, E., Kemmerer, D., & Majid, A. (2022). Over-reliance on English hinders cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 0(0). <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.09.015>

- Bouissac, P. (2008). The study of metaphor and gesture. A critique from the perspective of semiotics. En A. Cienki & C. Müller (Eds.), *Metaphor and Gesture* (pp. 277–282). John Benjamins Publishing Company.
- Bradley, D. (2012). Good for What, Good for Whom?: Decolonizing Music Education Philosophies. En W. D. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (p. 409). Oxford University Press.
- Bressemer, J., & Müller, C. (2014). The family of Away gestures: Negation, refusal, and negative assessment. En C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, & S. Tessendorf (Eds.), *Body – Language – Communication: An international handbook on multimodality in human interaction* (Vol. 2, pp. 1592–1604). Mouton de Gruyter.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Bryant, J. M. (2006). The West and the Rest Revisited: Debating Capitalist Origins, European Colonialism, and the Advent of Modernity. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 31(4), 403–444.
<https://doi.org/10.2307/20058730>
- Caffi, C. (1999). On mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31(7), 881–909.
[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00098-8)
- Casasanto, D., & Jasmin, K. (2012). The Hands of Time: Temporal gestures in English speakers. *Cognitive Linguistics*, 23(4), 643–674.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. Praeger.
- Chui, K. (2011). Conceptual metaphors in gesture. *Cognitive Linguistics*, 22(3), 437–458.

- Clark, H. H., Schreuder, R., & Buttrick, S. (1983). Common ground and the understanding of demonstrative reference. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 245–258.
- Clifford, J. (1983). On Ethnographic Authority. *Representations*, 2, 118–146.
<https://doi.org/10.2307/2928386>
- Cooperrider, K. (2014). *Body-directed gestures: Pointing to the self and beyond*. *Journal of Pragmatics* (71), 1–16.
- Cooperrider, K. (2015). The Co-Organization of Demonstratives and Pointing Gestures. *Discourse Processes*, 00, 1–25.
<https://doi.org/10.1080/0163853X.2015.1094280>
- Cooperrider, K., Abner, N., & Goldin-Meadow, S. (2018). The Palm-Up Puzzle: Meanings and Origins of a Widespread Form in Gesture and Sign. *Frontiers in Communication*, 3(23). <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00023>
- Dawson, M. R. W. (1998). *Understanding Cognitive Science* (1 edition). Wiley-Blackwell.
- De la Fuente, J., Santiago, J., Román, A., Dumitrache, C., & Casasanto, D. (2014). When You Think About It, Your Past Is in Front of You: How Culture Shapes Spatial Conceptions of Time. *Psychological Science*, 25(9), 1682–1690.
- Demuth, C., & Watzlawik, M. (2022). Where Is Identity? Reflections on Identity Conceptualizations, Dimensions, and Implications. En M. Bamberg, C. Demuth, & M. Watzlawik (Eds.), *The Cambridge Handbook of Identity* (pp. 629–639). Cambridge University Press.

