
Educación estética y lectura semiótica: el caso de un poema de Augusto do Campos*

Éder García Dussán**

Recibido: 26 de agosto de 2013

Evaluated: 15 de septiembre de 2013

Aceptado: 14 de octubre de 2013

RESUMEN

Dado el interés en suscitar caminos pedagógicos para la socialización de eventos históricos que han marcado la identidad social de nuestras culturas, este artículo compila un análisis del poema “Hiroshima, mi amor”, del poeta y ensayista brasileño Augusto do Campos, con el fin de proponer, al menos, dos dimensiones: 1) una metodológica, que deja ver la apropiación de la descripción semiótica, a través de tres niveles de intervención, como herramienta eficaz para adelantar lecturas comprensivas de texturas de alta complejidad y ambigüedad, como el caso de los productos creativos, y 2) una ideológica, que enmarca reflexiones sobre la naturaleza afectiva del ser humano y su devenir a propósito de las relaciones de género. A partir de la hipótesis de que los textos literarios *reflejan* aspectos identitarios de las formas de pensar y actuar, y apoyado en una indagación que inserta marcos sociopsicológicos y antropológicos, el resultado de este esfuerzo permite concluir, por una parte, la relevancia del diseño semiótico para el entendimiento de las texturas culturales dentro de un juego que une la poesía y otras experiencias estéticas modernas, de gran utilidad en contextos formativos; por la otra, la posibilidad de adelantar entendimientos que revelen cómo en el orbe profundamente humano los límites entre la vida y la muerte, la unión y la desunión, el recuerdo y el olvido son porosos y se anuncian entrañablemente.

Palabras clave: educación estética, poética de los medios, semiótica, concretismo, memoria histórica.

* Este artículo de reflexión hace parte integral de la investigación Textos estéticos e identidad social en Colombia, auspiciado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Código 4-543-384-13.

** Magíster en Lingüística Española y en Filología Hispánica. Profesor e investigador de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: eagarciad@udistrital.edu.co

Semiotic reading and aesthetic education: The case of a poem by Augusto Do Campos

ABSTRACT

Given the interest in raising educational paths for the socialization of historical events that have marked the social identity of our actual cultures, this article compiles an analysis of the poem "Hiroshima, mi amor", the Brazilian poet and essayist Augusto Do Campos in order to develop at least two dimensions, such as: A methodological one, which lets us see the appropriation of the semiotic description, through three levels of intervention, as an effective tool to advance comprehensive readings of high complexity and ambiguity, as in the case of the creative products; and (ii) an ideological one, which includes reflections on the affective nature of the human being and its existence by the way of gender relations. On the assumption that literary texts reflect identificatory aspects of the ways of thinking and behaving, and supported in an inquiry that inserted socio-psychological and anthropological frames, the result of this effort allows us to conclude, on the one hand, the relevance of the semiotic design for the understanding of the cultural textures within a game that joins the poetry and other modern aesthetic experiences and very useful in educational contexts; and, on the other hand, the possibility to advance understandings that show how in the human world the boundaries between life and death, the union and the disunity, remembrance and forgetfulness are porous and communicate each other immediately.

Keywords: Aesthetic education, poetry of the media, semiotics, concretism, historical memory.

Received: August 26, 2013

Evaluated: September 15, 2013

Accepted: October 14, 2013

Educação estética e leitura semiótica: O caso de um poema de Augusto do Campos

Recebido: 26 de agosto de 2013
Avaliado: 15 de setembro de 2013
Aceito: 14 de outubro de 2013

RESUMO

Dado o interesse de criar caminhos pedagógicos que tem marcado a identidade social de nossas culturas atuais, neste artigo compila-se uma análise do poema “Hiroshima, mi amor”, do poeta e ensaísta brasileiro Augusto do Campos, a fim de propor, pelo menos, duas dimensões: 1) uma metodologia, que deixa ver a apropriação da descrição semiótica, através de três níveis de intervenção, como ferramenta eficaz para adiantar leituras compreensivas de texturas de alta complexidade e ambigüidade, que nem no caso dos produtos criativos; e 2) uma ideológica, que emoldura reflexões sob a natureza afetiva do ser humano e o seu devir a propósito das relações de gênero. A partir do pressuposto de que os textos literários *refletem* aspectos de identidade dos modos de pensar e de agir, e apoiado em um inquérito que insere marcos conceituais sócio psicológicos e antropológicos, o resultado desse esforço pode-se concluir, de uma parte, a relevância do projeto semiótico para a compreensão de texturas culturais dentro de um jogo que une a poesia e outras experiências estéticas modernas, de grande utilidade em contextos de aprendizagem; por outro lado, a possibilidade de adiantar entendimentos que revelam quão profundamente humanos nos limites nos limites entre a vida e a morte, a união e a desunião, a lembrança e o esquecimento são porosos e se anunciam entranhavelmente.

Palavras-chave: educação estética, poética dos meios, semiótica, concretismo, memória histórica.

INTRODUCCIÓN

Parece constante que, en nuestros sistemas formativos, la educación artística tienda a ser considerada como espacio accesorio y, la mayoría de las veces, es vulnerable frente a los saberes científico-técnicos, debido a los mitos que rodean al arte y al artista en el contexto de la Modernidad, producto de la dicotomía entre la razón y la imaginación (Jiménez, 2011). Ello ha venido formando imaginarios en la escuela, tales como que el arte solo se asocia con la creatividad, mientras que las ciencias duras o puras están directamente asociadas la resolución de problemas a través de métodos rigurosos (Giráldez, 2007). Y estos imaginario circulan a pesar de que la filosofía alemana moderna ya había demostrado que, en una lucha cara a cara entre ciencia y arte, este último se llevaba la victoria (Nietzsche, 2004). Más allá de todo esto, permanece la idea de que aquellas habilidades atribuidas a la educación artística quedan relegadas al imaginario del sujeto irreverente y bohemio que se inspira gracias al que cuenta con tiempo de ocio, y que la enseñanza de “lo artístico” y de “la estética” no auxilian la formación de ciudadanos críticos, sino, a lo sumo, anárquicos y contestatarios.

