

La aventura fantasmática: Semiótica y Educación

Víctor Fuenmayor

Universidad del Zulia. Venezuela

Resumen: Partiendo del concepto de aventura, usado por semiólogos, educadores y científicos contemporáneos, se investigan las relaciones entre la semiótica y la educación. El itinerario se inicia a comienzos del siglo pasado a través de la exploración de un vínculo invisible que reúne la materialidad de las formas significantes con la corporeidad del sujeto. Al mismo tiempo las corrientes educativas plantean que el arte es la educación óptima y la manera de conocer al sujeto. La teoría semiótica de la lectura (de los anagramas de Saussure a la textualidad de Barthes) y de la educación a través del arte (de Herbert Read a Howard Gardner) servirán para la reflexión del origen y desarrollo de las corrientes semióticas y educativas desde un mismo modelo humano, científico y pedagógico.

Palabras clave: Semiótica, Educación, aventura, enseñanza fantasmática, subjetividad.

En resumen, muchos rasgos poéticos forman parte no solo de la ciencia del lenguaje, sino de toda la teoría de los signos; es decir de la semiótica general.

Roman Jakobson, Lingüística y poética.

Las leyes de construcción del texto artístico son en considerable medida leyes de la construcción de la cultura como un texto.

Iuri Lotman, *La semiosfera II*.

Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio.

El acto natural de pensar ha sido muy modificado por la cultura; así el hombre occidental solo utiliza una pequeña fracción de sus capacidades mentales; existen otras formas distintas y legítimas de pensar

Hall, Edward T., 1978, *Más allá de la cultura*

1. La Aventura Semiológica y Educativa

El concepto de aventura, asumido por semiólogos, educadores y científicos, me permite interrogar esas dos disciplinas desde la exploración de un vínculo difícil, invisible, azaroso, que permite, no obstante, esclarecer la construcción del sujeto humano en un espacio semiótico donde se reúne el origen de la corporeidad y el origen de la simbolización, es decir en el origen de la comunicación. La aventura remite al acontecimiento, acaecimiento, suceso inesperado, sorprendente, casual; de manera que aventura semiótica y pedagógica tiene esas contingencias que rigen el encuentro entre lector y escritor, educador y educando. La construcción del sujeto y la formación a través de la educación debemos enfocarlo desde la dimensión singular de un vínculo originario que va tejiendo entre los significantes y creando, en su desarrollo, un orden imprevisto en la representación del acontecimiento. Un psicoanalista llega a decir:

El niño se adapta a la visión del mundo que ha quedado impregnado en su memoria biológica y responde a ella. (...) Toda palabra trata de iluminar una porción de lo real. Pero, al hacerlo, transforma el acontecimiento, ya que su objetivo es esclarecer algo que, sin ella, permanecerá en la espera de lo confuso, o de la percepción sin representación. (CYRULNIK, El murmullo de los fantasmas, p. 72-73).

La construcción subjetiva depende más de la inscripción imaginaria de representación que del suceso real, al convertido en acontecimiento fijado en la memoria. En ese vínculo construido por vez primera entre el origen de la corporeidad y de las representaciones de los acontecimientos, los investigadores recurren a diversos conceptos: implicación, extensión, prolongación, mediación o aposentamiento del cuerpo en las materialidades de los lenguajes. El número de conceptos para nombrar tal vínculo traduce el interés de los investigadores por esclarecer esa aventura de la semiotización y humanización de un cuerpo biológico atravesado por todos los lenguajes y textos culturales interconectados. Estos conceptos reúnen la semiótica y la educación en la exploración de la condición artística y creadora de la naturaleza humana, ya que puede ser conocida a través de las extensiones del cuerpo en sus creaciones en todas las culturas y épocas:

A pesar del hecho de que los sistemas culturales norman el comportamiento de modos radicalmente diferentes, están profundamente arraigados en su biología y la fisiología. El hombre es un organismo con un pasado extraordinario, maravilloso. Se distingue de los demás animales por el hecho de haber elaborado lo que yo denomino prolongaciones de su organismo. Al crear esas prolongaciones, el hombre ha podido mejorar diversas funciones. La computadora es una prolongación de una parte del cerebro, el teléfono prolonga su voz, la rueda prolonga pies y piernas. (HALL, 2011, La dimensión oculta, p. 9).

No obstante, la extensión hace algo más: permite que el hombre examine y perfecciones lo que hay dentro de su cabeza. Una vez que algo es exteriorizado, es posible verlo, estudiarlo, cambiarlo, perfeccionarlo y al mismo tiempo, aprender cosas importantes sobre uno mismo. (HALL, 1976, Más allá de la cultura, p. 34).

Podemos señalar una correspondencia entre lo que los semióticos norteamericanos de la dimensión invisible han llamado extensión o prolongación del cuerpo con lo que los semiólogos franceses llaman fantasma que tiene que ver con el concepto psicoanalítico de la aventura que

construye al sujeto de acuerdo a la novela familiar cuyas determinaciones llegan a implicar los lenguajes y el pensamiento del sujeto de acuerdo a la deformación novelesca del fantasma subjetivo.

Vamos a desarrollar esa temática de la aventura a partir de cinco partes expositivas:

- 1. El acontecimiento y la representación** acercará la aventura a lo que tiene su origen al contacto del cuerpo con lo real, pero que se transforma en representación del acontecimiento para conservar el impacto a través de la memoria del recuerdo.
- 2. La enseñanza fantasmática** introduce la aventura del conocimiento de un tipo de lectura semiótica y de la creación artística en la educación a través de la exploración del fantasma que determina la relación entre creador-lector y educado-educando.
- 3. Los principios de la enseñanza fantasmática** señala el cambio de la terminología que va de la palabra “principios” empleada por la ciencia lingüística (arbitrariedad, linealidad, etc) al concepto de educación fantasmática cuyas propuestas señalan hacia la aceptación de la singularidad, la subjetividad, el imaginario de la ciencia, en los procesos de investigación.
- 4. Los modelos semiótico-educativos** buscan señalar las afinidades entre los tipos de lectura semiótica a partir de las leyes artísticas que determinan la comunicación y las corrientes educativas de educación a través del arte y de las Múltiples Inteligencias.
- 5. A manera de conclusión** hablaré del paso de lo que el semiólogo Barthes llama *studium* opuesto al concepto de aventura que se inicia con el *punctum*, pinchazo, toque del signifi-cante.