- Dingemanse, M. (2020). Between Sound and Speech: Liminal Signs in Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 53(1), 188–196. <https://doi.org/10.1080/08351813.2020.1712967>
- Ebert, C., Evert, S., & Wilmes, K. (2011). Focus Marking via Gestures. En I. Reich, E. Horch, & P. Dennis (Eds.), *Proceedings of the 2010 Annual Conference of the Gesellschaft für Semantik* (pp. 193–208). Saarland University Press.
- Enfield, N. (2012). A ‘composite utterances’ approach to meaning. En C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, & S. Tessendorf (Eds.), *Body – Language – Communication: An international handbook on multimodality in human interaction* (Vol. 1, pp. 689–707). Mouton de Gruyter.
- Enfield, N., Kita, S., & de Ruiter, J. P. (2007). Primary and secondary pragmatic functions of pointing gestures. *Journal of Pragmatics*, 39, 1722–1741.
- Engle, R. (2000). *Toward a theory of multimodal communication: Combining speech, gestures, diagrams, and demonstrations in instructional explanations* [Doctoral Dissertation]. Stanford University.
- Englebretson, R. (2007). Stancetaking in discourse: An introduction. En R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 1–25). John Benjamins.
- Escobar, L. (2019). Gestualidad y lengua en la Lengua de Señas Mexicana. *Lingüística Mexicana. Nueva Epoca.*, I(1), 141–166.
- Escobar, L. (2021). En la gestualidad, TIEMPO ES ESPACIO no es una metáfora. *Lingüística Mexicana. Nueva Epoca.*, III(2), 7–29.
- Escobar, L. (2022a). El estatus gramatical del gesto Cejas Levantadas en la Lengua de Señas Mexicana: Una mirada desde el desarrollo intergeneracional.

Cuadernos de la ALFAL, 2(14), 173–295. <https://doi.org/10.5935/2218-0761.2022009>

Escobar, L. (2022b). *Los gestos del tiempo*. Instituto Nacional de Antropología e Historia: Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.

Escobar, L. (2023). Multimodalidad en la Documentación Lingüística en México: El caso de los gestos con la palma abierta hacia arriba. En M. A. Sánchez-Fernández & I. A. Sanchis Pedregosa (Eds.), *Identidades lingüísticas de México: Corpus, documentación y revitalización* (pp. 83–99). IHCC Publicaciones.

Fauconnier, G., & Turner, M. (2003). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books.

Fernández-Morante, B. (2018). Psychological Violence in Current Musical Education at Conservatoires. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6(1), 13–24. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2018-6-p013-024>

Fiorentino, G. (2009). *Música española del renacimiento entre tradición oral y transmisión escrita: El esquema de La Folía en procesos de composición e improvisación* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.

Fonseca-Greber, B., & Waugh, L. R. (2003). On the Radical Difference between the Subject Personal Pronouns in Written and Spoken European French. En P. Leystina & C. F. Meyer (Eds.), *Corpus Analysis* (Vol. 46, pp. 225–240). Brill Rodopi. <https://brill.com/view/book/edcoll/9789004334410/B9789004334410-s013.xml>

- Fraser, B. (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, 4(4), 341–350.
[https://doi.org/10.1016/0378-2166\(80\)90029-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(80)90029-6)
- Gallagher, S. (2017). Self and narrative. En J. Malpas & G. Hans-Helmuth (Eds.), *The Routledge Companion to Philosophical Hermeneutics* (pp. 403–414). Routledge.
- Gándara, M. (2007). *El análisis teórico en ciencias sociales: Aplicación a una teoría del origen del estado en mesoamérica* [Tesis doctoral]. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice* (pp. xvi, 304). Basic Books/Hachette Book Group.
- Geertz, C. (1980). Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought. *The American Scholar*, 49(2), 165–179.
- Gibbons, A., & Whiteley, S. (2021). Do worlds have (fourth) walls? A Text World Theory approach to direct address in Fleabag. *Language and Literature*, 30(2), 105–126. <https://doi.org/10.1177/0963947020983202>
- Giordano, B. L., & McAdams, S. (2010). Sound Source Mechanics and Musical Timbre Perception: Evidence From Previous Studies. *Music Perception*, 28(2), 155–168. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.28.2.155>
- Glenn, E. N. (2015). Settler Colonialism as Structure: A Framework for Comparative Studies of U.S. Race and Gender Formation. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1(1), 52–72. <https://doi.org/10.1177/2332649214560440>
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor Books.