No obstante esta realidad en la escuela, lo cierto es que un producto artístico es un producto social que permite el dialogismo, la reflexión y la crítica frente a aspectos culturales. Según la invitación del profesor Jairo Montoya Gómez, es posible leer las experiencias artísticas actuales a través de su reconocimiento como “escrituras de las sociabilidades”, esto es, formas de ser, actuar y pensar que se entrecruzan y se convierten en una de las formas para significar

la experiencia colectiva epocal, donde caben tanto textos narrativos clásicos como la literatura del *boom*, la poesía, los *performances*, *happenings*, *installations*, el *body art*, etc. En efecto, para Montoya (2001), estas escrituras son “registros y marcas con los cuales se construyen los espacios de sociabilidad” (p. 81), meros reflejos simbólicos de los modos de vida (*ethos*) de los sujetos, por extensión de su identidad cultural. Sin duda, se trata de una mirada que logra una significación funcional de las nuevas/viejas formas-de-estar-juntos, pero cifrada en aquellos proyectos contemporáneos que, desde las premisas del arte actual, resemantizan y reterritorializan el espacio cotidiano y sus usos sociales, para dejar ver las formas o pro-formas de las experiencias emocionales y las sensaciones, al tiempo que las fuerzas que las producen. Para eso, todas estas puestas en escena, paralelas al Estado-nación, resultan ser escenarios reconfigurados para “exponer y exhibir el universo complejo de sociabilidades” (Montoya, 2001, p. 97).

Esto hace pensar en que, dado que cualquier uso de lo simbólico, como es el caso de las expresiones artísticas contemporáneas, es al tiempo constituido y constitutivo de las identidades de una sociedad y de sus *almacenes* de saberes culturales (Fairclough, 2008), entonces todas estas locuciones del arte van dirigidas a las mentes de receptores inmersos en un ambiente tecnificado que ha venido fundando sujetos con un complejo perfil, y que algunos antropólogos de la juventud y pedagogos han querido llamar *generación @* (Feixa, 2005). Estos son forjadores y vasallos del mundo iconosférico o protovisual, definidos por ser sujetos con nuevas estrategias cognitivas, además de fabricantes compulsivos de texturas híbridas

altamente estéticas (sensibles) y generosamente veladas en redes de signos sofisticadas. Además, son sujetos que se involucran en sus actos productivos, por lo que devienen responsables de sus expectativas de conocimiento, información y opiniones, dentro de comunidades abiertas de usuarios reutilizadores que, por la obligatoriedad de sus mismos dinamismos y canales de comunicación, manipulan nuevas representaciones de su realidad social para generar tramas significativas del mundo que moran. Es gracias a esto que se encuentran valoraciones como estas:

La sociedad de la imagen cambió profundamente el sentido y el concepto de representación. Estas dejaron de ser ilustraciones, espejos, imitaciones y escenificaciones necesariamente presenciales, para dar lugar a la simulación, a la escena virtual y aun a la espectacularización de la vida cotidiana, porque los relatos y las historias se incorporan a los medios de comunicación y porque la dramatización de la vida rompe con las fronteras de lo que antes estaba destinado solo a los escenarios o a la pintura. (Jiménez, 2011, p. 12)

Lo que entraría en juego aquí es el lugar de la educación estética en el reinado de esas transformaciones culturales innegables, si se entiende por *educación estética* la enseñabilidad posible de desarrollar y la capacidad de fortalecer la “interpretación de la realidad desde la sensibilidad” (Arnáiz, 2008, p. 12). La sensibilidad o percepción sensible, parte fundamental de la experiencia estética, no se asume desde claves biologicistas, sino más bien psicologistas. Para entender mejor esto hay que recurrir a Eco (1992), quien sos-

tiene que en la sensopercepción funcionaría un principio psicológico de arreglo o convenio en el que el sujeto, frente a un estímulo actual, activa o “arrastra” el recuerdo de sus pasadas percepciones. De esta suerte, el significado atribuido al texto artístico percibido es el producto de la interacción del *stock* del usuario (de sus saberes previos, si se quiere) con los rastros que deja esa experiencia actual en su fisiología compleja, abierta y dinámica. Así, ese significado es una “secuela significativa” con un presupuesto de entrada, a saber, la aparición de una emoción que dispararía el deseo de reducir la tensión que dispara el texto artístico percibido, para luego relajar la práctica voluntaria, arrancando de ella un sentido para obtener de ella un conocimiento:

Frente al estímulo originario, el sujeto interviene arrastrando en la percepción actual el recuerdo de sus pasadas percepciones y solo así concurre a dar forma a la experiencia en acto; la experiencia que no se limita así a señalar una *Gestalt* preexistente como autónoma configuración de lo real (y tampoco es, hablando en términos idealistas, un acto libre nuestro de posición del objeto), sino que aparece como el resultado situacional de nuestra inherencia en el proceso del mundo, pero el mundo como resultado final de esta inherencia activa. (Eco, 1992, p. 50)

Pues bien, si se concibe así la educación estética, solo habría que buscar caminos (métodos) para poder visibilizarla en el ámbito educativo, dada su innegable función como texto de la cultura que, al lado de otros y con igual estatus, contribuye a la formación del pensamiento crítico en la escuela. Para

contribuir a esta empresa así delineada, pre-tendo, en adelante, dar cuenta de las cualidades tanto del vigente sujeto que acude a la escuela como de esas formas actuales de fundar experiencias artísticas y su relación con una educación estética, para luego, con base en esa doble caracterización, proponer un modelo de intervención comprensiva sobre discursos performáticos, acompañado del uso de este método al poema en cuestión.

