

**TRES HIPÓTESIS DIDÁCTICAS PARA DEFINIR  
PROPUESTAS DE ENSEÑANZA EN EL NIVEL SECUNDARIO  
Por Prof. Pablo F. Garrido**

**Hipótesis 1**

**Discusión de sentidos en torno a *Bartleby, el escribiente*  
y dos discursos multimodales: *El empleo* y *Every Day The Same Dream***

“Ninguna palabra es densa por sí misma, es apenas el signo  
de una cosa y, mucho más, la vía de un vínculo”.

R. Barthes, *El grado cero de la escritura*.

El acercamiento de los jóvenes a las lecturas literarias, en el contexto escolar, no siempre se produce de la forma esperada por los profesores, debido a múltiples factores que no viene al caso analizar aquí. Sí viene al caso, sin embargo, recordar que la mediación del docente es central para generar la atracción, para poner de manifiesto ‘el aura’ de la obra literaria frente a los estudiantes, para que esta se constituya en signo para ellos, en el sentido peirciano: “...nada es un signo a menos que sea interpretado como signo” (PEIRCE, c. 1893-1903). Esta tarea es ineludible siempre, pero más aún en el caso de algunos textos clásicos que, ya por su lenguaje, ya por su contexto, ya por su tópico (quizás lejanos a muchos de los adolescentes que asisten a nuestras escuelas), podrían obturar la comprensión y, por ende, el interés inicial de los sujetos de aprendizaje. Este bien podría ser el caso de *Bartleby, el escribiente*, famosa *nouvelle* de Herman Melville.

*Bartleby, el escribiente* –relato publicado por primera vez en 1853– es una obra breve pero recargada de sentido, “...un texto de carga semántica elevada...” (LOTMAN, 1996, p. 164). Por eso, han sido muchas las interpretaciones que se le han dado, pero una de las lecturas más aceptadas en el ámbito de la crítica es aquella que la considera una narración sobre la angustia existencial humanista en un mundo burocratizado (FELHEIM, 1962; MCCALL, 1989). Si bien la propuesta de enseñanza que nos interesa bosquejar aquí se vale de esa lectura como motor de la discusión, la finalidad no es encontrar *un* sentido (como lo hacen la crítica marxista o la psicoanalítica), ni *el* sentido (como lo hace la hermenéutica). Adherimos a la consideración de la obra literaria como objeto abierto (ECO, 1992), pero para que la obra sea signo, en algún punto, es necesario establecer un punto de referencia (en este caso, temático). De este modo, puede darse curso a procesos inferenciales, a la interpretación del texto, es decir, a *semiosis* originadas en múltiples lectores, a partir de conjeturas iniciales que oficien como una suerte de “hilo de Ariadna”.

En este marco, resulta esencial, en el trabajo didáctico, un vínculo con otros discursos sociales que permitan poner en juego distintos *modos de leer* y *discutir sentidos* en el aula (CUESTA, 2006). En nuestro caso, para esta propuesta de enseñanza, nos interesa encontrar los vínculos temáticos entre la *nouvelle* mencionada, un cortometraje de Santiago Bou Grasso titulado *El empleo* (2008) y el videojuego *Every*

*Day The Same Dream*, creado por Molleindustria. Esto lo haríamos desde el concepto de *lexias* introducido por Barthes (1970), que posibilitaría lecturas singulares, individuales, únicas que permitan a los estudiantes *escribir* sus lecturas. Además, nos interesa pensar, junto con ellos, en los distintos *modos de significar* que tienen distintos discursos, que van desde el lenguaje verbal hasta *lo multimodal* (JEWITT Y KRESS, 2003).

El videojuego, particularmente, como discurso altamente connotado, sería introducido en la propuesta de enseñanza como un “objeto inesperado”. Pero la idea no es “limitarse a jugar con los últimos aparatos tecnológicos o a reempaquetar contenidos educativos trillados con los aditamentos de la tecnocultura” (BUCKINGHAM, 2008, p. 131), sino valerse de un discurso social diferente, con poca penetración en el sistema educativo formal, para encontrar los nexos y las diferencias con el discurso literario, teniendo siempre en mente las características formales y semióticas específicas de cada uno. La propuesta es que los alumnos realicen una experiencia como jugadores del videojuego que pueda ser analizada y conceptualizada a la luz de otros discursos sociales y de conceptos teóricos desarrollados previamente en Literatura u otros espacios curriculares del nivel. Creemos que el nuestro puede ser un modo interesante de promover la lectura de esta obra (y de otras tantas): siempre parece que la letra escrita, con su plurisignificatividad latente, nos aporta elementos muy valiosos para acercarnos a otros géneros (como el audiovisual o multimodal) con una profundidad que trascienda el mero entretenimiento.