2. El acontecimiento y la representación

Los psicoanalistas llaman acontecimiento a un suceso impactante que marca la construcción del sujeto a partir de la inscripción de una representación o en la memoria que lo fije en recuerdo. No todo acto se convierte en acontecimiento si no pasa por sorprender o impactar al sujeto que lo convierte en la representación para resguardarlo como significativo en la memoria. Acontecimiento es lo que impacta y se inscribe en imagen memorable de un recuerdo. Nuestras primeras representaciones están inscritas en los confines de las pulsiones biológicas que nos muestran que los comportamientos y las emociones no pueden impregnarse en la memoria más que en un cierto orden y en ciertos momentos: las huellas cerebrales de los primeros veinte meses no conscientes de la vida, por ejemplo, se ven signadas de imágenes visuales y sonoras, memoria a la que se van añadiendo los relatos a partir de los cinco o seis años. La construcción del sujeto se realiza según procesos semióticos diferenciales entre las dos memorias, una biológica sin representación y otra semántica que marcan el desarrollo singular del individuo, dando sentido a los acontecimientos a partir de sus representaciones del recuerdo que pueden pasar a imágenes o palabras. Del impacto o excitación energética, dolorosa o gozosa, deriva la fijación y la originalidad de las representaciones que pueden convertirse en los significantes singulares de los textos. Una cita del escritor uruguayo-argentino Horacio Quiroga cuya vida estuvo signada por un primer acontecimiento trágico, a los días de haber nacido, ilustra una transformación de la representación inaugural en texto:

Nuestra existencia comienza de un golpe de obturador. Somos un instante: tal vez imperecedero, pero solo un instante espectral. El film y la proyección que nos han privado del sueño eterno, nos cierran el mundo, fuera de la pantalla, a cualquier otro interés. (QUIROGA, El puritano, O.C., p. 629).

Al comienzo es la fijación en imagen que el texto está relacionada con un golpe de obturador, como si se tratase de una captación fotográfica o cinematográfica del recuerdo, pero a la vez expresa la violencia de un golpe. La intensidad emocional con que pudo haber vivido el recién nacido el ruido impactante de un arma de fuego que mata al padre, el desmayo de la madre testigo que se desploma al suelo y que le arrastra en su caída, explican el acontecimiento que marca la vida del autor quien construyó la corporeidad desde la memoria biológica y corpórea, sin representación en síntomas de tartamudeo, asma, digestiones dolorosas, hasta marcar también las formas de la memoria semántica de la escritura narrativa con el estilo violento de la expresión singular, escalofriante, terrorífica, que se revela en los cuentos y que tiene el origen en el acontecimiento originario del sujeto que nutre el imaginario del escritor.

Un psicoanalista podría apuntar sobre esa construcción de sujeto que se inicia con un primer acontecimiento:

Nos vemos configurados por lo real que nos rodea, pero no tomamos conciencia de ello. (...). El acontecimiento es una inauguración, algo así como el nacimiento de la representación de uno mismo. (CYRULNIK, Boris, 2003, El murmullo de los fantasmas, p. 37-38).

El nacimiento de la representación, de la comunicación, hunde la aventura fantasmática que explora la semiótica y la educación en la construcción del sujeto y remite al vínculo originario entre la representación del acontecimiento y la simbolización de lenguaje con la implicación entre la materialidad de los significantes expresivos y el origen enigmático del sujeto y del texto. ¿Qué es el anagrama poético para el lingüista Saussure?, ¿El advenimiento en el texto, para el semiólogo Barthes? ¿Qué, la educación a través del arte, para Herbert Read, y las Múltiples Inteligencias para Howard Gardner?

Una manera de explorar la vinculación insituable, fantasmática, invisible, de la construcción del sujeto y del texto entre materialidad del lenguaje y acontecimiento de la memoria del cuerpo.

3. La enseñanza fantasmática

Vamos a considerar el “fantasma de las formaciones y de las construcciones del sujeto” como el punto de unión entre lo semiótico y lo educativo, desde procesos poéticos y creativos que determinan los significantes de los textos; de manera que los problemas de representación y autorrepresentación, se convierten en problemas prioritarios en ambas disciplinas a través de aspectos relacionados con la creación y lecturas del texto a partir del fantasma del autor y del lector que justifican la enseñanza fantasmática en ambas disciplinas

Debemos escuchar la acción de lo que es un *acontecer* para un psicoanalista que se corresponde con el verbo *advenir* empleado por el semiólogo Barthes. El arte es un acontecimiento o el advenimiento que ha construido al artista desde sus representaciones del mismo y que se convierte, a través de la elaboración poética, en acontecimiento simbólico del lector a través de lo que le adviene con los significantes del texto.

Traigo tres autores cuyas citas pueden ser las definiciones de esa aventura fantasmática, tal como la expresan educadores y semiólogos ya que respondería, parcialmente, a lo que se busca, bajo el sentido de la aventura semiótica o educativa:

- a. **¿Qué es entonces para mí la semiología? Es una aventura, es decir lo que *me adviene* (lo que me viene del significante).** (BARTHES, Roland, 1985, *La aventura del significante*, p. 10). **La atracción que determinadas fotos ejercen sobre mí era aventura. Tal foto me *adviene*, tal otra no. (...) Es así, pues como debo nombrar la atracción que la hace existir: animación. La foto, de por sí, no es animada (yo no creo en las fotos “vivas”), pero me anima: es lo que hace toda aventura.** (BARTHES, 1990, *La cámara lúcida*, p. 54-55)
- b. **La verdadera libertad de aprender no es aquí una opción personal en la que invitáramos al otro, en toda exterioridad; sino que se encuentra en una respuesta a una llamada. Y ello porque no hay nunca, en las aventuras educativas, una exterioridad absoluta de los socios, uno en relación con el otro, de que la indiferencia más cuidada no puede abolir el peso de las intenciones pasadas y de las representaciones presentes, de que el educador dice más de lo que dice puesto que son una voz, una cara y un cuerpo los que hablan una presencia, pues que es siempre la presencia de alguien ante alguien, irremediamente intencional.** (MEIRIEU, Philippe, 2001, *La opción de educar*, Octaedro, Barcelona, p. 42)
- c. **Así carezcamos de un vocabulario amplio para designar los variados matices que asume el componente afectivo en el acto educativo, es imposible desconocer el papel de la emoción como moduladora y estabilizadora de los procesos de aprendizaje, ni dejar de pensar la aventura pedagógica como una búsqueda afectiva de figuras del conocimiento, compromiso pasional que busca afanosamente hundir su huella en la rejilla intelectual.** (RESTREPO, Luis Carlos, 1994-1999, *El derecho a la ternura*, p. 20).
- d. Casi no se llegan a diferenciar las opiniones cuando los autores hablan de un tipo de aventura educativa o de otra, semiótica. Tomar ese espacio de convergencia semiótica-educativa de la aventura, en nuestros pensadores contemporáneos, enfocaría la atención hacia un mismo modelo compartido por los semiólogos y los educadores, y que se extiende también hacia otras ciencias humanas y a las artes. Así, por ejemplo, la poesía como suceso o acontecimiento está en el concepto de poesía según el escritor argentino Jorge Luis Borges:

Cada vez que leo un poema, la experiencia sucede. Y eso es la poesía. (...) Y entonces Whistler dijo: “El arte sucede”. Es decir que hay algo misterioso en el arte. Me gustaría tomar sus palabras en un sentido nuevo. Yo diré: *El arte sucede cada vez que leemos un poema.* (BORGES, *Arte poética*, 2001, p.21).

