

Discursos de protesta y redes sociales

Análisis de las prácticas discursivas activistas producidas en la comunidad de Facebook *Universitario Informado* durante las movilizaciones estudiantiles en Chile (2011-2013)

Camila Cárdenas Neira

TESI DOCTORAL UPF / 2018

DIRECTORES DE LA TESI

Dr. Teun van Dijk y Dra. Montserrat Ribas

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge

Helena Calsamiglia y Lésmer Montecino

In memoriam

Agradecimientos

*Herederos de la historia,
del amor que anida en la memoria
la conciencia del estar presente
no viene de cuna, no se compra, no se vende
se aprende, se adquiere mirando la realidad de frente
intentando cambiar bajo lo aparente
reflexionar sobre el pasado
con alma y corazón compenetrados
dilucidar del sentimiento la razón
volver a mirar con otra educación
aquellas cosas que fueron haciéndose en su tiempo
hoy día podrían ser un error
en detrimento de los ojos nuevos que se están abriendo (...).
Imagínate tú todo eso que imagino yo, ¿qué pasará?
Entonces imaginas todo lo que hemos pasado
Entonces imaginas hasta dónde hemos llegado
Entenderás que imaginar es acto de rebeldía
y enamorarse es infinita revolución (...).
Estoy contigo en la batalla, estoy contigo y no me quiero ir
decir que te amo significa construir.*

Moral Distráida.

A Teresa Oteíza le debo haber iniciado este viaje 12 años atrás, cuando, antes de iniciar una de mis primeras clases de Análisis Crítico del Discurso, me abordó para preguntarme si había pensado en la posibilidad de seguir estudios de posgrado. Lo cierto es que sí lo había pensado, pero solo tras conocerla conté con un modelo más acabado de la trayectoria que aspiraba a desarrollar. Teresa le dio un propósito a mi vida académica y me premió con su amor y su confianza, convirtiéndose en una fuente inagotable de inspiración y admiración. A ella le agradezco haberme guiado hasta aquí y seguir conmigo como me lo prometiera en ese entonces.

Teresa tendió el puente para que pudiera contactarme con Teun van Dijk y pedirle que dirigiera mi tesis doctoral. Le escribí a fines de 2011 un extenso correo electrónico que él contestó muy sucintamente. De pronto, el autor que tantas veces había leído con curiosidad y fascinación aceptaba tenerme como estudiante. Teun cumplió un sueño que atesoré largamente. Y no solamente eso. Teun se transformó en un maestro tanto en el plano de lo intelectual como en el plano de lo humano. Aunque me repitió en numerosas oportunidades que no tenía “mucho más” que enseñarme, me enseñó generosamente que tenía dentro mío todo lo necesario para avanzar, y que lo demás, solo era teoría. Ninguno de mis pasos habrían tenido sentido sin él, y me honra profundamente que haya estado a mi lado. Le agradezco haber creído tanto en mí y haberme retado a encontrar mi propio camino.

Teun me sugirió rápidamente que escogiera otra directora de tesis que pudiera apoyarme cuando él jubilara. Fue así como me acerqué a Montserrat Ribas. De ella me cautivó su mirada crítica y su cercanía con temáticas de género e inmigración. Como mujer recién llegada a tierras extranjeras, me sentí identificada y conectada con esos intereses. Montserrat me orientó con tesón y rigurosidad, alentándome siempre a ver más allá y a superarme. Sus consejos fueron una motivación fundamental en los momentos más difíciles. A ella le agradezco haberme desafiado a dar lo mejor de mí.

Muchas otras personas jugaron un rol trascendental en este proceso. En España, Helena Calsamiglia y Luisa Martín Rojo fueron ejemplos indiscutibles de cómo ser una analista del discurso consciente y comprometida. Tuve la fortuna de conocerlas personalmente e intercambiar con ellas perspectivas muy valiosas, algunas de las cuales han quedado cristalizadas en esta investigación. La colaboración de Diego Sáez Trumper fue crucial para obtener y procesar mi corpus de estudio, sin su asistencia informática y su disposición desinteresada esta tesis no sería lo que es. En Chile, Lésmer Montecino, Cecilia Fernández, Elizabeth Martínez, Patricia Duffy, Oscar Aguilera y Marcela Saa siguieron atentamente mi trabajo, y me dieron ánimos y lecciones para ahondar en él. Llevo en mis recuerdos nuestras conversaciones con muchísimo aprecio.

A Nohelia Meza, Carmen Cares y Carolina Pérez les debo su compañía y complicidad a toda prueba. Sin ellas mi mochila hubiese sido mucho más pesada, y aunque soy la última de las tres en doctorarse, les agradezco la solidaridad y el estímulo constantes. Con Carmen y Carolina preparamos diferentes ponencias y artículos sobre el movimiento estudiantil, así que también les agradezco haberme ayudado a comprender este problema desde sus respectivas posiciones y especialidades. Estoy segura de que el aprendizaje y la amistad nos mantendrán unidas en futuros proyectos.

A mi mamá Mirta y a mis hermanos Francisco y Emilia les agradezco la fuerza vital que me hizo llegar adonde me lo propuse. Sin ustedes no habría nacido desde mis entrañas la convicción de continuar con esta lucha. El tiempo que permanecemos distanciados me permitió entender que lo único que permanece, hasta el final, es la familia. Sé que al cumplir con esta meta ayudo a resarcir, en parte, todo lo que debimos sortear para salir adelante. A mi hermano Francisco también le debo toda la ayuda que me entregó para analizar los ejemplos de fan activismo: *Pokémon*, *Dragon Ball Z*, *Mario Bros...* nos permitieron volver a esos pocos pero felices momentos que añoramos de nuestra infancia. A mis amigas y amigos Camila, Claudia, Rocío, Daniela, Estefanía, Yuri y Arturo les agradezco todos los momentos de contención y entretención que me brindaron con creces. A Jacqueline Hodges le agradezco haberme mostrado que el doctorado fue, también, una tarea espiritual que escogí para sanar, perdonar y liberarme.