TEXTOS ESTÉTICOS Y CRÍTICA SOCIAL

Cuando se revisa qué es lo que hace que un texto sea literario, poético y no de otra naturaleza, se encuentran, entre otras razones, una cualidad que lo define esencialmente, a saber: el texto se torna instrumento de crítica social. Dicho de otra forma, es un espacio de denuncia. El hecho de que alguien se refiera desde unas coordenadas históricas de conocimiento obliga a pensar que quien denuncia, siempre lo hace sobre algún evento de su época. Aquí la historia se vuelve historia, pues la queja hace gala de sus síntomas. Este último aspecto es el que se desea relieves para este propósito. Y para ello, es Günter Wilhelm Grass, escritor y artista alemán galardonado con el Nobel de Literatura y el premio Príncipe de Asturias de las Letras en 1999, quien, en conversación con un colega suyo, pregunta:

¿Para qué sirve la literatura cuando el futuro se nos presenta como una catástrofe anunciada, profetizada por horribles estadísticas?, ¿qué queda para contar, cuando a través de múltiples ejemplos diarios vemos confirmada y certificada la capacidad de la especia

humana para destruirse a sí misma y destruir a todos los seres vivos, de las formas más diversas?. (Grass, 2002, p.34)

Grass tenía apenas diecisiete años cuando acabó la Segunda Guerra Mundial, que dejó más de cincuenta millones de muertos, impactó ciudades con bombas atómicas, destruyó ciudades del tamaño de Londres y perpetuó el autoritarismo. Los hijos de esa época, los *baby boomers*, heredan los traumas de la guerra y deciden no vivir como sus padres, que cifraban la vida en trabajar. En ese contexto, Grass vivió en la Alemania dividida, caracterizada por la imposición de la censura sobre el pasado, y allí las mentiras de los políticos eran evidentes; pero después de 1945, la mayoría de los alemanes adoptó una consigna: no hablar del tema, cubrir todo con una mano de olvido y dejar las cosas como estaban. Al respecto afirmó Grass (2002):

La joven literatura quería hallar una respuesta para esta situación. Desde el comienzo estábamos contra esos silencios y esos olvidos. Y esa misma actitud la mantuve ante las tentativas oficiales de apaciguamiento, contra el *statu quo* y contra una historiografía obstinada en ocultar el pasado y a veces en transformarlo, alejando de la verdad a las nuevas generaciones. Impedir eso es una de las misiones de la literatura. (p. 35)

Más adelante comenta su temor a que las nuevas generaciones no tengan voluntad para tomar ese lugar. Sin embargo, afirma que solo de ellos depende que se pueda salir del frío letargo de fundamentalismos y violencias. A ello responde Goytisolo que el rigor literario se traduce en un rigor ético

respecto de la política y de la sociedad. Es que, efectivamente, durante los años cincuenta y sesenta del siglo pasado fue enérgico el vínculo literatura-política. Se hablaba de *compromiso*, porque a través de los cuentos, las novelas, los poemas, el autor ejercía su condición de ciudadano, con la obligación social y cívica de participar en el debate y la solución de los problemas de su sociedad. Así, por ejemplo, la voz del joven Sartre, en su célebre texto *¿Qué es la literatura?* (1948/1967), proclamaba que la literatura es un instrumento de transformación, porque muestra los mecanismos que están detrás de las injusticias, la explotación y la violencia convertida en poder. Y, más acá, el escritor peruano Vargas Llosa (2003), Nobel de Literatura en 2010, advierte que el efecto político más visible de la literatura es el de despertar en los ciudadanos una conciencia respecto de las deficiencias del mundo que nos rodea, para satisfacer las expectativas, ambiciones y deseos. Y esto, *per se*, es una actitud política, puesto que es una manera de formar ciudadanos críticos sobre lo que ocurre en el mundo.

Ahora bien, una intervención literaria debería recuperar al texto literario como una entidad que, en sintonía con el concierto de otras texturas (Reis, 1996), produce goce y placer; esto es el disfrute y que, según Roland Barthes (1988), implica “rastrear” lo que esconde el texto, acción que envuelve un juego con él; esto es, que las cartas no estén echadas de una vez por todas, sino que se sostenga, que persista el juego. Así, el texto literario se convierte en un campo de investigación y convivencia de muchos sentidos históricos y voces históricas que invita a ser descifrado. Recuérdese que para Barthes (2007), *lire* (*lire*) es *jouer*, verbo polisémico que significa

tanto ‘jugar’ como ‘tocar o interpretar (un instrumento)’, y que se relaciona fonética y semánticamente con el verbo ‘gozar’ (*jouir*). Es que quien lee jugando se convierte en intérprete y autor de una partitura que es el texto, el cual exige la colaboración activa del lector, para (re)crearse. Por eso afirma el pensador francés:

Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica *confortable* de la lectura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la consistencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje. (Barthes, 2007, p. 34)

Así, se cree de buena manera que el goce es un presupuesto motivador para que se genere un acercamiento más auténtico a las texturas estéticas y, en esa medida, a partir de un diseño de lectura de los textos culturales —en este caso, tomado de la semiótica general que dé cuenta del texto literario como un campo de investigación—, se avance en lecturas más regias sobre el devenir socio-cultural y la reconstrucción de una memoria histórica. Solo que para que se dé eso hay que explicitar ese diseño lector, cuestión que se abordará a continuación.

UN CAMINO PARA LEER SISTEMAS ESTÉTICOS

Ahora bien, una vez fundamentada y justificada la forma de valorar la realidad a través de textos culturales como los que tienen literariedad, con la compleja estructura que organiza sus signos en niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos, se abre la cuestión: ¿a través de qué forma se puede hacer una intervención analítica sobre este tipo de texturas? En este contexto, el método que ha cultivado la semiótica resulta ser muy útil, ya que, como se sabe, es aquella disciplina englobante de la lingüística¹ que “se ocupa de cualquier cosa que pueda considerarse como signo” (Eco, 1995, p. 22).

Es importante recordar que el signo lingüístico es definido por Saussure (1989) como el elemento esencial de la comunicación y, según la tradición estructuralista, tiene dos caras invariablemente unidas: la expresión o significante, y el contenido o significado. Es una forma de concebir el cuerpo del signo como el maridaje entre significante y significado que se exigen mutuamente, como sucede con las caras de una hoja de papel. Si se sigue esta metáfora se tiene, entonces, que el signo está constituido por dos caras y dos bordes y que, localmente, a cada punto de una cara corresponde el dorso otro en la misma posición, pero de diferente naturaleza, dentro de la unidad. En esta medida, el significante y el significado se oponen y se

complementan. Tan pronto como se advierte esto, es posible entrever que todo recurso con el que interactúa el ser humano es determinado como un sistema signico, lo que permite concluir de forma tajante que el signo es un instrumento de estructuración del universo (Eco, 1994). Por cierto, de manera contundente, Eco (1995) afirma:

Muchas zonas de investigación pueden considerarse hoy como otros tantos aspectos del dominio semiótico, ya sea porque se refieren a los procesos más aparentemente “naturales”, o porque lleguen a estudiar procesos comúnmente adscritos a la zona de los fenómenos “culturales” complejos. (p. 26)

A partir de esto, se conciben, por lo menos, diecisiete dominios en los que el analista cultural puede investigar, entre ellos las gramáticas narrativas y discursivas (Eco, 1995, pp. 26-30). Allí, sin duda, se pueden ubicar los poemas. Este tipo de texturas, en el entendimiento aquí agenciado, se caracteriza, básicamente, por los rasgos anteriormente descritos. Por otra parte, para el lingüista y semiólogo belga Jean-Marie Klinkenberg (2006), la semiótica es hondamente paradójica, pues, como es la ciencia de los signos y el signo está en todas partes, esta perspectiva tendría que, por ley, escudriñar en todas partes y en ninguna. En ese sentido, a fuerza de abarcarlo todo, aprieta muy poco. No obstante, establecida como un nuevo paradigma, se puede determinar su disciplinariedad, si se afirma que su objeto de estudio es el conjunto de sistemas de signos regidos por reglas (códigos), que son estudiados por el método de la “descripción semiótica”, cuya finalidad es la descripción y explicación de los procesos signicos como

1 Según el Curso de lingüística general, “la semiología es la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social. Al ser el signo de naturaleza psíquica, la semiología hace parte de la psicología social, y esta a su vez de la psicología general. La lingüística no es más que una semiología entre muchas más. Por tanto, la tarea del lingüista es definir lo que hace la lengua un sistema especial en el conjunto de los hechos semiológicos” (Saussure, 1989, p. 43). En efecto, la semiótica se ocupa de cualquier cosa que pueda considerarse como signo.

generadores de significación. Pero, sin duda alguna, lo interesante de esta disciplina es el aporte procedimental a la hora de intervenir analíticamente algún sistema de signos de la cultura. El método, conocido como la descripción semiótica, es un modelo de acción que sugiere proceder en tres momentos.

El primero, llamado de *constitución métrica, retórica y sintáctica*, consiente una enumeración sistemática de los signos integrantes musicales, topológicos y gramaticales, discriminados por grados complejidad. El segundo nivel, el de la *combinación semántica*, permite que se dé una relación entre los signos constitutivos y la determinación explícita de sus significaciones denotativas y connotativas. Aquí se privilegian interpretaciones sobre íconos y símbolos. Finalmente, en el *uso social o alcance pragmático* se explicita la relación de los significados y sus sentidos con el contexto sociohistórico y cultural que activa el usuario del sistema signico. Desde este marco, se propone una interpretación que intenta cualificar su funcionalidad e intencionalidad social. Su explicitación auxilia la construcción de hipótesis de sentido con alcance inferencial/crítico. Aquí se presta más atención a interpretaciones sobre indicios.

En otros términos, se revisa el código, objeto de estudio, desde niveles básicos de ordenamiento o sintaxis, para ir descubriendo los significados de esas combinaciones, hasta lograr entrever el uso de esos elementos combinados en determinados contextos sociales e históricos. Al respecto afirma Vásquez (2002):

[Al resumir la labor del semiólogo, este] parte primero de una cuidadosa

información; de un reconocimiento de los signos. Luego, se trata de hacer una detallada descripción, una especie de fisonomía; ver las diferentes caras de la significación de la unidad cultural correspondiente. Finalmente, hay que establecer relaciones habidas dentro de ella misma. Este trabajo, en una primera instancia, se hace al interior de las unidades culturales. En un segundo momento, hay que mirar las implicaciones de las unidades culturales con las zonas de la emisión y de la recepción, de la mediación, con el contexto y con los órdenes de lo imaginario. (p. 47)

En el caso de los sistemas de corte literario, sus elementos constitutivos básicos suelen ser dicotomías actanciales que desarrollan acciones (verbos transitivos) en espacios y tiempos concretos, determinados bajo la lógica cronosintáctica que desarrolla las escenas de forma lógica, cronológica y necesaria (y esto a pesar de alteraciones analépticas, prolépticas, de pausas o de elipsis)². Sin duda, este momento primero de intervención no sobrepasa la intención del avance de una reconstrucción literal del sistema que desmiembra de la unidad holística detalles actanciales y cronotópicos.

En el segundo momento, tal como advirtió Barthes (2001), el centro del lenguaje no se establece y sedimenta en el nivel de lo literal o denotativo, sino en el de lo asociado. El semiólogo francés afirmó que la connotación

2 Efectivamente, un filme o un texto literario pueden alterar las formas cronológicas para la presentación de la historia, como el caso de las retrospectivas, las anticipaciones, la aparición de distractores, de diálogos de catálisis reductivas o de ciertos climas en las acciones (piénsese en los productos de Cortázar, de Borges, de García Márquez o en filmes como *Lola rennt*, 1998).

está aclimatada en los más difusos procedimientos de las estructuras ocultas de los sistemas de creencias y estereotipos que alimentan la visa sociocultural de un colectivo humano. Así, la monosémica denotación emergería como una vuelta hacia el interior del lenguaje, mientras que la polisémica connotación sería un mecanismo de obra abierta, trascendente hacia la sociedad y la cultura. Para elaborar la significancia que de allí se puede desglosar, el productor de estos sistemas se vale de muchas figuras retóricas enclavadas entre los hilos del tejido, tales como los movimientos semánticos-clave o ciertos símbolos cotidianos que exigen ser revisados o decodificados en su justa medida en este nivel. Todo esto sugiere deslizarse desde una capa o cara del tejido sistémico hacia la otra (la patente o disfrazada). En este sentido, también la representación poética estaría naturalizada por esta dimensión doble, gracias a lo cual se inaugura la posibilidad de concebirse como un *mensaje estético*, es decir, como un conjunto signico “ambiguo y autor reflexivo”, tal como comenta Eco (1985):

Un mensaje totalmente ambiguo resulta extremadamente informativo, porque prepara para numerosas selecciones alternativas. [...] La ambigüedad es la que despierta la atención y exige un esfuerzo de interpretación, permitiendo descubrir unas líneas de descodificación, y en un desorden aparente y no casual establecer un orden más calibrado. (p. 156)