La poesía es un acontecimiento que sucede en el poema y el poema es en sí mismo acontecimiento de la experiencia. El acontecimiento es un suceso que se convierte en representación para quedar fijado en la memoria del sujeto, determinando la materialidad de una red de los significantes que provocan el tejido de la creación y el efecto de conmover al lector. El arte es la búsqueda de un acontecer a través de los significantes que implican la relación entre creador y lector.

Quien dice aventura fantasmática está más próximo a los procesos imaginarios de lo que acontece con la comunicación en el arte y a los riesgos de la lectura de la obra abierta, de explorar la construcción autopoyética de los textos artísticos y de los sujetos de la cultura, de la inducción a la creación de conocimientos en la educación a través del arte y de lecturas polisémicas del texto plural. No obstante, lo que me interesa descollar, ante ustedes, es eso que adviene, viene o sucede, acontece, llega a través de los significantes como proceso semiótico que precede al dominio de los signos. De manera que el semiólogo, conoce cuando algo le adviene con los significantes, mientras que el buen educador induce a los educandos, con estrategias creativas, a vivenciar esos sucesos o aconteceres en un espacio creativo y educativo que los lleven a encontrar la memoria a través de expresión como conocimiento y autoconocimiento.

Lo que adviene no es un acto de exterioridad absoluta, sino el efecto de una presencia de alguien ante alguien; de una interioridad que se vuelve exterioridad dando posibilidad de conocerse y autoconocerse a través de sus prolongaciones, del matiz emocional dado a los lenguajes como búsqueda afectiva de figuras de conocimiento. En todo caso, se trata de una aventura semiótica y educativa de nuestros contemporáneos que podemos definir como acciones de acceso a la consciencia de una experiencia corpórea, afectiva e intelectual, del conocimiento a partir de las prácticas expresivas de acciones semióticas y educativas, es decir, de una enseñanza fantasmática para acceder al conocimiento del vínculo que implica al sujeto en la materialidad de todos los lenguajes.

4. Principios de la enseñanza fantasmática

Introduzco el punto de los principios o fantasmas, puesto que quiero marcar un contraste entre el uso de ambos términos: la ciencia positivista con sus principios absolutos (objetividad, neutralidad, linealidad del discurso) y las nuevas ciencias humanas que reconocen la subjetividad en los fantasmas que modelan y posibilitan o limitan el acceso al conocimiento. Cito directamente un texto del semiólogo Barthes donde existe una vacilación en el uso de esos dos términos:

Cada año, al comenzar un curso nuevo, me parece justo recordar el principio de esa enseñanza, enunciado como programa en la “Lección inaugural”: creo sinceramente que en el origen de una enseñanza como ésta es preciso aceptar desde siempre ubicar un “fantasma” que puede variar año tras año”. (BARTHES, 2005, Para escribir una novela, p. 35).

Señalaré tres de los fantasmas que aparecen en Barthes, aunque haré también un seguimiento de lo que resuena en la dimensión educativa bajo los conceptos de: la subjetividad, la singularidad y la relación del imaginario-ciencia

a. Subjetividad

Habrà que situar el concepto de subjetividad de acuerdo a un manejo que hace el semiólogo de ese fantasma:

Volveré enseguida al fantasma de este año; y espero, de los próximos años, pues este se anuncia, si no tenaz (¿Quién puede decirlo?), al menos amplio (ambicioso). Este principio es

general: lo que no se soportará es reprimir al sujeto, cualesquiera que sean los riesgos de la subjetividad. Pertenezco a una generación que ha sufrido demasiado la censura del sujeto; ya sea por la vía positivista (objetividad requerida en la historia literaria, triunfo de la filología), ya sea por la vía marxista (muy importante, aunque ya no lo parezca, en mi vida). Valen más los señuelos de la subjetividad que las imposturas de la objetividad. (BARTHES, 2005, Para escribir una novela, p. 35).

Traigo a la memoria el concepto de aventura semiótica, en Barthes, como lo que le adviene del significante, donde el semiólogo agrega, de manera inmediata, las tres fases de la aventura: el deslumbramiento, el cientificismo y la textualidad (BARTHES, 1990, La aventura semiológica, p. 12).

Cuando en la obra S/Z Barthes señala que el texto es estructuración, no estructura: no es producto, sino producción; no es un objeto, sino un juego y un trabajo, está explicando las causas de una transformación que ha movido el principio de la ciencia como objetividad hacia el lugar de la subjetivación, como lo señala un autor:

Pues lo que Roland Barthes persigue ante todo a lo largo de su última trilogía es argumentar sus sensaciones y ofrendar de este modo su individualidad a “una ciencia del sujeto” cuya relación con las otras ciencias – y en especial con la semiología- se diluye a medida que paradójicamente, el sujeto se hace consistente. En general las últimas obras de Barthes tendían ya hacia esa subjetivación. En contraste con sus primeras producciones especialmente, *El grado cero de la escritura* (1953) y acaso también las *Mitologías* (1957) (...) Las obras posteriores al *placer del texto* (1973) certifican el cambio que tal libro apuntaba en el sentido de la subjetivación. (SALA-SANAHUJA, Joaquín, Prólogo a la edición castellana, in BARTHES, 1990, La cámara lúcida, p. 12-13).

En educación a través del arte podría señalar ese mismo procedimiento hacia la importancia del reconocimiento de lo subjetivo. En el trabajo pedagógico de la expresión en el aula o de las múltiples inteligencias, existe esa misma situación de inducir la exteriorización de la subjetividad en el propio proceso creativo de la relación educador-educando. La naturaleza sensible e inteligible del sujeto se conoce, de manera indirecta, a través de la expresión de los textos en los procesos de aprendizaje: de manera que se hace necesario, según la teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner, personalizar la enseñanza de acuerdo a cualidades subjetivas, a las modalidades de la sensibilización artística que revelarían la distribución singular de las múltiples inteligencias en el sujeto.