Por último, sin el amor y la paciencia incondicional de Luis nada de esto habría sido posible. Gracias por escucharme, orientarme e iluminar tantas conjeturas y reflexiones eternas. Por enseñarme sobre Minería y Visualización de Datos y asistirme en muchas de las decisiones metodológicas. Espero poder compensar cada día que estuvimos separados y cada noche que pasamos en vela, y multiplicar los besos y las caricias que me faltaron darte en todos estos años que decidiste cuidarme y esperarme sin reparo alguno. Empezar y acabar este viaje contigo es mi mayor logro.

Esta tesis fue financiada por el Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), mediante la Beca de Doctorado en el Extranjero - Becas Chile Folio N° 72130323.

Resumen

Esta tesis estudia las prácticas discursivas activistas que se configuran en la comunidad de Facebook *Universitario Informado* en el contexto de las recientes movilizaciones estudiantiles en Chile (2011-2013). Desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso Mediado por Redes Sociales (ECD-RS), se analizan los posteos más populares de UI para responder cómo sus usuarios/as producen, distribuyen, consumen e interactúan a partir de un conjunto de géneros multimodales que satisfacen las necesidades de representación política del movimiento estudiantil.

Mediante un análisis socio-semiótico y socio-cognitivo de los posteos y su estructura de participación, averiguamos cuáles son los géneros más prominentes, cuáles propósitos persiguen a través del ciclo movilizador y cómo se relacionan entre sí para darles cumplimiento. El análisis indica que estos géneros se adoptan, optimizan y evolucionan con el paso del tiempo para cumplir dos propósitos generales: 1) dar visibilidad a las principales acciones de protesta estudiantil, exacerbando la afiliación y el compromiso de los/as manifestantes, y 2) propagar los fundamentos ideológicos del movimiento, incentivando la negociación de conocimientos y actitudes relevantes para sus miembros.

Los resultados demuestran que estas prácticas discursivas tienden al fortalecimiento de la identidad política juvenil, desarrollándose en dos direcciones: 1) como *prácticas de expansión y narración transmedia*, en tanto estos géneros multimodales circulan dentro y fuera de la comunidad online para conectar una serie de figuras y símbolos propios del mundo estudiantil, y 2) como *prácticas fan activistas*, en tanto muchos de estos referentes suelen estar basados en universos ficcionales propios de la cultura popular.

Abstract

This thesis investigates discursive practices of online activism as articulated within the Facebook group page *Universitario Informado* during the 2011-2013 student protests in Chile. In the light of Social Media Critical Discourse Studies (SM-CDS), I analyse the most popular posts in this community to identify how its members (re)produce, distribute, consume, and interact with various multimodal genres to politically represent their student movement.

I explore the participation structure and content of these posts drawing on socio-semiotic and socio-cognitive methodological and theoretical frameworks. Throughout this research, I aim to identify the most prominent genres. In particular, I examine how their purposes change over time in line with their mobilization, and how they interact with each other to fulfil such purposes. The analysis indicates that these genres adapt, correct themselves, and evolve through time to fulfil two main purposes: 1) to foreground the students' main protest actions, making their affiliation and commitment with the demonstrators visible; and 2) to propagate the fundamentals of their ideology, fostering the negotiation of relevant knowledge and attitudes among their members.

Results show that the discursive practices found in *Universitario Informado* strengthen the students' political identity, developing into: 1) *expansion and transmedia storytelling practices*, as these multimodal genres operate both inside and outside the online community to connect their own figures and symbols; and into 2) *fan activism practices*, as most of these figures and symbols are usually grounded in fictional universes stemming from popular culture.

Prefacio

*Somos estudiantes y venimos a decir con más fuerza que nunca:
 ¡El movimiento estudiantil no ha terminado!
 ¡No estamos cansados y no nos van a vencer!
 ¡Todos juntos!
 ¡Esto dejó de ser un movimiento estudiantil!
 ¡Esto es un movimiento social de Arica a Punta Arenas!
 Estamos cansados de la herencia portaliana y de sus pautas de moralidad
 Estamos cansados de la herencia pinochetista
 (...)
 Queremos un cambio y que el cambio sea radical
 Queremos el cambio y lo vamos a conseguir
 La emoción de un pueblo no se detiene*

Los estudiantes – Illapu.

Concebí la posibilidad de estudiar la relación de los/as jóvenes con la historia cuando, en el año 2009, Teresa Oteiza me planteó el desafío de analizar críticamente los discursos que reconstruyen el pasado reciente chileno a partir de géneros disciplinares y especializados. Por tratarse de una época sensible para la memoria del país (1970-1990), supuse que este estudio me revelaría, en alguna medida, aspectos de mi propia historia y la de mis pares.

Para la gran mayoría de quienes nacimos hacia finales de la dictadura y crecimos en un contexto de recuperación democrática, dicha memoria estuvo velada durante décadas. En el colegio no se trataba este periodo con demasiado detalle, el currículum escolar solía hacer un salto entre 1973 y 1990. En casa no era bien visto hablar de estos temas, ante la posibilidad de duda o cuestionamiento era mejor callar, por lo que el silencio me fue instruido tempranamente. Mis padres, ambos de derecha, no me alentaron a buscar ese conocimiento por otras vías.

La primera vez que escuché hablar sobre detenidos desaparecidos fue en octavo básico cuando oí la discusión de dos compañeras: una era hija de un militar en retiro y la otra era hija de un miembro del Partido Socialista que había vuelto del exilio. Algunas amigas me relataron más tarde que familiares cercanos habían sido víctimas de prisión y tortura política. Pude vislumbrar, todavía de manera incompleta, que la sociedad continuaba dividida y que la llamada reconciliación nacional no se expresaba todavía en lo cotidiano.

La primera vez que vi imágenes del bombardeo a La Moneda fue en un programa de televisión, llamado El Futuro de Chile. Ya tenía 13 años. Esa experiencia cambió completamente mi percepción de la realidad social. Comencé a escudriñar en libros, documentales y canciones referencias que me permitieran armar esa historia a retazos. Entendí que el pasado me conmovía y que me resultaba injusto que se me haya ocultado por tanto tiempo.