Desde este presupuesto, el receptor-analista inicia un momento de interpretación en el que trata de conferir sentido a partir de descodificaciones parciales, vale decir,

un sujeto que supera el análisis primario, pero no se sustrae de él. Ahora bien, como se nota, el modelo obliga a partir de lo literal y a encumbrarse hacia lo inferencial. Es fundamental, como en cualquier análisis, la pericia de la asociación y el pronóstico controlado para pasar de los significados a los sentidos, lo cual reenvía el significado de los códigos a los efectos connotativos y, de allí, a los saberes socioculturales, al mundo de la vida³; porque para producir sentido(s), el sujeto debe realizar lo que sugiere Eco (1985): “Reducir la incertidumbre desde la cual se aborda el texto”. Para ello debe atender las relaciones literales y no literales, implícitas y explícitas, paradigmáticas y sintagmáticas, textuales y contextuales, desde las cuales se alimentan las diferentes facetas. Esto es así porque leer, desde una perspectiva sociosemiótica, es un “diálogo abierto o semiosis infinita, que [...] activa marcos de conocimiento y descubre infinitos efectos connotativos, los cuales deben ser leídos de manera coherente a la luz de cierta teoría, conocimiento o saber cultural” (Cárdenas, 2006, p. 298). Y para ello, “el lector debe buscar las referencias en el mundo de la vida humana, donde los saberes, los imaginarios, los simbolismos, los valores, las ideologías son la fuente de sentido de cualquier discurso humano” (Eco, 1985, p. 305).

Finalmente, se avanza hacia el trabajo del nivel del uso social, donde cobran un sentido fundamental la recuperación del contexto de

3 En términos generales, esos saberes encarnan en opiniones, estereotipos y prejuicios. Para el propio Cárdenas (2006), una opinión es un punto-de-vista no argumentado. El estereotipo (estereo: ‘sólido’, ‘fijo’; y *tipia*: ‘molde’) es una creencia simplificada sobre algo que se manifiesta en *frases hechas* y repetitivas, llamadas *clichés*. Cognitivamente, es el molde/modelo mental consolidado que media la relación del sujeto con lo real. Finalmente, los prejuicios son actitudes no justificadas por la experiencia.

enunciación y la lectura dialógica de los sentidos con datos históricos y sociales. Aquí, el analista determina un sentido completo por medio de inferencias intratextuales e intertextuales, y se exige una conclusión en el marco de una lectura que involucra claves historiográficas, culturales y personales. Se reitera, entonces, que los sentidos que despliega un discurso están en el juego asociativo de lo textual con los simbolismos, imaginarios, saberes, ideologías y valores (opiniones, estereotipos, prejuicios) y que, al ser trabajados, obliga a un proceso en el que entran en diálogo reflexivo los saberes del lector y los del texto. En síntesis, formula Jurado (1999):

El proceso de lectura implica, entonces, el reconocimiento de los saberes del sujeto lector y el reconocimiento de los saberes que transmite el texto. Desde esta perspectiva, el proceso de la lectura está motivado por las estructuras del texto; interpretar el texto es construir una lectura a partir de su propia organización interna. Y en esa misma medida, la lectura es como un paseo intertextual, es un viaje de ideas y retornos, y cada viaje es una pequeña investigación. (p. 68)

Una vez presentado este modelo, es importante aclarar que no siempre es fácil separar el momento dos del tres, dado que muchos de las connotaciones sobre el material significativo del filme adquieren sentido en el marco de un contexto sociohistórico determinado. De hecho, en la práctica del análisis sobre agregados o productos simbólicos de esta naturaleza no siempre es fácil discernir los límites entre un nivel de acción y otro, haciendo que frecuentemente el momento del análisis proyecte elementos que se

trabajan en la interpretación, y estos, a su vez, ya toman forma y contenido en el empalme con los posibles eventos y sucesos históricos. Lo único cierto es que todo el trabajo está amparado en unos principios de acción que no solo permiten comprender el esfuerzo comprensivo, sino que lo dinamizan. En nuestra propuesta modélica, estos son:

1. Todo sistema textual (independientemente de su tipo o género), con lo que dice, quiere decir algo más.
2. El productor del sistema textual nunca dice nada desde la nada, sino siempre sobre unas coordenadas contextuales: sociohistóricas, culturales, físicas, naturales y cognitivas.
3. Pese a lo anterior, el sistema textual objeto de estudio no se limita a determinaciones contextuales; esto es, actúa como una obra abierta y atemporal.
4. El lector es coautor del discurso, pues una de sus funciones, dependiendo de su *stock* de saberes (o *enciclopedia*, al decir de Eco), llena vacíos, completa o actualiza los contenidos de la forma con sus propios "horizontes de sentido".

SOBRE EL POEMA "HISROSHIMA, MI AMOR", DE AUGUSTO DO CAMPOS

El poema, traducido al español en la versión del artista cubano Helio Orovio, puede ser leído en el volumen 14 de *Puesto de Combate*, de 1987, revista cultural colombiana fundada en 1972 por el periodista y escritor Milcíades Arévalo:

Hiroshima, mi amor

Mi cuerpo muere tu cuerpo
 Tu cuerpo mi cuerpo muere
 Mi cuerpo bomba tu cuerpo
 Tu cuerpo mi cuerpo bomba
 Mi cuerpo tu bomba muere
 Tu cuerpo mi tumba bomba
 Tu bomba mi cuerpo bomba
 Mi bomba bomba tu bomba
 Tu bomba mi bomba bomba
 Mi tu bomba bomba bomba
 Bomba bomba bomba bomba
 (Orovio, 1987, p.45)⁴

Momento de la constitución

Al investigar por el autor, se descubre que el poema es un producto poético inscrito en el movimiento del concretismo, caracterizado por el aspecto gráfico y *distribución espacial* del poema. Desde la primera lectura, dos son las cualidades que sobresalen del poema: por un lado, la redundancia y su respectiva ambigüedad; por otro, la sugerencia inmediata de su carácter protovisual, pues permite dibujar líneas internas a partir de los significantes repetidos o únicos, superponiendo ciertas topologías que, incluso, se pueden reproducir con juegos prosódicos por parte del lector.