Para el desarrollo de esta clase, se presupone la lectura completa de la obra de Melville. Por lo tanto, se iniciaría el encuentro con una recapitulación del argumento de la obra, mencionando algunos datos relevantes referidos al contexto histórico y cultural en el que vivió Melville. Se introduciría la cuestión de la alienación del empleo y la rutina cotidiana, con la visualización del cortometraje *El empleo* (2008) de Santiago Bou Grasso.

Luego, se propondría a los estudiantes que, haciendo uso de sus *netbooks*, jueguen a *Every Day The Same Dream*. Teniendo en cuenta que “...el sentido no se reduce a los efectos de carácter lógico y que los efectos emocionales no pueden ser ignorados” (CASTAÑARES, 2007), se discutiría, en forma oral, con el andamiaje del docente, acerca de los puntos de contacto entre el texto de Melville y el videojuego, considerando los siguientes interrogantes:

- ¿Qué características pueden adjudicárseles a los trabajos de Bartleby y al del protagonista del videojuego? ¿Tienen relación, esas características, con la realidad actual del mercado laboral?
- ¿Cómo es el entorno del personaje protagonista? ¿Cómo actúan los que interactúan con él, “los otros”?
- ¿Qué vínculo puede establecerse entre las distintas variantes del juego y el sintagma “Preferiría no hacerlo” que Bartleby pronuncia incesantemente en la *nouvelle*? ¿Los contextos de estos eventos se parecen? ¿En qué?
- ¿Puede establecerse alguna relación en lo que les sucede a los personajes de ambos discursos y el destino de los hombres, según lo trabajado hasta el momento y según sus experiencias o sus

saberes? ¿Hay paralelismo entre el final del videojuego, con el salto al vacío por parte del protagonista, y el final de *Bartleby*, encarcelado y muerto por inanición?

- ¿Cuál es la *visión de mundo* que aporta el videojuego, si se tienen en cuenta los aspectos contextuales en los que se produce?
- ¿Cuál es el sentimiento predominante cuando se lee la novela? ¿Y cuando se juega y se conoce el final de *Every Day The Same Dream*?
- Los tres *discursos sociales* considerados, ¿tienen los mismos efectos? Con relación a esto, ¿en qué se parecen y en qué se diferencian? (pensar en lo verbal y en lo multimodal).

### **Referencias bibliográficas**

**BARTHES, R.** (1970): *S/Z*. Trad. de Nicolás Rosa. Madrid: Siglo XXI.

**BARTHES, R.** (1953): *El grado cero de la escritura seguido de Nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**BUCKINGHAM, D.** (2008): *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Trad. de Elena Odriozola. Buenos Aires: Manantial.

**CASTAÑARES, W.** (2007): “La semiótica de Peirce” en *Charles Sanders Peirce. Razón e invención del pensamiento pragmatista. Anthropos*, N° 212, pp. 132-139. <<http://www.unav.es/gep/Casta%FlaresAnthropos.html>>

**CUESTA, C.** (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

**ECO, U.** (1992): *Obra abierta*. Trad. de Roser Berdagué. Barcelona: Planeta Agostini.

**FELHEIM, M.** (febrero de 1962): «Meaning and Structure in "Bartleby"» en *National Council of Teachers of English. College English* (en inglés) 23 (5): 369–370, 375–376, disponible en: <http://goo.gl/2IYvb4>

**HÉBRARD, J.** (2006): “La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela” en *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*. FLACSO, Buenos Aires, agosto de 2006.

**LOTMAN, I.** (1996): *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Ed. de Desiderio Navarro. Madrid: Cátedra. Colección “Frónesis”.

**MCCALL, D.** (1989): *The Silence of Bartleby* (en inglés). Cornell University Press.

**PEIRCE, Ch. S.** (c. 1893-1903): “El icono, el índice y el símbolo” en CP 2.274-308. Trad. Sara Barrera, 2005.

### **WEBGRAFÍA:**

URL del cortometraje *El empleo*:

<[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=cxUuU1jwMgM](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=cxUuU1jwMgM)>

URL del videojuego *Every Day The Same Dream*:

<<http://www.molleindustria.org/everydaythesamedream/everydaythesamedream.html>>

## Hipótesis 2:

### **El texto artístico como *productividad*: aproximación analítica a textos pictóricos, audiovisuales y verbales desde las semióticas de Kristeva, Greimas y Lotman**

“Las palabras suelen durar un poco más que las cosas, pero al final también se desvanecen, junto con las imágenes que una vez evocaron.”