La universidad me entregó las piezas que hacían falta. Cursaba el segundo año de mi carrera cuando sobrevino la Revolución Pingüina. Mi hermano, siendo estudiante de enseñanza media, hizo su mochila a los pocos días y anunció que se iba a la toma de su liceo. Bastó ese gesto para hacerme ver que las movilizaciones no eran solo un asunto de los noticieros. Me sentí convocada cuando un grupo de compañeros/as propuso armar comisiones de trabajo con los/as secundarios/as, cuya idea era debatir en conjunto el fin de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada por Pinochet justo antes de dejar el poder. Tocamos varias puertas y solo nos admitieron en las escuelas públicas controladas totalmente por sus bases. Fue en ese espacio que logré definirme políticamente y sentirme parte de una historia colectiva.

De allí en adelante participé de las manifestaciones que cada año exigían el congelamiento de los aranceles, mayor cantidad de becas, mejores condiciones de infraestructura, más autonomía estudiantil, entre otras demandas locales. No obstante, nunca lo hice desde la militancia en algún partido. Quizá como consecuencia de un miedo inconsciente, uno de los legados más perversos del terrorismo de Estado. O tal vez para rehuir del sectarismo y el descrédito de las organizaciones políticas formales.

Cuando arrancaron las protestas del 2011 estaba por defender mi tesis de magíster. En ese momento concebí la posibilidad de estudiar la relación de los/as jóvenes con la política. Ya había constatado que, contra toda evidencia empírica, los/as jóvenes eran invisibilizados como agentes de la historia, y que en compendios y manuales sus voces apenas tenían cabida. Pero ellos/as sí eran sujetos de discurso, y las movilizaciones de posdictadura así lo demostraban. Coincidencia o no, esas movilizaciones iluminaron las inquietudes que dieron sentido a esta tesis doctoral.

Antes de venir a Barcelona tuve la ocasión de dictar clases sobre juventud chilena, de salir a marchar con mis colegas y alumnos/as de la Universidad Austral, y de armar foros de discusión sobre la representación del movimiento estudiantil en la prensa. Desde el 2012, el principal medio por el que pude seguir el decurso del conflicto fueron las redes sociales. Fue de esta forma que se configuró mi objeto de investigación. Lo que aprendí tras años de observación es lo que espero haber plasmado debidamente en las siguientes páginas.

Valdivia-Barcelona, septiembre de 2018.

Índice

Agradecimientos.....	i
Resumen.....	iii
Abstract.....	iii
Prefacio.....	v
Lista de artículos publicados.....	xi
1. PRIMER CAPÍTULO: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO.....	1
1.1. Introducción.....	1
1.2. Caso de estudio.....	4
1.3. Objetivos de estudio.....	5
1.4. Organización de la tesis.....	10
2. SEGUNDO CAPÍTULO: CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	11
2.1. Introducción.....	11
2.2. Representación de la juventud chilena en la historia reciente.....	11
2.2.1. Invisibilización juvenil.....	12
2.2.2. Nombradía juvenil.....	14
2.3. El movimiento estudiantil chileno de posdictadura.....	18
2.3.1. Deshistorización juvenil.....	18
2.3.2. Repolitización juvenil.....	22
2.3.2.1. La Revolución Pingüina.....	25
2.3.2.2. La Primavera de Chile.....	26
2.4. El movimiento estudiantil chileno y los medios de comunicación.....	29
2.4.1. Los/as jóvenes y los medios tradicionales.....	30
2.4.2. Los/as jóvenes y los nuevos medios.....	35
2.5. El movimiento estudiantil chileno y las redes sociales.....	37
2.5.1. Tradición y novedad en los repertorios de protesta estudiantil.....	38
2.5.2. Repertorios de protesta estudiantil y mediación tecnológica.....	40
3. TERCER CAPÍTULO: DISEÑO METODOLÓGICO.....	45
3.1. Introducción.....	45
3.1.1. Los Estudios Críticos del Discurso y los datos de redes sociales.....	45
3.1.2. Razonamiento metodológico.....	47
3.2. Conformación del corpus de estudio.....	49
3.2.1. Recolección del corpus de estudio.....	50
3.2.2. Organización y selección del corpus de estudio.....	54
3.2.3. Descripción del corpus de estudio.....	56
3.3. Estrategia y modelos de análisis.....	68
4. CUARTO CAPÍTULO: EL POSTEO EN FACEBOOK COMO MACROGÉNERO.....	75
4.1. Introducción.....	75
4.1.1. Preliminares teóricos y propuesta de análisis.....	75
4.1.1.1. Macrogénero.....	76
4.1.1.2. Macrogénero y multimodalidad.....	79
4.2. El posteo en Facebook como macrounidad de análisis.....	81
4.3. Análisis de caso: “Compañero Pikachu”.....	84
4.3.1. Análisis socio-semiótico: Entrada en Facebook.....	87

4.3.1.1. Modo verbal: Construcción de significados ideacionales.....	88
4.3.1.2. Modo verbal: Construcción de significados interpersonales	90
4.3.1.3. Modo visual: Construcción de significados ideacionales	91
4.3.1.4. Modo visual: Construcción de significados interpersonales	93
4.3.2. Análisis inter-semiótico: Entrada en Facebook	95
4.3.2.1. Integración intermodal [texto + imagen]: Construcción de significados composicionales	95
4.3.2.2. Integración intermodal [epígrafe + diseño bimodal]: Construcción de significados composicionales	96
4.3.3. Análisis socio-semiótico: Comentarios en Facebook	98
4.3.3.1. Modo verbal: Construcción de significados ideacionales.....	103
4.3.3.2. Modo verbal: Construcción de significados interpersonales	112
4.3.4. Análisis inter-semiótico: Posteo en Facebook.....	116
4.3.4.1. Integración intermodal [entrada + comentarios]: Construcción de significados composicionales	122
4.3.5. Análisis socio-cognitivo: Posteo en Facebook.....	126
4.3.5.1. Reconstrucción de la base epistémica.....	134
a) Análisis epistémico de la entrada.....	136
i) Dispositivo-C	139
ii) Fondo común	141
b) Análisis epistémico de los comentarios	144
i) Dispositivo-C	148
ii) Fondo común	152
4.3.5.2. Reconstrucción de la base ideológica	155
a) Análisis ideológico de la entrada	159
i) Esquema ideológico: Nosotros v/s Ellos.....	162
b) Análisis ideológico de los comentarios.....	166
i) Esquema ideológico: Nosotros v/s Ellos.....	172
4.4. Compendio.....	175
5. QUINTO CAPÍTULO: REPERTORIO DE GÉNEROS DE PROTESTA EN FACEBOOK.....	181
5.1. Introducción.....	181
5.1.1. Preliminares teóricos y propuesta de análisis	181
5.1.1.1. Género	182
5.1.1.2. Espacio de géneros multimodales.....	187
5.2. Repertorios de géneros.....	189
5.2.1. Naturaleza	190
5.2.2. Establecimiento	191
5.2.3. Cambio	193
5.3. Interacciones entre géneros.....	196
5.3.1. Intertextualidad genérica	196
5.3.2. Intertextualidad referencial.....	198
5.3.3. Intertextualidad funcional.....	199
5.3.4. Recontextualización por importación.....	202
5.3.5. Recontextualización por asimilación.....	204
5.3.6. Recontextualización por incrustación.....	205
5.4. Géneros mediados por computadora.....	206
5.4.1. Ciber-géneros	210
5.4.2. Hiper-géneros	217