De esta suerte, hay una obligatoriedad que podemos traducir así: del *homo sapiens* al *homo videns*. Ahora, tras una relectura, no solo hay fruición por el empalagamiento que genera su forma, sino que origina una reflexión por su querer-decir puesto en el contenido.

⁴ Se sabe que existe un importante intertexto en el mundo del cine. Se trata de la cinta franco-japonesa de 1959 dirigida por Resnais, cuyo guion fue escrito por M. Duras. Sin embargo, dada la limitación de este artículo, no se avanzará en esta línea de comprensión.

Obsérvese que el poema se construye con solo seis palabras que suman un total de cincuenta y cuatro significantes, distribuidos en once versos de naturaleza métrica octosílaba o versos de arte menor. Esas seis palabras tiene la siguiente recursividad en el eje sintagmático:

Mi: 10 veces en total, aparece una vez en todos los versos (excepto en el verso 11).

Tu: 10 veces en total, aparece una vez en todos los versos (excepto en el verso 11).

Cuerpo: 11 veces en total, distribuidos así: en los versos 1-4 dos veces, y en los versos 5, 6 y 7, una vez.

Muere: Tres veces, distribuidos así: verso 1: verbo; verso 2, 5: final del verso.

Tumba: Una sola vez, en el verso 5.

Bomba: 19 veces, distribuidas del siguiente modo: 15 veces entre los versos 7-11.

Por otra parte, desde su dimensión retórica, cuenta con muchas figuras tropológicas. Por ejemplo, es notoria la anáfora o repetición de palabras al comienzo de los versos 1, 3, 5, 8, 10 con el significante *mi*, y en los versos 2, 4, 6, 7, 9 con el significante *tu*. También hay presencia de anadiplosis o repetición de palabras al final de un segmento y comienzo de otro: 1, 2, 3, 4 (tu cuerpo); 8, 9 (tu bomba); 10, 11 (bomba). Está presente, a su vez, la epanadiplosis o repetición de palabras al comienzo y al final del mismo verso; esto sucede en el verso 11 con *bomba*. De la misma manera, hay dilogía o repetición de palabras con diferente significado cada vez que aparecen. Esto sucede en todo el poema; como

también se reconoce rápidamente la elipsis o elisión de elementos coordinantes en el verso y la antítesis o expresión paralela de conceptos contrastados, así: mi (cuerpo) *vs.* tu (cuerpo) e Hiroshima *vs.* amor.

Momento de la combinación

Pero, quizá, lo más sobresaliente sea la presencia de una figura retórica bastante particular: se trata del *nonsense* o jitanjáfora, lo que nos obligaría a un nuevo desplazamiento: del *homo videns* al *homo ludens*. Como se sabe, esta figura designa aquellos poemas en los que prima el efecto fónico, el juego de palabras y el sinsentido, abarcando variedades tales como las frases onomatopéyicas e interjectivas, los trabalenguas, ciertas nanas e, incluso, glosolalias pueriles y canciones populares que desdeñan la lógica y la gramática, a la mejor manera de las estrofas bobas, los gritos de guerra o de los equipos deportivos. Esta figura, raramente usada, es atractivamente usada por Cortázar en el capítulo 68 de *Rayuela*:

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltroando, reduplicmiendo, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas fíulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él

aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embo-capluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentían balpamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias. (Cortázar, 1984, p. 346)

Este tipo de experimentos verbales, ya vistos en el poeta bonaerense Oliverio Girondo, basados en un lenguaje musical y visual (pues rápidamente el lector reconstruye la escena amorosa), no alternan la morfosintaxis del español estándar y respetan la cohesión. El mismo Cortázar llamó a este idioma “glíglico”; se trata, en suma, de meras jitanjáforas, construidas con auxilio de términos sin sentido, pero que le permiten a cada lector atribuir un significado personal a cada extraña lexía cuando avanza su traducción; y lo mejor, manteniendo la coherencia global del texto original (escena erótica de una pareja)⁵. De hecho, es nuestra imaginación la que, guiada por el instintivo tema que sugiere el capitulito, re-llena los huecos lexicales. Por ello, realmente no estamos frente

5 Por ejemplo, la oración inicial del capítulo 68 dice: “Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes”. Esta oración podría ser transliterada como: “Apenas él le rozaba la piel, ella sentía que le hervía la sangre, y pronto caían en un vértigo de besos, de caricias frenéticas y suspiros apasionados”.

a un texto ininteligible, sino que tiene un sentido en la medida en que el lector hace aproximaciones polisémicas e intuitivas. Al respecto dice Fernandes (2001):

De esa forma, el traductor tropieza con otro gran reto, ya que debe, en su nueva versión, respetar las sutilezas del mecanismo lúdico del lenguaje, hacer que este *signifique* sin usar conceptos existentes. Es decir, *debe proporcionar a la imaginación la misma libertad y las mismas restricciones que impone Cortázar*. Debe sugerir sin revelar, debe evocar imágenes eróticas sin describirlas, en fin, debe reinventar un glíglico que funcione. (p. 3)

Guiados por esta experiencia, es fácil trasladar la idea de Fernandes al dialecto eufónico y sugestivo también presente en el poema de Do Campos, el cual comienza a desentrañarse cuando se revisa el título. La primera parte, antes de la coma, es una referencia explícita a la ciudad de Japón. Y esto obliga a activar el saber cultural de que fue una ciudad bombardeada durante la Segunda Guerra Mundial. Todos los libros de historia coinciden en afirmar que más o menos el 60 % de la superficie de la ciudad fue arrasada por la bomba, lo cual, dicho sea de paso, es más o menos coincidente con el hecho de que un poco más del 60 % del poema se consume en la reiteración dialógica de *mi + tu + cuerpo + muere*, mientras que el 35 % del material obedece a la reiteración lexical del significante *bomba*.

Ahora, las coincidencias numéricas no son efecto de sobreinterpretaciones, pues puede recordarse que Estados Unidos arrojó la primera bomba atómica sobre esta ciudad el 6

de agosto de 1945, lo que es igual a transcribir: 6 del mes 8 del año 45, o, más simplemente, 06/08/45. Esto es significativo, porque si se repara, el poema está constituido con 6 significantes, distribuidos en versos de 8 sílabas, y en total hay 54 palabras usadas en su cuerpo textural. Como se nota, lo extraordinario de esta organización matemática es que 54 es la inversión de 45, año de la tragedia; esto obligaría a explicar de alguna forma la razón de esta inversión o metátesis numérica.