“Había una maravillosa transitoriedad en todo aquello...”.

“Todo es posible, y eso es prácticamente lo mismo que la nada, casi como nacer en un mundo que nunca ha existido.”

Paul Auster en *El país de las últimas cosas*.

El arte –como parte constitutiva de la *semiosfera*, ese espacio en el que, de manera incesante, *se está produciendo* la *semiosis*– es, en términos de Lotman (1970), un “sistema de modelización secundario” (p. 20); esto es, *grosso modo*, un modelo ideológico del mundo. Pero no un modelo en el sentido estricto de representación o de mimesis, sino en un sentido más dinámico de manifestación y materialización de diálogos o conexiones entre el texto artístico y la cultura en cuyo seno ha sido concebido dicho texto. Esto se condice con el planteo greimasiano de que todo sistema textual implica una dimensión sociocultural (GREIMAS, 1976) y con lo que Kristeva (1969) propone respecto de los *ideologemas*, como funciones intertextuales con connotaciones ideológicas, ligadas a una cultura particular, que se materializan en cualquier texto. En esta línea, podemos decir que en los textos artísticos se manifiesta y materializa una *visión de mundo* ligada a un universo cultural, a una “esfera semiótica” particular.

Con esas ideas en mente, nos interesa problematizar, con estudiantes del Ciclo Orientado del Nivel Secundario (“Ciclo Superior”), en una secuencia didáctica hipotética, la cuestión de la *narratividad*, la *enunciación* y la *intertextualidad* en una serie de textos artísticos con distintas materialidades significantes: pictóricos, audiovisuales y verbales. Para esto, claro está, admitimos que “...el concepto de “texto” puede proyectarse, también, hacia construcciones discursivas en las que no intervengan los signos lingüísticos” (GASTALDELLO, DE ZAN y KESLER, 2015, p. 2).

Los textos elegidos disuelven, desde nuestra perspectiva, la idea de *lo fijo, lo inmóvil, lo estable*, de aquello que es autosuficiente y cerrado sobre sí mismo: ni las identidades en las imágenes antropomórficas de Ducruix, intervenidas digitalmente, ni la esfera móvil y fractal de Rud –con un dramatismo exacerbado por el sonido sideral de fondo–, ni los mundos distópicos de Auster y Yandros –con sus finales abiertos (en el sentido de que no se cierran los conflictos que se traman en la historia)– permanecen; por el contrario, están en constante cambio, se hacen a cada paso y plantean potencialidades, transformaciones, interpelándonos “...a no dar nada por sentado” (AUSTER, 2012, p. 11). De este modo, remiten, en algún punto, a una realidad extra-artística, pero, sobre todo, nos parece que hablan sobre sí, sobre su artefacto productivo: algo que siempre está haciéndose, que no se cierra jamás, tal como sucede con la *semiosis*.

Como se presume, la cuestión adquiere relevancia pedagógica por cuanto viene a poner en tensión algunas ideas asumidas, a veces, casi acriticamente en las aulas secundarias: en principio, la cuestión de la materialidad del texto, que parece ser siempre verbal, pero también la idea de que lo narrativo siempre está presente en esa materia, de que solo las palabras cuentan; o de que la fuente del sentido está en el autor y, por lo tanto, el lector oficiaría como un mero descifrador de indicios que lo conducirán a una interpretación precisa y “feliz” (es decir, coincidente con la que se habría representado el autor); o incluso de que el texto tiene una fuente claramente discernible, cuya genealogía podríamos relevar en una geografía pretendidamente apacible, como arqueólogos, reconociendo las voces de otros textos, para luego enlistarlos y catalogarlos. Entendemos que esta “didactización” (concebida como simplificación) suele ser producto de una buena voluntad docente, que busca hacer más operativos, para la enseñanza, conceptos que se aprecian como áridos y, a veces, demasiado abstractos. Sin embargo, creemos, con Villalobos Alpízar (2003), que: “Operacionalizar un concepto es ya de algún modo ponerle una camisa de fuerza, además de que se corre el peligro de *estructurar demasiado* el texto a estudiar” (p. 139). Además, con estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria, de quienes se espera la puesta de práctica de saberes y operaciones de pensamiento que pongan en valor el recorrido de aprendizajes realizado hasta el momento, en una larga trayectoria escolar, es importante detenerse en los textos ya no como cristalizaciones de un sentido fosilizado, sino como *productividad* (Kristeva, *op. cit.*), “...como procesos en marcha, como constantes reflexiones sobre sus propios fundamentos, y los modelos que modelan...” (Villalobos Alpízar, *ibidem*).