Quien dice expresión, señala un origen subjetivo o inicio de la construcción poética o artística, desde herramientas y estrategias sensibles, orientadas a la salida hacia afuera desde una interioridad a través de las formas artísticas, consideradas como formas de conocimiento de las cosas y del autoconocimiento de lo que es el sujeto:

Toda percepción, es esencialmente artística- esto es- tiende a buscar una forma o configuración estéticamente satisfactoria. (...) el arte posee un aspecto subjetivo y la pregunta que ahora planteamos en si, en ese aspecto subjetivo, el arte significa más que el reflejo de sus particularidades de cada temperamento individual. ¿Existe un estado subjetivo de consciencia estética, necesario en cada personalidad para la producción, tanto como para la apreciación de la obra de arte? (...) Estamos dotados, vale decir, de una voluntad libre, y en virtud de esa voluntad, nos forzamos por evitar los rasgos fijos y regulares de las leyes de la naturaleza,

y expresar en cambio un mundo propio- un mundo que es reflejo de nuestros sentimientos y emociones, de ese complejo de instintos y pensamientos que llamamos personalidad. (READ, 1964, Educación a través del arte, p. 53)

La etimología de la palabra *ex + presión* señala ese proceso de algo que presiona hacia afuera, busca salir o de exteriorizar algo subjetivo e íntimo de la persona quien puede expresarse por las vías indirectas de la creación artística. Las pedagogías a través del arte cultivan los procesos creativos a partir de la libre expresión ya que permiten manifestar las aptitudes o inteligencias intuitivas de los educandos a través de acciones en diversos lenguajes artísticos. Ese conocimiento de los sujetos, permitirá orientar la enseñanza de acuerdo a las facultades sensibles e inteligibles de cada educando.

b. Singularidad

Podemos señalar que, al focalizar el principio de la subjetividad, no podemos ignorar otros conceptos que tienen una estrecha correspondencia como el de individualidad y el de singularidad. El autor del pensamiento complejo, Edgar Morin, señala:

La educación debe conducir a una antropoética, considerando el carácter ternario de la condición humana que consiste en ser a la vez individuo-sociedad-especie. (...) Todo desarrollo auténticamente humano debe comprender el desarrollo de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana. (MORIN, 2001, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, p. 22).

La expresión de la singularidad es propia de las artes en lo que tiene de único la expresión individual, en cada vida humana, y que debería poder encontrar un estilo que permita a los sujetos expresar libremente lo que es estéticamente la singularidad de su ser:

Cada tipo de arte es la expresión legítima de un tipo de personalidad. (...) Un auténtico eclecticismo puede y debe gozar y usufructuar todas las manifestaciones del aspecto creador humano. (...) No existe un tipo de arte al que deban conformarse todos los tipos de hombre, sino tantos tipos de arte como tipos de hombre. (READ, 1964, La educación a través del arte, p. 51).

No siempre se llega a esa realización de la singularidad expresiva y a la libertad de interpretación en la educación o en la semiótica. Los dos grandes peligros que amenazan la singularidad, han sido planteados por Barthes respecto a las censuras de la ciencia positivista (imponiéndose incluso en las artes literarias (historia literaria, filología) y por la vía política del marxismo (aunque se sea o haya sido marxista como lo señala Barthes). Existe otra vía opresiva de singularidad que podemos añadir que afecta a la expresión de la corporeidad y de la sexualidad, como lo indica Michel Foucault, en El orden del discurso.

Llegar a integrar, en la investigación, los conocimientos complejos e interdisciplinarios (psicolingüística, antropología teatral, etnomúsica o etnoescenología, etc.) plantean el problema del de singularizar el pensamiento con la creación de un conocimiento integral en el cruce de saberes donde la metodología de una sola ciencia queda cuestionada, puesto que al investigador se le invita a crear su propio discurso desde las relaciones entre las ciencias y el imaginario, adecuándose a su

fantasma.

Todo análisis reductor, aunque provenga de la ciencia, señala hacia la opresión de esa singularidad cuyos ecos me gustaría hacérselos escuchar en las confesiones de un semiólogo:

Una especie de Incomodidad que siempre había experimentado: la de ser un sujeto que se bambolea entre dos lenguajes, expresivo el uno, crítico el otro; y en el seno de este último varios discursos: los de la sociología, de la semiología y del psicoanálisis- pero que por la insatisfacción en la que me encontraba finalmente de unos y de otros, yo evidenciaba lo único que había de seguro en mí (por ingenuo que fuese): la resistencia furibunda a todo sistema reductor. (...) Valía más de una vez por todas, convertir en razón mi protesta de singularidad, e intentar hacer de “la antigua soberanía del yo” (Nietzsche) un principio heurístico. (...) En este debate convencional en suma, entre la subjetividad y la ciencia, yo llegaba a esta curiosa idea: ¿Por qué no tendríamos, de algún modo, una nueva ciencia por objeto? Una *Mathesis Singularis* (y ya no *universalis*)? (BARTHES, 1990, La cámara lúcida, p. 37 y 38).

La idea desarrollada por Barthes se encuentra entre la vía intermedia de una *mathesis singularis* que, comenzando en aventura personal o singular, lleve a encontrar el hilo de Ariadna en el tejido textual como proyección del vínculo entre la singularidad del estilo y la subjetividad del creador.

c. Entre el imaginario y la ciencia

La aventura semiótica de la investigación del fantasma, implicando una enseñanza de acuerdo a la integración imaginario-ciencia, emerge de la exploración de las prácticas significantes singulares que intervienen en la creación y lectura de los textos, en vista de construir la ciencia de los posibles sentidos de la comunicación educativa a partir de la enseñanza fantasmática. Cito a Barthes:

Esto, así lo siento, puede parecer provocativo: ¿Cómo atreverse a hablar, en el marco de una institución todo lo libre que pueda ser, de una enseñanza fantasmática? (...) La ciencia puede nacer del fantasma. Se trata de un fantasma dicho o implícito, al que el profesor debe retornar anualmente en el momento de decidir acerca del sentido de su viaje; de tal modo que se desvía del sitio adonde se le aguarda, que es el lugar del Padre, siempre muerto como se sabe, puesto que solo el hijo tiene fantasmas, solo el hijo está vivo. (BARTHES, 1984, El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del College de France, p- 117-118).

La ciencia subjetiva, singular e imaginaria debe enfrentar al fantasma y crear una enseñanza fantasmática que cuestione la repetición académica desviándose del lugar donde se le espera. Hacer visible el fantasma proyecta las determinaciones inconscientes de la corporeidad sujeta a una determinación que solo puede manifestarse o expresarse con el reconocimiento de la ley poética o artística que no permite la repetición, ya que ésta determina inconscientemente la construcción del texto, haciéndolo legible o interpretable a través de la lectura semiótica.

El semiólogo lee en una travesía del texto desde un lado invisible, enigmático, o misterioso, cuyos conceptos usados por los autores traduce esa preocupación de resolver el problema de los

sentidos ocultos: la *dimensión oculta o invisible* de la cultura (Edward T. Hall y muchos autores angloamericanos), referido a las invisibles coreografías, orquestaciones o partituras que organizan la comunicación cultural; *fantasma o enseñanza fantasmática* de la lectura textual (Roland Barthes), cuya visión debe esclarecer la postura entre ciencia e imaginario que debe mantener el investigador o el docente; *el carácter orgánico o biológico de la expresión artística* (Herbert Read), acorde con el reconocimiento del fenómeno neurobiológico en los procesos artísticos como origen y desarrollo de las inteligencias múltiples (Howard Gardner) que deben integrarse en la educación.