- Goldin-Meadow, S. (2014). Widening the lens: What the manual modality reveals about language, learning and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1651), 20130295. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0295>
- Goldin-Meadow, S., & Brentari, D. (2017). Gesture, sign, and language: The coming of age of sign language and gesture studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 40, e46. <https://doi.org/10.1017/S0140525X15001247>
- Gundel, J., & Fretheim, T. (2004). Topic and focus. En L. Horn & G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatic Theory* (pp. 174–196). Blackwell Pub.
- Gutiérrez-Bravo, R. (2008). La identificación de los tópicos y de los focos. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 56, 363–401.
- Gutierrez, J. (2019). An Enactive Approach to Learning Music Theory? *Obstacles and Openings. Frontiers in Education*, 4. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00133>
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro*. Acantilado.
- Hayes, L. (2019). Beyond Skill Acquisition: Improvisation, Interdisciplinarity, and Enactive Music Cognition. *Contemporary Music Review*, 38(5), 446–462. <https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684059>
- Haynes, B. (2007). *The End of Early Music: A Period Performer's History of Music for the Twenty-First Century*. Oxford University Press.
- Hinton, L., Nichols, J., & Ohala, J. (1994). *Sound Symbolism*. Cambridge University Press.
- Hodge, G., & Cormier, K. (2019). Reported speech as enactment. *Linguistic Typology*, 23(1), 185–196. <https://doi.org/10.1515/lingty-2019-0008>

- Hoffman, D. (2019). *The Case Against Reality: Why Evolution Hid the Truth from Our Eyes* (Illustrated edition). W. W. Norton & Company.
- Hoffman, D. (2018). The Interface Theory of Perception. En *Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience* (pp. 1–24). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119170174.epcn216>
- Holt, E. (1996). Reporting on Talk: The Use of Direct Reported Speech in Conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 29(3), 219–245. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2903_2
- Jaquet, L., Danuser, B., & Gomez, P. (2014). Music and felt emotions: How systematic pitch level variations affect the experience of pleasantness and arousal. *Psychology of Music*, 42(1), 51–70. <https://doi.org/10.1177/0305735612456583>
- Jensen, T. W. (2018). The world between us. The social affordances of metaphor in face-to-face interaction. *RASK Internationalt tidsskrift for sprog og kommunikation*, 47, 45–76.
- Johnson, R., & Liddell, S. (2010). Toward a Phonetic Representation of Signs: Sequentiality and Contrast. *Sign Language Studies*, 11(2), 241–274. <https://doi.org/10.1353/sls.2010.0008>
- Johnson, R., & Liddell, S. (2011). A segmental framework for representing signs phonetically. *Sign Language Studies*, 11(3), 408–463.
- Kärkkäinen, E. (2007). The role of I guess in conversational stancetaking. En R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 183–220). John Benjamins.

- Karmiloff-Smith, A. (1979). Micro-and macrodevelopmental changes in language acquisition and other representational systems. *Cognitive Science*, 3(2), 91–117.
- Kastrup, B. (2014). *Why materialism is baloney*. Iff Books.
- Kastrup, B. (2018). Conflating Abstraction with Empirical Observation: The False Mind-Matter Dichotomy. *Constructivist Foundations*, 13(3), 341–361.
- Kastrup, B. (2021). The Strange Psychology of Nonsense. En *Science Ideated: The Fall Of Matter And The Contours Of The Next Mainstream Scientific Worldview* (p. Cap. 7). Iff Books.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Kohn, M., & Reddy, K. (2023). Colonialism. En E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2023). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/colonialism/>
- Kuhn, T. S. (2013). *La Estructura De Las Revoluciones Cientificas* (C. Solis, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- La Mantia, F. (2020). The Silent Work of Speech. On an Enactive Grammar's Insight. En A. Pennisi & A. Falzone (Eds.), *The Extended Theory of Cognitive Creativity: Interdisciplinary Approaches to Performativity* (pp. 349–358). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22090-7_22
- Ladewig, S. (2011). Putting the cyclic gesture on a cognitive basis. *CogniTextes*, 6. <https://journals.openedition.org/cognitextes/406>