5.5. Prácticas de expansión transmedia y activismo online-offline	220
5.5.1. “Una manga de inútiles subversivos...”	225
5.5.1.1. Análisis de textos primarios.....	229
5.5.1.2. Análisis de textos secundarios	230
5.5.2. “Era un puterío...”	232
5.5.2.1. Análisis de textos primarios.....	236
5.5.2.2. Análisis de textos secundarios	237
5.6. Compendio.....	238
6. SEXTO CAPÍTULO: ORGANIZACIÓN TOPOLÓGICA DE SEIS GÉNEROS DE PROTESTA EN FACEBOOK.....	245
6.1. Introducción	245
6.1.1. Preliminares teóricos y propuesta de análisis	246
6.1.1.1. Relaciones entre géneros	246
a) Principio tipológico: Taxonomías de géneros.....	248
b) Principio topológico: Familias de géneros.....	249
6.1.1.2. Organización topológica de los géneros de UI	250
6.2. Proximidad narrativa: Géneros que informan sobre eventos	252
6.2.1. Imágenes de protestas callejeras: Marchas estudiantiles	256
6.2.1.1. Nociones sobre la marcha	259
6.2.1.2. Estructura y trama narrativa de la marcha	262
6.2.1.3. La marcha como relato	268
a) Convocatoria.....	269
b) Marcha	273
c) Carnaval.....	278
d) Contención.....	284
e) Estallido	288
6.2.2. Imágenes de ocupaciones públicas: Tomas estudiantiles	294
6.2.2.1. Nociones sobre la toma.....	296
6.2.2.2. Estructura y trama narrativa de la toma	300
6.2.2.3. La toma como relato	303
a) Señalización	304
b) Llamamiento.....	312
c) Permanencia.....	315
d) Resistencia	318
e) Desalojo	322
6.3. Proximidad conceptual: Géneros que informan sobre cosas	326
6.3.1. Discursos de propaganda estudiantil: De la política participativa al fan activismo.....	349
6.3.1.1. Afiches.....	352
a) Una aproximación a los afiches políticos.....	352
b) Los afiches políticos del movimiento estudiantil.....	358
6.3.1.2. Caricaturas	368
a) Una aproximación a las caricaturas políticas	368
b) Las caricaturas políticas del movimiento estudiantil	371
6.3.1.3. Memes	383
a) Una aproximación a los memes de internet	383
b) Los memes políticos del movimiento estudiantil.....	388
6.4. Compendio.....	397

7. CONCLUSIONES	405
7.1. Introducción	405
7.2. El posteo en Facebook como macrogénero.....	406
7.3. Repertorio de géneros de protesta en Facebook.....	409
7.4. Organización topológica de seis géneros de protesta en Facebook.....	412
7.5. Limitaciones y tareas pendientes	414
7.6. Proyecciones: Aprendizaje transmedia en redes sociales.....	415
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	421

Lista de artículos publicados

- Cárdenas, Camila. (2016a). [El movimiento estudiantil chileno \(2006-2016\) y el uso de la Web Social: Nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa](#). *Última Década*, 24(45), 93-116.
- Cárdenas, Camila. (2016b). [Representación online del movimiento estudiantil chileno: Reapropiación de noticias en Facebook](#). *Estudios Filológicos*, (58), 25-49.
- Cárdenas, Camila. (2016c). [Representación de la acción política juvenil en redes sociales: Análisis crítico de las prácticas discursivas producidas durante las movilizaciones estudiantiles en Chile \(2011-2013\)](#). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 77-99.
- Cárdenas, Camila. (2016d). [Movilización social y ocupación de espacios público-mediáticos](#). En Óscar García et al. (Autores), *Reflexiones sobre 'Occupy. The spatial dynamics of discourse in global protest movements'* de Luisa Martín Rojo (pp. 663-672). *Discurso & Sociedad*, 10(4), 640-684.
- Cárdenas, Camila. (2014b). [Representación visual de la movilización estudiantil en Chile: Las fotografías de las marchas como espacios de narración, actuación e identificación política](#). *Onomázein, Número Especial IX ASFAL*, 115-137.
- Cárdenas, Camila. (2014c). [Inútiles y subversivos: Representación transmedia de los estudiantes chilenos en redes sociales](#). *Romanica Olomucensia*, 26(2), 173-190.
- Cárdenas, Camila. (2014d). [Representación de la acción política de los estudiantes chilenos. Movilización de significados en redes sociales](#). *Última Década*, 22(40), 57-84.
- Cárdenas, Camila. (2013). [La representatividad en disputa: Estrategias conversacionales de dos líderes juveniles en una interacción política televisada](#). *Discurso & Sociedad*, 7(3), 490-521.
- Cárdenas, Camila y Cárcamo, Luis. (2017). [Estudiantes Informados: Gestión contra-informativa de los jóvenes chilenos en Facebook](#). *Observatorio (OBS*)*, 11(4), 42-60.
- Cárdenas, Camila y Cares, Carmen. (2016). [¿Putas? quizás, ¿tontitas? jamás: Análisis transmedial de la participación política de las mujeres en el movimiento estudiantil chileno](#). *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 17(2), 19-39.
- Cárdenas, Camila y Pérez, Carolina. (2018). [Recontextualización multimodal del movimiento estudiantil chileno en un reportaje de televisión](#). *Literatura y Lingüística*, 37, 217-237.
- Cárdenas, Camila y Pérez, Carolina. (2017). [Representación mediática de la acción de protesta juvenil: La capucha como metáfora](#). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1067-1084.
- López, Rebecca y Cárdenas, Camila. (2015). [Una lectura del movimiento por la educación en Chile \(2011-2013\) a partir de la producción de grafitis lingüísticos](#). *Última Década*, 23(43), 53-93.