Todos esos aspectos (corpóreos, poéticos o artísticos, afectivos y mentales) convergen en los cambios de las visiones educativas y semióticas, con observaciones desde una misma perspectiva compleja, cuyos componentes pueden esbozarse haciendo evidentes las transformaciones derivadas desde los principios científicos hasta llegar al fantasma o a la *enseñanza fantasmática*, para lograr entender la invisible realidad humana que proyectan los textos artísticos y culturales, donde la ciencia semiótica sería una de las ayudas o instrumentos para visualizar el modelo del sentido y un nuevo modelo de enseñanza. Ya que la educación contemporánea propone, entre sus objetivos, el desarrollo óptimo del sentido de humanidad a través del arte, la creación y lectura del arte debe establecerse como meta del desarrollo humano a través de la naturaleza poética de la condición humana.

5. Modelos de la aventura fantasmática

Buscar el origen de los modelos de la aventura fantasmática que implican la construcción del sujeto a través de un vínculo invisible, tejido entre el cuerpo y la materialidad de los significantes, nos lleva a una transformación fundamental que se opera desde los comienzos del siglo XX, en las ciencias humanas con la lectura de los anagramas en Ferdinand de Saussure (1906-1909), de la figurabilidad en la interpretación de los sueños en Sigmund Freud (1900), con las propuestas de educación a través del arte en Herbert Read en una carta (aprox. 1920) y luego el libro (*Education through art*, 1943). Podemos señalar de acuerdo a esos autores, en líneas generales, que se pasa de un modelo de ciencia positivista, conductista, del reflejo condicionado al modelo fantasmático, se pasa del concepto de signo definido por la ciencia lingüística con principios de neutralidad, objetividad, arbitrariedad y linealidad hacia un concepto de procesos semióticos significantes en las ciencias humanas planteando el carácter complejo que entretienen el sujeto y los lenguajes, comprendiendo los objetos de conocimiento, a través de la implicación de lo subjetivo, lo singular, lo imaginario en la investigación en ciencias humanas.

La investigación no se orienta a la información que aporta el signo y a un concepto de sujeto constituido consciente y conociente, sino que se adentra en el sentido de una dimensión invisible de un vínculo entre sujeto y lenguaje cuya exploración remite a las prácticas de procesos semióticos, anteriores al dominio de la lengua materna y del signo, que se aproximan a procedimientos considerados poéticos, artísticos, algunos de ellos inconscientes. A través de la elaboración de juegos significantes implicando la ambigüedad del sentido, se revela la aventura de los investigadores en la exploración del sujeto a través de sus creaciones, como lo plantea un reconocido lingüista respecto a la función poética de la lengua:

Una similitud superpuesta a una contigüidad imprime a la poesía su esencia múltiple, polisemántica, que va desde el principio hasta el fin y que Goethe sugiere a la perfección: (...) "cualquier cosa que sucede no es sino una semejanza". , o para decirlo de un modo más técnico: toda secuencia es un símil. (...). La ambigüedad consiste en el carácter intrínseco e inalienable de cualquier mensaje que fija la atención en si mismo: es decir, es una consecuencia natural de la poesía. Tanto el propio mensaje como su hablante y oyente se hacen ambiguos. (JACOBSON, 1981, Lingüística y poética, p. 62).

Señalamos especialmente que la estructuración poética del sujeto remite a la multiplicidad de sentidos que le acompañan desde el principio al fin, permanencia de una estructuración de lo poético o lo artístico de lo que ha organizado al sujeto a través de las imágenes multisensoriales. Para conocer nuestra propia construcción subjetiva, no hay otra modalidad que la manera indirecta, a través de la semejanza, del símil, de la metáfora, tanto en el sentido del texto como de la construcción del sujeto, tomando en cuenta esa ambigüedad del mensaje entre el hablante y el oyente.

Esa ordenación del sujeto a partir de la asociación de significantes puede llamarse construcción biográfica cuya cripta de escritura remite a una lectura según códigos simbólicos de letras, sílabas y homonimias de la unidad de escritura {lectura que señalan hacia los acontecimientos en la vida del autor y difieren de toda interpretación realista de la crítica tradicional.

Vamos a considerar los modelos poéticos semiótico-educativos de la aventura fantasmática desde las tres corrientes dominantes entre los comienzos del siglo XX hasta nuestros días: un modelo poético anagramático que señala el paso de signo lingüístico a la elaboración poética, un modelo expresivo artístico que cuestiona la prioridad de la comunicación verbal e integra la comunicación no verbal en la comunicación cultural y educativa y el modelo integrador de inteligibilidad entre arte y ciencia.

5.1. Modelo poético anagramático y unidad de lectura

La investigación del fantasma del texto a través de la repetición de sonidos y letras, reiteración rítmica de acentos en los versos, conforma un modelo anagramático de creación y lectura poética que atraviesa la historia de Occidente desde la cultura griega con la discusión del diálogo platónico sobre la arbitrariedad y motivación de los nombres, en el diálogo platónico *El Cratilo*, hasta las lecturas anagramáticas de Ferdinand de Saussure, pasando por las cábalas de las tres grandes religiones del libro: judaísmo, islamismo y cristianismo y por la actualización que hacen Sigmund Freud y Jacques Lacan con las interpretaciones de las formaciones anagramáticas del inconsciente.

La idea de la lectura anagramática supone un sentido implícito contenido en las repeticiones y juegos de letras y sílabas que vehiculan las palabras conformando un código de escritura basada en la función poética de la elaboración o trabajo significativo de la lengua. El lector se enfrenta a un proceso de juegos significantes que construyen un vínculo invisible entre la materialidad de los signos y las huellas del sujeto.

Me interesa señalar, como un hecho significativo de que el descubrimiento o lectura de los anagramas poéticos haya sido realizada por el lingüista Ferdinand de Saussure, llegando a contradecir lo que serían luego los principios de la lingüística. Que el descubrimiento haya sido realizado por el lingüista, sin conocer la interpretación de los sueños de Sigmund Freud, publicada en 1900.,

nos hace plantear las dudas: ¿Cómo percibe el lingüista ginebrino ese paso del signo a una lectura anagramática de los significantes poéticos? Atrapado en el laberinto anagramático, sin conseguir un hilo de Ariadna para encontrar una salida poética, Saussure escribe en su desconcierto: *He pasado dos meses interrogando al monstruo y operando solo a tientas contra él.* (Carta: Vufflens, 14 de julio de 1906, cit. por STAROBINSKI, Jean, 1996, *Las palabras bajo las palabras*, p. 30). Así desde la lectura de la poesía por un lingüista positivista y la interpretación psicoanalítica de la representabilidad de los sueños, viene a focalizarse la exploración del vínculo de una aventura semiótica de la lectura que el lingüista no supo ver.