En la semiosfera, todos sus elementos constituyentes establecen intercambios entre sí y son interdependientes, es decir, configuran dispositivos complejos, integrados por una multiplicidad de códigos que se interpenetran y producen sentidos múltiples e incesantes. En este marco se produce la *significación*: un texto se entiende como un signo que es, en verdad, parafraseando a Peirce, un reenvío a otros signos. Aquí entra en juego la idea de *intertextualidad* introducida por Kristeva (1969), para quien “... ‘la palabra literaria’ no es un *punto* (un sentido fijo), sino un *cruce de superficies* textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural anterior o actual” (p. 188). Lo mismo sucede con textos erigidos con otros códigos.

En correspondencia con lo dicho, nos interesa pensar y analizar, junto con los estudiantes interrogantes como los que siguen: ¿quién es el enunciador de los textos que integran el corpus?, ¿cómo se construye, en ellos, ese enunciador, con qué estrategias, con qué mecanismos?, ¿se constituye de igual modo en las imágenes de la serie *Metamorphosis*, en el audiovisual de la *Esfera Stapledon* y en los textos de Auster y Yandros?, ¿qué rasgos caracterizan al enunciador de cada texto?, ¿qué enunciatario construye el enunciador de cada texto?, ¿el enunciador establece contactos con el enunciatario, interactúa con él?, ¿de qué forma/as?, ¿qué nos dice el enunciador sobre el mundo posible que ha construido?, ¿qué cosas narra y qué actantes hace intervenir?, ¿desde qué lugar ideológico?, ¿cómo narran las imágenes?, ¿es posible situar históricamente a cada enunciador?, ¿cómo incide la carencia de referencialidad en los efectos de sentido que se generan?, ¿cómo incide esto en nosotros como lectores?, ¿qué

diálogos pueden establecerse entre los textos elegidos y otros textos, con distintas configuraciones, con distintos lenguajes?, ¿qué colores, qué palabras, qué sonidos, qué texturas, qué cultura/as aparecen en el momento de la lectura?, ¿por qué esos y no otros?; ¿cómo juegan en la significación los títulos de cada texto?, ¿amplían o restringen la semiósis?; en particular en los textos pictóricos, ¿cómo interactúan la palabra y las imágenes?

### **Referencias bibliográficas**

**GASTALDELLO, D., DE ZAN, M. E. y KESLER. B.**, (2015), *Semiótica general: material de estudio* (Capítulo IV: “Algirdas J. Greimas y su semiótica de la significación”), Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

**GREIMAS, A. J.**, (1976), *Semiótica y ciencias sociales*, Trad. de J. Adolfo Arias Muñoz, Madrid: Fragua. Ed. 1980.

**KRISTEVA, J.**, (1969). *Semiótica I*, Trad. de José Martín Arancibia, 2ª ed., Madrid: Fundamentos. Ed. 1981.

**LOTMAN, Y. M.**, (1970), *Estructura del texto artístico*, Trad. de Victoriano Imbert, 2ª ed., Madrid: Istmo. Ed. 1982.

**VILLALOBOS ALPÍZAR, I.**, (2003), “La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes” en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XLI (103), 137-145, Enero-Junio 2003

### **CORPUS:**

#### **Textos pictóricos y audiovisuales:**

• *Smokescreen, Soulless, No speak y Come inside*, que integran la serie *Metamorphosis* de Jonathan Ducruix, disponible en: <http://goo.gl/pzETzw>

• *Esfera Stapledon* de Gabriel Rud, disponible en: <http://goo.gl/JgvzF3>

#### **Textos lingüísticos:**

• **AUSTER, P.**, (2012), *El país de las últimas cosas*, Trad. de María Eugenia Ciochini, Buenos Aires: Booket.

• “Buenos Aires 2020” de Gustavo Yandros, disponible en: <http://goo.gl/IWSvAo>

### Hipótesis 3:

#### **Discursividades efímeras. El lector modelo en los spots propagandísticos de la campaña para las elecciones presidenciales 2015 en Argentina**

“...analizando *productos*, apuntamos a *procesos*.”