- Lakoff, G. (1987). Cognitive models and prototype theory. En *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization* (pp. 63–100). Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En *Metaphor and thought* (2da ed., pp. 202–250). Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. University of Chicago Press.
- Lamb, M., & Chemero, A. (2018). Interacting in the Open: Where Dynamical Systems Become Extended and Embodied. En A. Newen, L. De Bruin, & S. Gallagher (Eds.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition* (pp. 147–162). Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198735410.013.8
- Lambrecht, K. (1996). *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge University Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites.: Vol. I*. Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Concept, image and symbol. The cognitive basis of grammar*. Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
- Levinson, S. (2004). Deixis. En L. Horn & G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 97–121). Blackwell Pub.

- Liddell, S. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge University Press.
- Linell, P. (2019). The Written Language Bias (WLB) in linguistics 40 years after. *Language Sciences*, 76, 101230. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2019.05.003>
- Lipton, B. H., & Bhaerman, S. (2009). *Spontaneous Evolution: Our positive future and a way to get there from here*. Hay House, Inc.
- Mao, L. R. (1994). Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21(5), 451–486. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90025-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90025-6)
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2016). *Why we gesture?* Cambridge University Press.
- McNeill, D., Cassell, J., & Levy, E. (1993). Abstract deixis. *Semiotica*, 95, 5–19.
- Montagu, J. (2017). How Music and Instruments Began: A Brief Overview of the Origin and Entire Development of Music, from Its Earliest Stages. *Frontiers in Sociology*, 2. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2017.00008>
- Müller, C. (2004). Forms and uses of the Palm Up Open Hand: A case of a gesture family? En C. Müller & R. Posner (Eds.), *The Semantics and Pragmatics of Everyday Gestures* (pp. 233–256). Weidler.
- Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (2018). 4E Cognition: Historical Roots, Key Concepts, and Central Issues. En A. Newen, L. De Bruin, & S. Gallagher (Eds.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198735410.001.0001>

- Okrent, A. (2002). A modality-free notion of gesture and how it can help us with the morpheme vs. Gesture question in sign language linguistics. En R. P. Meier, K. Cormier, & D. Quinto-Pozos (Eds.), *Modality and Structure in Signed and Spoken Language* (pp. 175–198). Cambridge University Press.
- Percival, W. K. (2011). Roman Jakobson and the birth of linguistic structuralism. *Sign system studies*, 39(1), 236–262.
- Pérez-Sobrino, P., & Littlemore, J. (2020). What makes an advert go viral? The role of figurative operations in the success of Internet videos. En L. Hidalgo-Downing & B. Kraljevic Mujic (Eds.), *Performing Metaphoric Creativity across Modes and Contexts* (pp. 119–152). John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/ftl.7>
- Pinch, T. (2015). Scientific Controversies. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 281–286). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.85043-6>
- Posholi, L. (2020). Epistemic Decolonization as Overcoming the Hermeneutical Injustice of Eurocentrism. *Philosophical Papers*, 49(2), 279–304. <https://doi.org/10.1080/05568641.2020.1779604>
- Poyatos, F. (1993). *Paralanguage*. John Benjamins.
- Prakash, C., Stephens, K. D., Hoffman, D. D., Singh, M., & Fields, C. (2021). Fitness Beats Truth in the Evolution of Perception. *Acta Biotheoretica*, 69(3), 319–341. <https://doi.org/10.1007/s10441-020-09400-0>
- Quine, W. V. O. (1974). On the inscrutability of reference. En D. D. Steinberg & L. A. Jakobovits (Eds.), *Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics, and psychology* (pp. 142–154). Cambridge University Press.