Los manuscritos son secuestrados por su familia. Temen la destrucción de la imagen del científico al conocerse la debilidad del científico hacia la poesía, tan condenada por el orgulloso y prepotente positivismo, hasta que los anagramas fueron publicados sesenta años después de la muerte de Saussure con las anotaciones del médico y filósofo ginebrino Jean Starobinski. La publicación tardía señala una problemática planteada, pero que quedaba irresuelta para la lingüística:

El discurso poético no será, pues, sino la segunda manera de ser de un nombre: una variación desarrollada que dejaría percibir, a un lector perspicaz, la presencia evidente (pero dispersa) de los fenómenos conductores. El hipograma insinúa un nombre simple en la presentación compleja de las sílabas de un verso; se tratará de reconocer y reunir las sílabas directrices, como Isis reunía el cuerpo fragmentado de Osiris. (STAROBINSKI, *Ibid*, P. 30)

Lo que hemos llamado fantasma (Saussure lo denomina monstruo) es esa dispersión de elementos significantes, literales y silábicos, articulando una dimensión invisible del texto que la aventura semiótica debe enfrentar para la revelación del enigma bajo la forma de un vínculo invisible entre cuerpo y nombre. La lectura se convierte en la aventura del mito del cuerpo despedazado de Osiris como metáfora de un significante clave fragmentado e invisible que otorga la unidad de un significante tutor o director:

Esos procedimientos anagramáticos remiten a la exploración de la superficie textual, que no es el signo sino juegos con la materialidad significativa de las palabras que se despegan de sus significados para articular otros significantes, donde se oculta el invisible cuerpo-nombre que ha determinado el acontecimiento del juego poético. Es difícil señalar el lugar preciso donde se muestre el vínculo de sujetamiento del sujeto a los significantes del texto para mostrar el espacio del acontecimiento que ha ordenado las imágenes multisensoriales de las representaciones y de las autorepresentaciones en un mismo texto artístico.

El monstruo de la lingüística saussureana se convierte en fantasma semiótico, cuando Barthes prefería en sus conferencias, a menudo, el término *fantasma* o *enseñanza fantasmática* al concepto de principios, palabra utilizada más a menudo por Saussure y los lingüistas. En su última etapa en los cursos del College de France, Barthes trae ese término a la semiótica desde uno de los conocidos diccionarios de psicoanálisis: *Expresión creada por Freud para designar fantasmas por los cuales el sujeto modifica sus relaciones con sus padres (imaginando por ejemplo que es un niño encontrado)* (J. Laplanche et J.B. Pontalis, *Vocabulaire de Psychanalyse*, Paris, PUF, 1998, p. 427)

Desde ese punto de vista, el fantasma vendría a situarse en el punto inicial de la investigación, dando el impulso personal a una inducción de explorar el imaginario del investigador que le permite acceder al fantasma del autor. El fantasma es un inductor y un límite del conocimiento El semiólogo

no investiga a ciegas, sino a la deriva del texto buscando la dirección de la red de significantes que señale el vínculo donde se revele, el fantasma de un cuerpo en las marcas anagramáticas, huellas significantes del sujeto en la materialidad del texto:

Un fantasma (lo que al menos yo llamo así): un retorno de deseos, de imágenes, que merodean, se buscan en nosotros hay veces toda una vida y no se cristalizan sino a través de una palabra. La palabra, significante mayor, induce del fantasma a su exploración. Su explotación por diferentes fragmentos de saber = la investigación-. El fantasma se explora así como una mina a cielo abierto. (BARTHES, 2002, *Comment vivre ensemble. Cours et séminaires au Collège de France (1976-1977)*, p. 36-37).

Cuando habla de la exploración del fantasma a través de la palabra como significante mayor, debo relacionarlo con otro concepto de unidad de lectura lexicá:

El significante tutor será dividido en lexicás, puesto que son unidades de lectura. Es necesario advertir que esta división será a todas luces arbitraria: no implicará ninguna responsabilidad metodológica, puesto que recaerá sobre el significante, (...). El texto tutor será continuamente quebrado, interrumpido, sin ninguna consideración para sus unidades naturales (sintácticas, retóricas, anecdóticas. (...)) el trabajo del comentario, dado el momento en que sustrae a toda ideología de la totalidad, consiste precisamente en *maltratar* el texto, en cortar la palabra. (BARTHES, 1980 *S/Z*, p. 10-11)-

División, corte, quiebre, remite a la fragmentación arbitraria o a la lectura del texto quebrado de acuerdo de la materialidad lingüística con la codificación añadida anagramática de la poética de los juegos significantes como en el anagrama.

En el caso de la lectura planteada con base a la investigación de anagrama por Saussure o del recorte significativo en lexicás por Barthes, podemos señalar el cuestionamiento, en esos pensadores, de la prioridad del signo y de los principios y normas lingüísticas, para ajustar la expresión del sujeto a la red significantes de acontecimientos que construyen las marcas semióticas del sujeto que atraviesa el texto. Las corrientes educativas creativas inducen la creación y la lectura de los textos para que el niño pueda expresar los acontecimientos o fantasmas que ha vivido o que vive con estrategias inductivas de la creación:

La tarea consiste en inducir en el niño el deseo de escribir y ayudarle a dominar los medios de hacerlo. (...) la verdadera tarea del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario. (VIGOTSKY, L.S., 2003, *La imaginación y el arte en la infancia*, p. 58).

Esa prioridad de la elaboración y maduración de su propio lenguaje literario señalan hacia la coincidencia de la construcción del sujeto y a la creación del texto. El arte se crea de un sujeto y autocrea al sujeto. Lo que reúne propiamente la semiótica y la educación, en nuestra contemporaneidad, es un proceso de una creación artística que remite a la optimización de la construcción del sujeto.

5.2. Modelo expresivo o artístico

El primer modelo semiótico-educativo planteó el desplazamiento de lo lingüístico hacia lo poético, del signo hacia el anagrama, el segundo modelo expresivo o artístico desplaza el modelo poético hacia todas las expresiones artísticas, estableciendo un mayor acento en el aspecto subjetivo del arte, es decir de la presencia del sujeto en el texto artístico. Ya la propia etimología de la palabra expresión señala sobre un impulso interior del sujeto que presiona hacia afuera para manifestarse. Escuchemos en boca de uno de los autores:

Debe comprenderse desde el comienzo que lo que tengo presente no es simplemente la “educación artística” como tal que debiera denominarse mas propiamente educación visual o plástica: la teoría que enunciaré abarca todos los modos de expresión individual, literaria y poética (verbal) no menos que musical y auditiva, y forma un enfoque integral de la realidad que debiera llamarse educación estética- la educación de esos sentidos sobre los cuales se basa la conciencia, la inteligencia y el juicio del individuo humano. Solo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa con el mundo exterior se construye una personalidad integrada. (READ, 1964, La educación por el arte, p. 33)

La definición de educación cambia completamente al derivarse a procesos artísticos de enseñanza-aprendizaje para formar a un sujeto integrado que va más allá del dominio de la sola comunicación verbal. No solo se trata del paso del signo lingüístico al anagrama poético, sino que el contenido o significado de lo enseñado pasa al segundo plano y lo que se considera prioritario como esencia de la educación es el cultivo de la imagen en todos los modos de expresión:

La educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente solo en la expresión- signos y símbolos audibles y visibles,-. La educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión- consiste a enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios. (...). Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad, intelecto intervienen en tales procesos y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. El objetivo de la educación es la creación de artistas – de personas eficientes en los diversos modos de expresión. (READ, 1964, La educación por el arte, p. 33).