Pues bien, si se recoge lo descubierto hasta ahora, no es insustancial recordar que el poema tiene una estructura gráfica (cualidad del concretismo) y que aún no se ha significado el resto del título del poema. Si se atan estos cabos, aparentemente sueltos, se tiene que el título claramente refiere dos campos semánticos: uno acerca de la guerra (a la Segunda Guerra Mundial) y otro alusivo al amor. En suma, es un oxímoron que se puede traducir así: Tánatos, Eros. Por ello, se puede vislumbrar que el cuerpo del poema es doble. Ahora, mirado con cuidado, el sexto verso presenta una singularidad interesante, pues contiene un significante único, irrepetible, a saber: *tumba*; y es este verso el que divide en dos al poema: cinco versos hacia arriba y cinco hacia abajo.

Claramente, el paso de una de estas partes a la otra es sutil e imperceptible a los ojos de un lector ingenuo o novato, pero existe tal división, haciendo que la primera parte —esto es, los primeros cinco versos— concentren lexías relacionadas con la interacción de un *mi* (cuerpo) y un *tu* (cuerpo), manifestada en los aparentes verbos *bomba* y *muere*, que no son ajenos a varias connotaciones del español coloquial en el campo

sexual o del comercio carnal⁶. De la misma manera, los últimos cinco versos reúnen 15 veces la palabra *bomba*, bien sea ocupando aparentemente el lugar sintáctico de sustantivo, o bien, el de verbo. En todo caso, *bomba* se asocia a Hiroshima directamente. De esta suerte, el poema, en términos de supremacía perceptual semántica, tendría este esqueleto:

Hiroshima, mi amor

Mi amor (5 versos, 25 palabras)
 Tu cuerpo mi *tumba* bomba
 Hiroshima (5 versos, 24 palabras)

Como se nota, hay una inversión temática en relación con las palabras clave que aparecen en el título y que es coincidente con la inversión 54-45. Desde este punto de vista, el poema está transpuesto, como las cifras que remiten a la fecha de la hecatombe, haciendo que una aparente falencia esté justificada en su estructura global. Si esto es aceptable, entonces habría que decir que si el poema es gráfico, topológico, esa figura es la de una *banda de Moebius*, que verifica la confusión acabada de describir. En efecto, *La banda de Moebius* es un objeto físico de fácil construcción.

Basta tomar una tira de papel o polígono fundamental, señalar dos bordes orientados en direcciones opuestas y pegar esos bordes volviéndolos en la misma dirección, es decir, imprimiéndole un movimiento de torsión. El resultado es, entonces, una

superficie unilátera de un borde, cuyas características son muy paradójicas. Intuitivamente, la banda pareciera presentar dos caras; sin embargo, es una superficie de una cara (unilátera) y de un solo borde. Basta, entonces, con recorrer esa banda a partir de cualquier punto para advertir que se recorre la totalidad de la superficie sin cruzar ningún borde. Si materializamos ese desplazamiento haciendo un recorrido con el dedo sin levantarlo, volvemos al punto de partida sin hacer ningún cruce; y si trazamos una línea en lugar de usar el movimiento dactilar y luego reconstruimos el polígono fundamental, encontramos el trazado en las dos caras. Así, con el micropoema leemos un poema que habla intuitivamente de la relación sexual de dos cuerpos y, sin darnos cuenta —esto es, sin levantar la mirada—, nos encontramos en un micropoema que ya refiere a la muerte y la destrucción: 15 bombazos simbólicos nos alertan de la desgracia.

Momento del uso social

Si todo esto está bien pensado, la pregunta que surge aquí es por la intención que tiene el autor de unir, de hacer equivalente en una misma pieza esta antonimia. Dicho de otra forma: ¿es posible sostener que el amor y muerte obedecen, pues, a un único momento experiencial? Pues bien, esto es sostenible, por lo menos, en dos sentidos, a saber:

1. Los cuerpos de los amantes se hacen un solo cuerpo a través del acto sexual (mito griego de la androginia). Los cuerpos de los muertos se hacen un solo cuerpo a través de un acto de evocación. Por eso, cada 6 de agosto, desde 1947, miles de personas participan en una ceremonia

6 "Me muero", "mátame" y similares expresiones son conocidas en el goce de una relación sexual. Asimismo, el verbo bombear tiene las acepciones de disparar algo, que bien cabe en el sentido sexual, como también, de forma muy coloquial y diastrática, el sentido de perjudicar sexual y deliberadamente a alguien.

en el Parque de la Paz, construido en el lugar en donde explotó la bomba como un hecho simbólico que recuerda un acontecimiento histórico y recrea la memoria traumática de los pueblos. Esta ceremonia recuerda el horror de la muerte como única, mientras la muerte radical de los amantes consiste en que ya ni se recuerde su nombre: la ilusión que alienta a los amantes es el no olvido, como se deja ver de la película de Resnais y cuyo guión fue de Duras.

2. Las ideologías del amor confirman que Eros es Tánatos. El amor cortés, modalidad amorosa de los siglos XI a XIII, consiste en un ejercicio poético que resalta el ideal muerto de la Dama, colocada como objeto-inaccesible (*Das Ding*), mientras que en el amor pasión, del XVIII, los amantes aman el amor y se viven como soportes de algo que no son y que mágicamente es atribuido a “fuerzas mágicas” que los lanzan a un más allá de encuentro total solo posible en la muerte, como en Tristán e Isolda⁷.

Es que el amor se inscribe en el círculo del goce, y juntos atentan contra el deseo, juntos se dirigen hacia un fin: la muerte (simbólica). Así las cosas, Eros, el gordezuelo y picarón, tiene que vivir sometido al goce, la verdadera visión del deseo insatisfecho, a la vez que su complemento. Eros, en Platón y en Freud, también en toda visión psicológica, es el elemento que se somete a la más torpe de las limitaciones (Braunstein,

1983). Erróneamente se cree que es cuestión de cada sujeto, pero lo cierto es que es conatural a su propia naturaleza contradictoria y mortal. Finalmente, no hay que olvidar que, según la mitología griega, Eros es un *daimon* (demonio) que nace de la opulencia y la miseria, esto es, de Poros y Penia y que recuerda, sin más, el pecado original.