- Reyes Taboada, V. (2007). Mecanismos formales utilizados en la expresión de simbolismo sonoro. *Lingüística Mexicana*, IV(1), 31–49.
- Reynoso, C. (Ed.). (2019). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Gedisa.
- Robinson, H. (2020). Dualism. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/dualism/>
- Rosenberg, A., & McIntyre, L. (2020). *Philosophy of Science. A contemporary introduction*. Routledge.
- Schaerlaeken, S., Glowinski, D., Rappaz, M.-A., & Grandjean, D. (2019). “Hearing music as . . .”: Metaphors evoked by the sound of classical music. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 29(2–3), 100–116. <https://doi.org/10.1037/pmu0000233>
- Schegloff, E. A. (1984). On some gestures’ relation to talk. En J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 266–296). Cambridge University Press.
- Schiavio, A., & Van der Schyff, D. (2018). 4E Music Pedagogy and the Principles of Self-Organization. *Behavioral Sciences*, 8(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/bs8080072>
- Schlenker, P., Aristodemo, V., Ducasse, L., Lamberton, J., & Santoro, M. (2016). The Unity of Focus: Evidence from Sign Language (ASL and LSF). *Linguistic Inquiry*, 47(2), 363–381. https://doi.org/10.1162/LING_a_00215
- Schutz, A. (1953). Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14(1), 1–38. <https://doi.org/10.2307/2104013>

- Serrano, M. J. (2013). El pronombre “tú” como recurso objetivador en español: Variación textual y discursiva. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 2(1), 179–197. <http://dx.doi.org/10.7557/1.2.1.2519>
- Shapiro, L. (2019). *Embodied Cognition*. Routledge.
- Solís, M. E. S. (2005). La explicación en las ciencias sociales: Consideraciones intempestivas contra el dualismo metodológico en la teoría social. *Reflexiones*, 84(2), 51–60.
- Steele, K. M., & Williams, A. K. (2006). Is the Bandwidth for Timbre Invariance Only One Octave? *Music Perception*, 23(3), 215–220. <https://doi.org/10.1525/mp.2006.23.3.215>
- Stilwell, P., & Harman, K. (2021). Phenomenological Research Needs to be Renewed: Time to Integrate Enactivism as a Flexible Resource. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1609406921995299. <https://doi.org/10.1177/1609406921995299>
- Stronsick, L. M., Tuft, S. E., Incera, S., & McLennan, C. T. (2018). Masculine harps and feminine horns: Timbre and pitch level influence gender ratings of musical instruments. *Psychology of Music*, 46(6), 896–912. <https://doi.org/10.1177/0305735617734629>
- Todd, P. (2008). ASL topics revisited. *Sign Language & Linguistics*, 11(2), 184–239.
- Tullberg, M. (2022). Affordances of musical instruments: Conceptual consideration. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.974820>
- Wagner, P., Malisz, Z., & Kopp, S. (2014). Gesture and speech in interaction: An overview. *Speech communication*, 57, 209–232.

- Walker, E., & Cooperrider, K. (2016). The continuity of metaphor: Evidence from temporal gestures. *Cognitive Science*, 40, 481–495.
- Wesseling, H. (1998). History: Science or art? *European Review*, 6(3), 265–267. <https://doi.org/10.1017/S106279870000329X>
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*. MIT Press.
- Wilbur, R. B., & Patschke, C. (1999). Syntactic Correlates of Brow Raise in ASL. *Sign Language & Linguistics*, 2(1), 3–41. <https://doi.org/10.1075/sll.2.1.03wil>
- Wildgen, W. (1998). Chaos, fractals and dissipative structures in language. Or the end of linguistic structuralism. En G. Altmann & W. Koch A. (Eds.), *Systems: New Paradigms for the Human Sciences* (pp. 596–620). Walter De Gruyter. <https://www.degruyter.com/view/title/5028>
- Wong, H. Y. (2017). On Proprioception in Action: Multimodality versus Deafferentation. *Mind & Language*, 32(3), 259–282. <https://doi.org/10.1111/mila.12142>
- Zahavi, D. (2018). *Phenomenology: The Basics*. Routledge.