1. PRIMER CAPÍTULO: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

Solo se puede estudiar lo que antes se ha soñado.

Gastón Bachelard.

1.1. Introducción

Las recientes movilizaciones estudiantiles en Chile (2011-2013) se insertan en un escenario mundial de indignación y resistencia ciudadana contra los efectos de una democratización incompleta o restringida y una desigualdad estructural producida y reproducida por los sistemas financieros neoliberales (Cfr. Castells, 2012, 2011). Desde el levantamiento del *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) en 1994 y la *Batalla de Seattle* en 1996, pasando por las manifestaciones *anti-globalización* de principios de siglo XX, hasta llegar en la última década a la *Primavera Árabe* en países como Túnez y Egipto, el *15-M* en España, *Occupy Wall Street* en Estados Unidos, los *Agantismeni* en Grecia, *#YoSoy132* en México, por señalar solo algunos, que el uso de la Internet y la Web Social viene modificando las dinámicas de información, organización, acción e interacción local-global de los movimientos sociales.

Si bien a corto andar se ha incrementado la literatura que revisa los rasgos distintivos de los actuales movimientos sociales en red (Sierra Caballero & Gravante, 2018; Bennett & Segerberg, 2016, 2013; Somma, 2015; Castells, 2014, 2012, 2011, 2009a, 2007; Sierra Caballero, 2013; Tarrow, 2011; Tilly y Wood, 2010; Feixa, Pereira y Juris, 2009), todavía son incipientes los estudios que reparan en el papel que desempeñan los medios de comunicación en sus prácticas activistas más allá de su carácter logístico o utilitario (Feixa, Fernández-Planells y Figueras-Maz, 2016; Treré & Mattoni, 2016; Costanza-Shock, 2014, 2013, 2012; Cammaerts, Mattoni & McCurdy, 2013; Fernández-Planells, Feixa y Figueras-Maz, 2013), o que se enfocan en las instancias de elaboración, distribución y consumo que configuran discursos de protesta determinados (Cárdenas, 2016a, 2016c, 2014c, 2014d; Martín Rojo, 2016b, 2013; Chun, 2016; García & Aguirre, 2016; Georgalou, 2015; Montesano & Morales, 2015; Romano, 2015, 2013).

Cuando pensamos en la relación entre tecnología y política, es decir, en las prácticas tecno-políticas de los movimientos sociales (Cfr. Kurban, Peña-López & Haberer, 2017), nos referimos a la influencia que ejercen las redes sociales sobre sus repertorios comunicativos (Cfr. Mattoni, 2013), y en concreto, sobre sus repertorios de géneros discursivos (Cfr. Morrison & Isaac, 2012). Estos géneros circunscriben la creación e interpretación de significados y emanan de diferentes constelaciones histórico-mediáticas (Mattoni & Teune, 2014) que proveen soportes y técnicas de representación particulares. Aunque sitios como Facebook, Twitter, Youtube, etc., irrumpen en el ecosistema mediático mucho antes de ser utilizados con estos fines –y mucho después de otros dispositivos análogos–, dicha apropiación no suele abordarse con una mirada histórica (Treré, 2018) ni menos aún discursiva (Cárdenas, 2016a, 2016c; Martín Rojo, 2016a). Por el contrario, predominan visiones que, al orientarse a sus consecuencias inmediatas, esto es, a cómo canalizan el éxito o la efectividad de sus campañas, desconocen las trayectorias que siguen sus usuarios/as cuando resuelven emplearlos con propósitos contenciosos y contestatarios.

Las redes sociales son algo más que un fenómeno de su época: su adopción está sujeta a un contexto más complejo y multidimensional que pone a disposición de los/as activistas ciertos recursos materiales y simbólicos, cuyo aprovechamiento depende de lo que se considera valioso u oportuno en virtud de sus tradiciones y contingencias movilizatorias específicas. Esta mediación tecnológica les proporciona vías de auto-comunicación sin precedentes (Castells, 2011), autonomía comunicativa que, de acuerdo a este autor, está a la base de la autonomía política, cultural y discursiva de los movimientos sociales con respecto a los poderes dominantes. Dicha autonomía los perfila como movimientos sociales auto-reflexivos (Martín Rojo, 2016a; Castells, 2012), en la medida en que sus miembros colocan especial atención en cómo sus prácticas colectivas se encaminan hacia la transformación social deseada.

En el caso chileno, desde el 2011 que numerosas investigaciones documentan la incorporación de las redes sociales en los repertorios de acción colectiva de distintos movimientos sociales (Pardo, 2015; Rodríguez, Peña y Sáez, 2014; Millaleo y Cárcamo, 2013; Millaleo y Velasco, 2013; Millaleo, 2011), entre los que sobresale el movimiento estudiantil (Arancibia, Sadler & Montecino, 2016; Saavedra, 2015; Cabalin, 2014a; Cárdenas, 2016a, 2014d; Torres y Acosta, 2012). Estas investigaciones constatan que existe una correlación positiva entre la participación política juvenil y el uso de plataformas online (Scherman, Arriagada & Valenzuela, 2014, 2013; Valenzuela, Arriagada & Scherman, 2014, 2012; Valenzuela, 2013, 2012a), y que estas plataformas ayudan a los/as estudiantes a optimizar la coordinación de eventos, la gestión de contactos e información y el intercambio de opiniones, y a construir una identidad grupal asociada a una causa común.