Eliseo Verón en *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*.

Los fenómenos sociales son procesos de producción de sentido. En otros términos: el sentido es un producto social y circula en distintas materias significantes que instituyen *discursividades múltiples* (VERÓN, 1993). Esas discursividades, constituidas como signos, portan ideas o representaciones que, en función de lo que Verón llama “pensamiento ternario sobre la significación” (1993, p. 122), se conciben como su *objeto*. Desde esta perspectiva, los “fenómenos de sentido” aparecen siempre bajo la forma de *conglomerados de materias significantes* que es necesario analizar para desentrañar las *operaciones discursivas* que, con propósitos bien definidos, se han puesto en funcionamiento en aquellos.

Para integrar significativamente las categorías señaladas en una propuesta de enseñanza destinada al Nivel Secundario, nos interesa examinar, con los estudiantes, un *fragmento de la semiosis social* en la actualidad argentina: un corpus de *spots* propagandísticos que distintas agrupaciones partidarias han puesto en circulación en el marco de un fenómeno social de amplio alcance, como lo es la campaña electoral presidencial que se desarrolla en nuestro país durante este año. Dicho corpus está compuesto por los siguientes productos discursivos: “El Cacho Pasmán de Bodart-Ripoll” (<https://goo.gl/541S7e>); “Spot Sergio Massa Presidente - PASO 2015” (<https://goo.gl/VGSQku>); “Spot 02 - La dignidad es más fuerte que el poder” (<https://goo.gl/e4qNcy>); “Gol del triunfo de la Argentina” (<https://goo.gl/CRv0A1>); “¿Qué hicieron de nosotros?” (<https://goo.gl/Oo0lnz>); “Si no sé hacerlo, busco la manera” (<https://goo.gl/78TiQp>); “La victoria de la inclusión” (<https://goo.gl/6RS9KY>). La nómina podría extenderse en forma virtualmente indefinida, por cuanto la producción de *spots* electorales es profusa, como pocas veces se ha visto en nuestro país (lo que ya constituye un elemento que vuelve convocante la propuesta didáctica: ¿por qué tal productividad, en este contexto?, ¿por qué este género discursivo, ahora, y no otro?). Sin embargo, hemos priorizado estos siete textos audiovisuales con base en algunos criterios principales: i) son signos que ponen de manifiesto las miradas de distintos partidos políticos y coaliciones que están en la misma *formación o configuración discursiva*, pero situados en distintos andariveles de esa estructura; ii) las operaciones discursivas, en correspondencia con lo anterior, son sensiblemente diferentes y nos permiten apelar a la fuerza del contraste para allanarles, a los estudiantes, el camino a la comprensión y la interpretación; iii) nos resultan potentes los recursos argumentativos de que se valen para persuadir al receptor que anticipan, aunque, al final, nos parece que todos se representan a ese receptor como homogéneo y operan con los estereotipos que circulan en nuestro contexto presente.

Con todo, el examen al que aludimos en el párrafo anterior no pretende detenerse en la inmanencia de esos *spots* como discursos, sino ponerlos en diálogo con sus *condiciones de producción*. Al respecto, dice Verón: "...no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas" (1993, p. 125). El diálogo no implica una "lectura en espejo" o "representacional". Es decir, no procuramos que los estudiantes conciban los discursos como "reflejo" lineal de una realidad extratextual. Por el contrario, nos interesa que puedan identificar, analizar y evaluar los modos en que aparecen *huellas* del *sistema productivo* en los discursos seleccionados para la discusión; un sistema productivo en el que se conjugan distintas discursividades, con genealogías diversas, para construir un sentido (un poco en línea con la idea kristeviana de *intertextualidad*).

Lo dicho responde a que hay un propósito que los *spots* persiguen, con claridad (ganar adhesión de los electores, pero también construir opinión), y a que las discursividades que se imbrican no han sido elegidas al azar, sino como parte de una estrategia argumentativa de gran alcance para *producir sentido*, en términos casi industriales. En este marco, prefiguran un *lector modelo* (ECO, 1993) que será especialmente interpelado por las operaciones discursivas que se ponen en juego. Cabe señalar aquí que entendemos la lectura en un sentido amplio, ligada a un sentido análogo al del concepto de *texto*: este puede constituirse por distintas *materialidades significantes* (lingüísticas, visuales, auditivas, etc.). De este modo, aun cuando Eco concibiera la idea del lector modelo fundamentalmente con relación a textos escritos, creemos que puede pensarse, desde un punto de vista semiótico, en relación con textos contruidos con otros códigos.