Por donde quiera, en el libro de Read, se enfatiza en el modelo expresivo y subjetivo. No obstante, cuando Read reflexiona sobre el proceso pensante de las individualidades trata de señalar una generalidad desde los procesos biológicos que originan el pensamiento: la naturaleza de la imagen en la percepción, el proceso orgánico del pensamiento en relación a la combinación de imágenes que lleva al autor a señalar leyes tales como la relación entre la imagen y la abstracción, la imaginación y el pensamiento, planteando una cuestión fundamental que concierne la relación armónica entre el arte y la ciencia en una personalidad integrada:

Una complacencia persistente en el pensamiento abstracto conduce gradualmente a la atrofia de la facultad de visualización – y por consiguiente queda por preguntarse, haciendo un balance, qué se gana o se pierde en un sentido biológico general mediante un desarrollo tan irregular de la mente. (READ, 1963, Educación por el arte, p. 73).

Respecto el modelo artístico en las lecturas semióticas de la comunicación cultural puedo mencionar brevemente a los autores de la dimensión invisible: Edward T. Hall, Ray Birdwhistell, Gregory Bateson, y muchos otros, quienes además de ser interdisciplinarios, sus investigaciones llevan a descubrir leyes artísticas determinando acciones, conductas y comportamientos de los miembros de una cultura o del contacto de individuos de diferentes culturas. Así aparecen conceptos metafóricos en las ciencias semióticas o de la comunicación:

La analogía de la orquesta tiene la finalidad de hacer comprender como puede decirse que cada individuo participa en la comunicación, en vez de decir que constituye el origen o el fin de la misma. La imagen de la partitura invisible recuerda el postulado fundamental de una gramática del comportamiento que cada uno utiliza en sus intercambios más diversos con el otro. (WINKIN, Yves, “El telégrafo y la orquesta”, in BATESON, BIRDWHISTELL, HALL, y otros, *La nueva comunicación*, p. 24).

Otro ejemplo que ilustraría esa corriente artística en la semiótica:

¿Qué puede decirnos el cuerpo? Mucho, al observar cómo se mueven las personas...(...). Básicamente, las personas en interacción se mueven conjuntamente en una especie de danza, pero no son conscientes de sus movimientos sincrónicos y lo hacen sin música ni orquestación consciente. (HALL, *Más allá de la cultura*, p. 68).

Siguiendo el modelo artístico expresivo, la educación es arte en todas sus expresiones como construcción óptima del sujeto integrado y, la ciencia de los signos de la vida social tendría que investigar todas las partituras, orquestaciones, coreografías o danzas de la vida que determinan las acciones, conductas y comportamientos en la comunicación cultural. Así, las determinaciones anagramáticas del vínculo entre el cuerpo y los procesos semióticos significantes de la construcción del sujeto expresivo singular, pueden compararse a las determinaciones artísticas del sujeto colectivo en la cultura corpórea, básica, primera o primitiva. La construcción del sujeto, en su primera organización individual o cultural, es poética y artística, y la educación y la semiótica deben armonizar el sujeto desde una estética que determina la creación y la apreciación del arte, y su formación debe comprender las lecturas semióticas de acuerdo a los procesos de creación

5.3 Modelo de integración arte-ciencia

Una cita seleccionada de un pianista, neurobiólogo y educador, resume esencialmente lo que he deseado exponer, desde el comienzo, sobre las relaciones entre semiótica y educación, desde la aproximación poética o artística del conocimiento a través de esa aventura integrada entre arte educación y ciencia:

Cuando empecé a pensar en el significado de la palabra “desarrollo”, preguntándome cual era el desarrollo humano óptimo, me fui convenciendo de que los especialistas de este campo tienen que prestar mucha atención a las aptitudes y capacidades de los pintores, los escritores, los músicos, los bailarines y otros artistas. Estimulado (en lugar de intimidado) por la perspectiva de ampliar la definición de *cognición*, creí legítimo considerar que las capacidades de los artistas eran tan cognitivas como las que mis colegas de la psicología cognitiva atribuían a los matemáticos y los científicos. (GARDNER, Howard, 2001, *La in-*

teligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI, Paidós Ibérica, p. 40).

Aunque el autor, Howard Gardner, no mencione directamente, en la cita, ni a la semiótica ni a la educación, está refiriéndose a ellas indirectamente a través del contenido de la misma.

Esa propuesta de las Múltiples Inteligencias de Howard Gardner contiene una integración mayor del arte aportando una invitación a la ciencia que escuche al arte como modelo de conocimiento, Ese aspecto ya estaba en Herbert Read en la relación entre la biología y el arte:

Creo que el defecto de nuestro sistema educativo es precisamente nuestro hábito de establecer territorios separados y fronteras inviolables: el sistema que propongo en las páginas siguientes tiene como único objeto la integración de todas las facultades biológicamente útiles en una actividad orgánica. En última instancia, no hago distinciones entre ciencia y arte. (READ, 1963, Educación por el arte, p. 35).

Estamos todavía en los mismos efectos educativos de territorios separados y fronteras a todos los niveles educativos, sobre todo en lo referente al arte y la ciencia; cuando según la evolución de la ciencia singular y subjetiva que reúne la semiótica y la educación existe esa propuesta en favor de que existe el modelo humano que debe reunir el modelo artístico, el modelo pedagógico y el modelo humano.

6. A manera de conclusión

Debo señalar las dificultades de pasar de la educación tradicional y académica a la aventura de la enseñanza fantasmática, cuando las instituciones educativas están más focalizadas hacia un relevo de positivismo bajo la proyección científica de los mantos tecnológicos. El positivismo no ha desaparecido todavía.

Lo que Barthes ha planteado respecto a la fotografía puede servirnos para diferenciar la aventura de educación fantasmática de otros tipos de lecturas y de enseñanzas.