Sin embargo, estos análisis a menudo no explican cómo los/as estudiantes gestionan, producen y difunden contenidos acordes con los objetivos del movimiento, ni tampoco vinculan sus prácticas comunicativas al decurso de sus luchas emblemáticas en el último tiempo. Entonces, aun cuando la penetración de las redes sociales supone un hito preponderante, con frecuencia su impacto se restringe a un nivel instrumental o coyuntural. A nuestro juicio, estas prácticas son el resultado de fases más dilatadas de aprendizaje y experimentación que no están supeditadas al mero desarrollo de herramientas tecnológicas. Asimismo, este desarrollo facilita –pero no condiciona– que las redes sociales funcionen como espacios de deliberación y subjetivación del conflicto educativo. Para dar cuenta de este funcionamiento, debemos situar las movilizaciones estudiantiles en un proceso de recomposición más general de la acción de protesta juvenil, que es permeable a las oportunidades políticas y mediáticas que emergen a lo largo de este conflicto (Cárdenas, 2016a).

Uno de los desafíos del movimiento estudiantil radica en rearticularse tras el término de la dictadura civil-militar encabezada por Augusto Pinochet (1973-1990), al alero de una sociedad que sobrelleva una creciente desmovilización entre 1990 e inicios de los 2000, debido a las huellas que deja el terrorismo de Estado y a la situación de inestabilidad y polarización social que atraviesa el periodo transicional. Esta etapa se distingue, de un lado, por la preeminencia de un proyecto refundacional que pretendió desconectar de la política a la población en su conjunto (Muñoz, 2011), y del otro, por la pervivencia de un aparato de resquicios legales y enclaves autoritarios que constriñe hasta hoy varios derechos fundamentales, exacerbando lógicas insostenibles de segregación y precarización (Garretón et al., 2011).

El movimiento estudiantil se recompone en un contexto de crisis marcado por el fracaso del modelo neoliberal implementado en los 80 (Mayol, 2012; Mayol y Azócar, 2011), cuyas repercusiones se evidencian de modo más dramático en el sistema de mercado educativo (Bellei, Cabalin & Orellana, 2014; Bellei & Cabalin, 2013; Cabalin, 2012). Cuando el movimiento critica la privatización de la educación, en realidad critica los cimientos de la democracia consensual chilena, pues cuestiona por primera vez la legitimidad de una estructura socio-económica que los gobiernos posteriores han mantenido inalterable por más de treinta años (Aguirre y García, 2015). Según estos autores, el movimiento asume la posición de un “universal polémico” (2015, p. 160) en tanto sus demandas no solo tienen un alcance sectorial, sino que integran a todos y todas las ciudadanas excluidas de la esfera política. Es en este sentido que las movilizaciones estudiantiles de las últimas décadas (2001-2018) sitúan a los/as jóvenes como actores prevalentes dentro de los debates sociales actuales, adjudicándoles un rol clave en la politización de lo público (Cárdenas, 2014d; Latorre, 2013; Portillo et al., 2012).

El movimiento estudiantil no responde únicamente al cambio epocal y generacional que conlleva su reconstitución en posdictadura, además, responde a la disponibilidad de nuevos medios y tácticas renovadas de visibilización y expresión colectiva. En este punto, las redes sociales son más que una vía para transmitir mensajes, estas afectan tanto el tipo de acciones de protesta que pueden realizarse como la manera de ejecutarlas. Estas acciones normalmente buscan: 1) incidir en la toma de decisiones en el ámbito institucional; 2) contrarrestar las coberturas periodísticas criminalizantes, y; 3) propagar ideas e ideales a un público masivo, e incluyen: a) la contención callejera con marchas, ocupaciones y performances que son registradas mediante *fotografías* y *vídeos*; b) la contestación lingüística a través de *lienzos*, *pancartas*, *grafitis* y *murales*, y; c) la confección de una rica colección de textos de acompañamiento como *afiches*, *caricaturas* y *memes*, entre otros.

En redes sociales como Facebook, estas acciones se recontextualizan y resemiotizan cuando transitan –usualmente en forma de imágenes fijas o móviles- desde y hacia los entornos offline y online (Martín Rojo, 2016b, 2013). Debido a la variedad de textos circulantes, estas páginas pueden concebirse como espacios de interacción de géneros multimodales (Bateman, 2008). Una vez embebidos en los posteos, los ejemplares mencionados se introducen y convergen en el flujo de noticias, propiciando las reacciones de los/as usuarios/as (“me gusta”, “compartir”, “comentar”). Durante el ciclo movilizador, dichos ejemplares se esparcen, adaptan y evolucionan para cumplir funciones comunicativas más o menos definidas, relativas a las necesidades de representación política del movimiento estudiantil, y a la negociación de conocimientos y actitudes relevantes para sus miembros.

Desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso Mediado por Redes Sociales (ECD-RS) (Cfr. KhosraviNik, 2018; KhosraviNik & Unger, 2016; Unger, Wodak & KhosraviNik, 2016), esta tesis combina análisis socio-semiótico y socio-cognitivo para averiguar cómo se llevan a cabo los procesos descritos en la comunidad de Facebook *Universitario Informado*. Para ello recolectamos, seleccionamos y ordenamos las publicaciones más populares (más compartidas) entre 2011 y 2013, apoyándonos en técnicas provenientes de la Minería de Usos en Web Social (MUWS) y la Visualización de Datos (VD) (Alcalde, 2015; Baeza-Yates, 2009, 2004). El corpus final abarca 211 entradas con sus respectivos comentarios, sobre los cuales trabajamos manualmente con modelos *ad hoc* a los objetivos de investigación (ver apartado 1.3).

Precisamente, una de las preocupaciones básicas de los ECD-RS consiste en reconstruir en detalle el contexto interactivo en el que estos datos aparecen y proliferan, observando: “i) the nature of the data, ii) how is the text received (e.g., number of likes or shares, what is the nature of the comments), iii) the possibilities provided by the genre(s) of communication, and iv) the semiotic features of the language(s) used” (Unger, Wodak & KhosraviNik, 2016, p. 14). Siguiendo estos lineamientos, atendemos las prácticas comunicativas en lugar de tratar los datos como textos aislados, preguntándonos cuáles son las potencialidades de la plataforma elegida, cómo es su interconectividad interna o externa, cuáles son las características de los géneros que admite, y cómo se inserta en un ecosistema mediático más extenso. Como sugieren estos/as y otros/as autores/as (Cfr. Page, Barton, Unger & Zappavigna, 2014), inclinarse por estudios de caso es una opción pertinente para avanzar en esta dirección.