En la secuencia didáctica hipotética cuyos fundamentos intentamos describir, *grosso modo*, el foco estaría puesto, entonces, en analizar cómo aquellas *condiciones sociales productivas* inciden en el *lector modelo* que prefiguran los *spots* seleccionados y cuáles son las condiciones de reconocimiento que posibilitan o no la existencia de ese lector. Junto con los estudiantes, se buscarían las huellas que el sistema productivo ha dejado en estos discursos: ¿qué discursos dialogan?, ¿cuáles son las representaciones que aparecen?, ¿qué notas caracterizarían al lector modelo de cada *spot*?, ¿qué vínculos pueden establecerse entre ellos?, ¿a qué responden esas notas: por qué son esas y no otras?, ¿qué incidencias tienen en un lector no modélico? Para todo ello, como primer acercamiento, podrían organizarse los *spots* en dos grandes grupos: unos que acuden a la hipérbole como estrategia general (apelan al humor, resignificando otros discursos no políticos por medio de la parodia; conforman un pastiche de discursos sociales: declaraciones y discursos políticos, grabaciones radiales, informes periodísticos, para enfatizar una idea de odio y desorden generalizados); otros recurren al "sencilismo" del caso, de la experiencia de vida, con fragmentos de biografías de ciudadanos "comunes", con propósitos identificatorios. En el primer grupo, emergen como constante la agresión, la violencia y el conflicto permanente, que interfiere en la idiosincrasia de los actores que aparecen y corroe algunos elementos considerados nucleares de la sociedad (la familia, la infancia...). En el segundo grupo, se busca, en cambio, construir consenso, no ratificar opiniones ya dadas.



Los *spots*, en tanto textos, están “...plagado[s] de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar” (ECO, 1993, p. 76); como signos, se construyen con la convicción de que hay acuerdo entre el grupo al que se dirigen y las representaciones o ideas que portan, ligadas a un contexto social puntual, en un tiempo y un espacio móviles, y que serán recuperadas o actualizadas en el contexto de recepción para elaborar una interpretación. Pero, además, se refuerzan esas representaciones apelando a tensiones vigentes en la sociedad argentina actual, por lo menos según circulan en buena parte de los discursos de la prensa, coyunturales (unión/desunión, odio/unión, oficialista/opositor, honestidad/corrupción, etc.). Razón por lo que nos parecen productos ligados a *discursividades efímeras* (VERÓN, 2013). En todos predominan los argumentos emotivos-afectivos, que buscan generar un efecto puntual, conmover las subjetividades de los destinatarios. Poco hay que se oriente a la razón. ¿Por qué el lector modelo que prevén estos *spots* se liga a ese tipo de argumentos y no a otros? ¿De qué modo la *Web 2.0* y su continuación, la *Web 3.0*, con la filosofía de la “customización” de los productos (cualesquiera sean) y el desarrollo de la *web semántica* afectan las estrategias y operaciones propagandísticas que se ponen en juego en otros medios no digitales? ¿Acaso ese interjuego permite prever e instituir, con mayor precisión y efectividad, al lector modelo de los paquetes textuales que elaboran determinados grupos sociales? Nos parecen ideas interesantes, junto con otras apuntadas en párrafos previos, para explorar con los estudiantes del Nivel Secundario.

### **Referencias bibliográficas**

- ECO, U., (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, 3ª ed., Trad. de Ricardo Pochtar, Barcelona: Lumen, “Palabra en el tiempo”.
- GASTALDELLO, D., DE ZAN, M. E. y KESLER. B., (2015), *Semiótica general: material de estudio* (Capítulo VI: “Eliseo Verón y el modelo de la semiosis social”), Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- GASTALDELLO, D., DE ZAN, M. E. y KESLER. B., (2015), *Semiótica general: material de estudio* (Capítulo VII: “Umberto Eco y su semiótica del texto”), Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- KRISTEVA, J., (1969), *Semiótica I*, Trad. de José Martín Arancibia, 2ª ed., Madrid: Fundamentos. Ed. 1981.
- VERÓN, E., (2013), *La Semiosis Social 2. Ideas, momentos, interpretantes*, Buenos Aires: Paidós.
- VERÓN, E., (1993), *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona: Gedisa, “El mamífero parlante”.