No veía, en francés, ninguna palabra que expresase simplemente esta especie de interés humano, pero en latín esa palabra creo que existe: es el studium, que no quiere decir, o por lo menos no inmediatamente el estudio, sino la aplicación a una cosa, el gusto por alguien, una suerte de dedicación general ciertamente afanosa, pero sin agudeza especial. (...). El segundo elemento viene a dividir (o escandir) el studium. Esta vez no soy yo quien viene a buscarlo (del mismo modo que invisto con mi conciencia soberana el campo del studium, es el quien sale de la escena como una flecha y viene a punzarme. En latín existe una palabra para designar esta herida, este pinchazo, esta marca, (...). Este segundo elemento que viene a perturbar el studium lo llamaré punctum, (...). El punctum de una foto es ese azar que en ella me despunta (pero también me lastima, me pinza). (BARTHES, 1990, La cámara lúcida, p. 64-65).

Y con este magnífico texto del semiólogo, quiero cerrar lo expuesto abriéndolo hacia esa pasión de la aventura semiótica y educativa: ¿cómo pasar de ese estudio sin agudeza especial a lo que me adviene de los significantes de un texto la aventura del punctum? La aventura de la semiótica y

de la lectura es aquello que no puede repetirse sino crearse y recrearse durante el proceso poético de la pasión lectora o educativa descubriendo el acontecimiento en los pinchacos o marcas invisibles de los significantes.

Referencias bibliográficas

- BARRET, Gisele, *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*, Ediciones recherche en expression, Quebec, 1995.
- BARTHES, Roland, *Système de la mode*, Seuil, Paris, 1967.
- BARTHES, Roland, *S/Z*, Siglo XXI Editores, México, 1980.
- BARTHES, Roland, *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología lingüística del College de France*, Siglo XXI, México, 1984.
- BARTHES, Roland, *La cámara lúcida, nota sobre la fotografía*, Paidós, Barcelona, 1990.
- BARTHES, Roland, *Comment vivre ensemble. Cours et séminaires au College de France (1976-1977)*, Seuil, Paris, 2002.
- BARTHES, Roland, *La preparación de la novela. Notas de cursos y seminarios en el College de France, 1978-1979 y 1979-1980*, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2005.
- CYRULNIK, Boris, *Del gesto a la palabra, La etología de la comunicación en los seres vivos*, Gedisa. Editorial, Barcelona, 2004.
- CYRULNIK, Boris, *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*, Gedisa Editorial, Barcelona, 2003.
- FUENMAYOR, Víctor y LUCKERT, Fanny, *Ser cuerpo. Ser música. Didáctica del ser creativo*, Ediciones del Vice Rectorado Académico, Universidad del Zulia, Maracaibo, 2008.
- FUENMAYOR, Víctor, "Corporeidad, semiosis y memoria", in *Situarte N°9*, Revista Arbitrada de la Facultad Experimental de Arte de la Universidad del Zulia, Maracaibo, 2010.
- FUENMAYOR, Víctor, "El bios escénico", in *Situarte*, Revista arbitrada de la Universidad del Zulia, Año 1, N° 1, Julio-diciembre, 2006.
- FUENMAYOR, Víctor, "De la corporeidad a la razón sensible", in *Los trabajos del Naos*, N° 9, *Las culturas pedagógicas de la comunicación VI*, Organización Europea de la Televisión infantil, OETI, Barcelona, 2007. (Edición trilingüe: castellano, inglés, catalán)
- FUENMAYOR, Víctor, "De la razón teórica a la razón sensible", in *Los trabajos del Naos*, N° 6, *Las culturas pedagógicas de la comunicación III*, Organización Europea de la Televisión Infantil, OETI, 2003. (Edición trilingüe: castellano, inglés, catalán)
- FUENMAYOR, Víctor, "Del nido narrativo a las tecnologías", in *Los trabajos del Naos*, N° 11, *Las culturas pedagógicas de la comunicación VIII*, Organización Europea de la Televisión infantil, OETI, 2009. (Edición trilingüe: castellano, inglés, catalán).
- FUENMAYOR, Víctor, "Derivar o derribar el conocimiento", in *Los trabajos del Naos*, N° 7,

in Los trabajos del Naos, N° 7, Las culturas pedagógicas de la comunicación IV, Organización Europea de la Televisión infantil, OETI, 2007. (Edición trilingüe: castellano, inglés, catalán)

FUENMAYOR, Víctor, “El imaginario audiovisual y sus valores. ¿Valores de técnicas de síntesis o mecanismo psíquico?”, in Los trabajos del Naos, N° 10, Las culturas pedagógicas de la comunicación VII, Organización Europea de la Televisión infantil, OETI, Barcelona, 2008. (Edición trilingüe: castellano, inglés, catalán)

FUENMAYOR, Victor, “Towards the Creative Training of Art Teachers. De la catástrofe a la estrofa, in Issues in Arts Education in Latin America, Edited by Rachel Mason and Larry O’Farrell, Continuing teacher education, Faculty of Education, Queen’s University, Kingston, Ontario, 2001.

FUENMAYOR, Víctor, ”Conocer desde el asombro. Del cuerpo único a las múltiples pantallas”, in Los trabajos del Naos, N° 8, Las culturas pedagógicas de la comunicación V, Organización Europea de la Televisión infantil, OETI, Barcelona, 2006. (Edición trilingüe: castellano, inglés, catalán).

GARDNER, Howard, *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*, Paidós, Barcelona, 2004.

GARDNER, *La inteligencia reformulada. Las múltiples inteligencias en el siglo XXI*, Paidós Barcelona, 2001.

GUILFORD, J.P., LANGEMAN J.P., EISNER, E. W., SINGER, J. L., WALLACH, M. A., KOGAN, N., SIEBER J. E., TORRANCE E.P. , *Creatividad y educación* Paidós, Barcelona 1994.

JACOBSON, Roman, *Lingüística y poética*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1981.

KRISTEVA, Julia, *Semiotiké. Recherches pour une sémanalyse*, Seuil, Paris, 1974.

KRISTEVA, Julia, *La révolution du langage poétique*, Seuil, Paris, 1974.

HALL, Edward T., *Más allá de la cultura*, Editorial Gustavo Gili S.A., Barcelona, 1978.

HALL, Edward T., *La dimensión oculta*, Siglo XXI Editores, México, 2011.

LOTMAN, Iuri, “Acerca de la semiosfera”, *Revista Criterios*, N° 30, La Habana, 1991.

MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001.

READ, Herbert, *La educación por el arte*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1964.

RESTREPO, Luis Carlos, *El derecho a la ternura*, Arango Editores, 15° edición, Santafé de Bogotá, 1999.

RESTREPO, Luis Carlos, *La trampa de la razón*, Arango Editores, Bogotá, 2000.

TVETAN, Todorof, *Poétique de la prose*, Seuil, Paris 1971-1978.

WATZLAVIC, Paul, *El sinsentido del sentido o El sentido del sinsentido*, Herder, Barcelona, 1995.