En cuanto a los enfoques de análisis, a nivel socio-semiótico contemplamos, entre los más influyentes, los aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday & Matthiessen, 2014), los Estudios del Discurso Multimodal (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2008; Kress & Van Leeuwen, 2006) y el Análisis Transmedial del Discurso (Lemke, 2013, 2009a, 2009c), mientras que a nivel socio-cognitivo acogemos las contribuciones del Análisis Epistémico e Ideológico del Discurso (Van Dijk, 2016a, 1999). Pese a que estos enfoques involucran razonamientos e intereses en ocasiones dispares, los complementamos y ponemos en diálogo con teorías sobre movimientos sociales y redes sociales para conseguir una aproximación interdisciplinar al caso escogido (Cfr. Weiss & Wodak, 2003; Fairclough, 2005; Wodak & Meyer, 2009; Van Dijk, 2015).

1.2. Caso de estudio

Universitario Informado (UI de ahora en adelante) es una *fan page*¹ de Facebook que data del 2 de junio de 2011 y surge “como un medio alternativo a la casi nula cobertura de los medios tradicionales al Movimiento Estudiantil”². Originalmente, fue fundada y administrada por estudiantes de la Universidad de La Serena (ULS) (una ciudad del norte del país), pero con el tiempo fue cediendo dicha administración a colaboradores anónimos. UI continúa vigente al día de hoy y congrega a unos 330.000 seguidores/as (en los meses de extracción de los datos reunía a unos 130.000). Se identifica como “un medio de noticias verificadas (...) [que] tiene como objetivo primordial ser un agente concientizador y formador de opinión pública que actúe en pro del Bien Común”, y explica su misión en estos términos:

creemos firmemente que en la medida en que las personas estén correctamente informadas podrán tomar decisiones adecuadas, no solo para su desarrollo personal, sino también para el fortalecimiento de la sociedad. En el actual modelo en el que se desenvuelven los medios de comunicación social, muchas veces se privilegian los intereses políticos y económicos, situación que se traduce en problemas de desigualdad e inequidad que se manifiestan –por ejemplo- en el estado de la educación en Chile, que es justamente la génesis del movimiento social que impulsó la creación de UI.

¹ Las *fan page* se distinguen de los perfiles individuales porque están pensadas para ser empleadas por grupos de interés identificados con causas específicas. Facebook también utiliza la noción de *comunidad* para referirse a estos grupos, y proporciona distintas etiquetas para diferenciarlas. A UI le corresponde “sitio web de noticias y medios de comunicación”.

² Ver: <https://www.facebook.com/UniversitarioInformado>

En un comienzo, esta *fan page* (y otras similares, e.g., *Estudiantes Informados*, *El Pingüino Informativo*) se dedica a reportar el estado de las universidades paralizadas o en toma, y a divulgar convocatorias a marchas nacionales, declaraciones o petitorios oficiales y resoluciones de asambleas. También difunde vídeos de Youtube con entrevistas a académicos/as o expertos/as en educación, micro-documentales que revisan la historia del movimiento o que recopilan manifestaciones recientes (sobre todo *flashmobs*). Paulatinamente, repone noticias desde periódicos digitales alternativos (e.g., *Cambio 21*, *El Desconcierto*, *The Clinic*, etc.), o desde medios evaluados como más independientes o neutrales (habitualmente radios, e.g., *Bío Bío*, *Cooperativa*, etc.).

Entre 2011 y 2013 UI genera 18.306 publicaciones, de las cuales un 80% aproximadamente corresponde al movimiento estudiantil, pasando de unas 1.100 publicaciones en un trimestre regular, a más de 3.000 en un trimestre activo. Asimismo, su capacidad de viralización aumenta ostensiblemente desde el año 2012, pasando de un promedio de 1.700 “compartir” a mediados del 2011, a más de 54.000 a mediados del 2013. Dentro de este periodo, los tipos de texto y sus contenidos se diversifican para cubrir otros temas que se presumen importantes para los/as jóvenes (e.g., actualidad, cultura, etc.), adquieren un énfasis más argumentativo, y se abren a otros conflictos y movimientos sociales (e.g., laborales, ecologistas, regionalistas, etc.).

A la luz de estos pocos antecedentes podemos sintetizar algunos atributos destacados de UI. Para empezar, estamos frente a una comunidad bastante estable, que tiende a crecer y a mejorar sus índices de productividad e interactividad en el transcurso del ciclo movilizadorio, que promueve los puntos de vista del propio movimiento, y que está más conectada con sus miembros de base que con sus orgánicas centrales³. A su vez, conjuga propósitos informativos y persuasivos, traza una línea editorial de inspiración crítica, cultiva la autonomía (no adhiere a partidos ni militancias), y se posiciona en contra de las élites político-mediáticas. Adicionalmente, se encarga de estimular el debate entre sus seguidores/as, y de asegurar el respeto y la libertad de expresión. Todos estos atributos hacen de UI un espacio especialmente indicado para explorar la formulación de discursos de protesta en redes sociales como Facebook.

1.3. Objetivos de estudio

El objetivo general que guía esta tesis es analizar cómo se configuran las prácticas discursivas activistas en la comunidad de UI durante las movilizaciones estudiantiles (2011-2013). Por *prácticas discursivas activistas* nos referimos aquí a aquellas actividades –tecnológicamente mediadas– destinadas a producir, distribuir y consumir textos que favorecen la participación política de carácter resistente. Estas prácticas aspiran a intervenir el curso de ciertas acciones y/o creencias colectivas, ya sea para incentivarlas, realzarlas o rectificarlas. Nuestra intención es comprender cómo las prácticas discursivas activistas se relacionan con (y en parte constituyen los) procesos más amplios de cambio socio-cultural impulsados por este movimiento (Cfr. Fairclough, 1992), considerando como muestra las interacciones comunicativas que se gestan en esta comunidad online en particular.

Para dar cuenta de ello planteamos tres preguntas de investigación (PI) que orientan tres objetivos específicos (OE):

³ Esto es así porque las orgánicas centrales (e.g., CONFECH, FECH, etc.) poseen sus propias *fan pages*.