Para finalizar y hacer justicia con la propuesta de Carlos Reis, anteriormente referida sucintamente, baste contrastar esta idea que iguala en el mismo acto la vida y la muerte con el amor y el olvido con la propuesta de la artista Adriana Marmorek y su exposición *Ánima*, en La Galería (norte de Bogotá) a mediados de 2013. En una bella exposición, que ella misma catalogó de “Arquitectura del deseo”, sobresale la pieza principal de la muestra, que fue una flor de cristal sacada directamente de la obra más famosa de El Bosco: *El jardín de las delicias*. Efectivamente, en esta pintura de El Bosco hay una especie de urna de cristal en la que dos amantes se miman. Pues bien, Marmorek reproduce la pieza, pero, en lugar de introducir dos amantes, pone a flotar dos laminillas de oro impulsadas por un mecanismo que les inyecta aire comprimido (Gómez, 2013). Las lengüetas empiezan a navegar y a danzar entre ellas en decididos choques, algo asimilable a dos amantes besándose y acariciándose, pero esto sucede hasta que las láminas se desgastan y, en algún momento, una de las dos se rompe con una violencia que roza la desgracia. He aquí, claramente, cómo el amor y la destrucción son dos caras de la misma moneda. Ese mismo principio antagónico se reivindica en otra pieza de *ánima*. Se trata de una máquina que imprime todos los *mensajes del Twitter* que hablan de amor, y luego los convierte en tiras de papel.

7 “Tristán e Isolda no se aman. Ellos mismos lo han dicho y todo lo confirma. Lo que aman es el amor, el hecho mismo de amar. Y actúan como si hubiesen comprendido que todo lo que se opone al amor, lo preserva y lo consagra en su corazón para exaltarlo hasta el infinito en el instante del obstáculo absoluto, que es la muerte” (de Rougemont, 1993, p. 43).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Se ha partido de la hipótesis que sostiene el modo de estudiar formas de sociabilidad y sedimentos de memoria histórica a través de las texturas artísticas modernas puestas al servicio de la sociedad. Se ha confirmado su utilidad en los espacios de formación educativa y se ha propuesto, a partir de la semiótica general, un camino operativo para comprender texturas artísticas. Uno de los ejes de este modelo, el de la descripción semiótica, rescata la idea de leer en contexto, esto es, a la luz de coordenadas históricas y culturales de enunciación, anudado a la propuesta de Reis, llamada *poética de los medios*. Ello nos permite, desde otra textura estética, confirmar la tesis pragmática aquí esbozada y que deja ver cómo el poema, objeto de atención, aúna el amor y la muerte, dos dimensiones que pertenecen a una misma experiencia vital humana y de cómo esto, en el fondo, fue algo que ya insinuaba Freud en su empresa de psicología profunda con el *dualismo pulsional Eros/Tánatos*, que tan espléndidamente Norman Brown desarrolla en su estudio *Eros y Tanatos: el sentido psicoanalítico de la historia*, aparecida en español en enero de 1967 con la intervención de Francisca Perujo, su traductora directa.

REFERENCIAS

- Arnáiz, V. (2008, agosto-septiembre). El maestro: un visionario y un seductor. La estética, su imprescindible. *Revista Internacional del Magisterio*, 34. Bogotá: Magisterio
- Barthes, R. (1988). De la obra al texto. En *Susurros del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2001). *La torre Eiffel. Textos sobre la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2007). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (1983). *La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de lacan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brown, N. (2007). *Eros y Tánatos. El sentido psicoanalítico de la historia*. Barcelona: Santa & Cole.
- Cárdenas, A. (2006). *Para leer mejor*. En L. A. Ramírez Peña y G. L. Acosta Valencia. *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.
- Cortázar, J. (1984). *Rayuela*. Bogotá: Oveja Negra.
- Eco, U. (1985). *La estructura ausente*. España: Lumen.
- Eco, U. (1992). *La obra abierta*. Buenos Aires: Planeta.
- Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Fairclough, N. (2008). El Análisis Crítico del Discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades (Traducido por Elsa Ghio). *Revista Discurso & Sociedad*, Vol. 2(1).
- Feixa, C. (2005). Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(3).
- Fernandes, N. (2001). ¿Maler les vingspor amalar el noema? Traducción del gliglico del capítulo 68 de Rayuela. Ponencia presentada en las Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana celebradas en Niterói (Río de Janeiro, Brasil) en julio de 2010.
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Gómez, F. (2013, 5 de julio). La arqueología del amor. *El Espectador*.
- Grass, G. y Goytisolo, J. (2002, abril). Mundialización, miseria social, racismo, nacionalismos. *Le Monde Diplomatique*.
- Jiménez, L. (2011, marzo-abril). Arte y ciencia en la educación básica: hacia un nuevo equilibrio entre el saber y el sentir. *Revista Internacional Magisterio*, 49.

- Jurado, F. (1999). *Los procesos de la lectura*. Bogotá: Magisterio.
- Klinkenberg, J. M. (2006). *Manual de semiótica general*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Lomas, C. (2006). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. En C. Lomas (comp.). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse*. Bogotá: Magisterio.
- López, A. (1996). La didáctica de la lengua y la literatura: estado de la cuestión. En F. Cantero, A. López y C. Romea (Eds.). *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Montoya, J. (2001). *La escritura del cuerpo/el cuerpo de la escritura*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Nietzsche, F. (2004). *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral* (cuadernillo Señal que Calbagamos, 42[3]). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Orovio, H. (1987) Hiroshima, mi amor. *Revista Puesto de Combate*. 14 (37-38).
- Reis, C. (1996). Lectura literaria y didáctica de la lectura. Confrontaciones y articulaciones. En F. Cantero, A. López y C. Romea (Eds.). *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rougemont, D. (1993). *El amor y occidente*. Barcelona: Kairós.
- Sartre, J. P. (1967). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada, S.A.
- Saussure, F. (1989). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Vargas Llosa, M. (2003). *Literatura y política*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Vásquez, F. (2002). *La cultura como texto*. Bogotá: Universidad Javeriana.