PI1: *¿Cómo se constituye el macrogénero posteo en Facebook en sus dimensiones socio-semiótica y socio-cognitiva?*

En primer lugar, nos proponemos caracterizar los constituyentes dinámicos del macrogénero posteo en Facebook a partir de sus rasgos multimodales, epistémicos e ideológicos prominentes (OE1). Resolvimos comenzar con este análisis porque al principio de la investigación no encontramos estudios que indagaran en la estructura de publicación de este sitio (ver algunas aproximaciones en Georgalou, 2015a; Eisenlauer, 2014a, 2014b), y luego advertimos que los estudios que aparecían solían indagar más en sus contenidos que en su funcionamiento. Dilucidar dicho funcionamiento es un paso necesario para derivar las actividades que ejecutan administradores/as y seguidores/as cuando participan eficientemente de la comunidad.

Al margen de su cotidianidad, hacer un posteo conlleva una serie de decisiones, ya sea de orden *tecnológico* (qué es lo que permite hacer la plataforma, e.g., actualizar un estado, subir un álbum de fotografías, grabar un vídeo en vivo, invitar a un evento, etc.), *semiótico* (cuáles recursos se pueden manipular, e.g., texto, emoticonos, enlaces, imágenes, gif, etc.); *interactivo* (cuáles roles se pueden adoptar, e.g., productor/a, lector/a, comentarista), y; *cognitivo* (cómo se modela el contexto y la situación comunicativa, e.g., infiriendo cuáles temas son relevantes para cuáles audiencias, cuáles conocimientos se requiere manejar para abordarlos, etc.). Estas decisiones se toman en virtud de las opciones predeterminadas de diseño que provee la arquitectura informática, así como de los usos que se han vuelto convencionales o que han ganado valoración entre los miembros.

Para la LSF, el concepto de macrogénero subraya que “genres rarely occur in isolation. They may be either embedded within other genres (...) or they may occur sequentially before or after another genre” (Muntigl & Gruber, 2005, p. 5). Así, las múltiples clases de estructura genérica no solo organizan textos acotados, sino que hacen posible que dichos textos se expandan indefinidamente en otros más grandes. En Facebook, la estructura de publicación facilita este despliegue. Si bien Martin (1994) habla puntualmente de géneros elementales (e.g., narraciones, explicaciones, etc.), discutimos esta restricción en los capítulos 4 y 5. Por ejemplo, esta condición no es atendida por estudiosos de otras disciplinas que echan mano de esta noción para distinguir los componentes de las páginas web (Cfr. Crowston & Williams, 1997). A nuestro juicio, este concepto nos ayuda a resaltar que los géneros se desenvuelven, flexibilizan o mutan en estructuras más complejas donde convergen varios tipos de texto interdependientes.

Para realizar este análisis relevamos un caso ejemplar del corpus denominado “Compañero Pikachu”, ya que aglutina cualidades que son transversales a los demás posteos de UI. De allí desprendemos una estructura de dos unidades [ENTRADA: +/- epígrafe + género multimodal \wedge COMENTARIOS: intervenciones +/- respuestas] y profundizamos en cada subunidad y en la integración de (sub)unidades. Este análisis se divide en tres etapas: 1) *análisis socio-semiótico* de la ENTRADA (modo verbal / modo visual) y los COMENTARIOS (modo verbal); 2) *análisis inter-semiótico* de la ENTRADA (integración verbal-visual: epígrafe + género multimodal) y el POSTEO (integración verbal-visual: entrada + comentarios), y; 3) *análisis socio-cognitivo* del POSTEO (base epistémica + base ideológica). Esta caracterización puede extrapolarse a cualquier otro posteo en Facebook, y los resultados entregan información detallada sobre: a) la construcción de significados ideacionales, interactivos y composicionales en estructuras bimodales, y b) la negociación de creencias individuales y grupales en ambientes dialógicos.

PI2: *¿Cómo se construye el repertorio de géneros de protesta de UI a medida que avanza el ciclo movilizador estudiantil (2011-2013)?*

En segundo lugar, nos proponemos identificar los géneros y las interacciones entre géneros que van dando forma al repertorio discursivo de UI en sus fases de establecimiento, cambio y evolución (OE2). Desde la premisa de que las comunidades recurren a más de un género para comunicarse, es esperable que algunos sean más habituales y asequibles que otros (Bazerman, 1994; Devitt, 1994). Por ende, tan pronto como una comunidad empieza a instituirse, sus miembros llegan a un consenso, ya sea implícito o explícito, acerca de cuál es el conjunto de géneros al que pueden acudir para desempeñarse como colectivo. Ellos refuerzan progresivamente este repertorio, hasta darlo por sentado e interiorizarlo como familiar y no problemático. Bajo esta lógica, el siguiente paso para analizar las prácticas discursivas activistas de UI consiste en averiguar cómo se instaura, afianza y modifica dicho repertorio a largo plazo.

El concepto de repertorio de géneros emana del campo de los estudios organizacionales, y alude al “set of genres that are routinely enacted by members (...) to realize particular social purposes” (Orlikowski & Yates, 1994, p. 542). Estas autoras se focalizan en la manera como las tecnologías afectan el trabajo colaborativo de los grupos, y en los efectos que esta mediación tiene sobre sus acciones, relaciones, identidades, expectativas y normas. Esto es así pues, en tanto estos grupos gestionan su repertorio de géneros, redefinen el propio sentido de la comunidad y de lo que se prevé aceptable, legítimo o valioso para sus miembros. Desde otro ángulo, Morrison & Isaac (2012) notan que en las investigaciones sobre movimientos sociales el papel que cumplen los géneros dentro los procesos de enmarcado y alineación ideológica ha sido normalmente desatendido, a pesar de que es vital interrogarnos por el impacto que estos provocan en sus integrantes y público objetivo. Estos autores postulan que la selección de diversos géneros revela con mayor claridad cómo se llevan a cabo estos procesos, y que seguramente algunos géneros son más efectivos que otros a la hora de encaminarlos.

Para realizar este análisis ocupamos el corpus primario extraído con Minería de Usos en Web Social (53 posteos), y recuperamos parcialmente la descripción que generamos con Visualización de Datos. Este análisis es más bien exploratorio y se aboca a ejemplificar las tendencias identificadas. En una primera etapa delimitamos la naturaleza del repertorio, indicando cuáles tipos de texto están a disposición de la comunidad, a saber: fotografías (59%), caricaturas (9%), afiches (9%), discursos murales (8%), memes (6%), vídeos (5%) y noticias (4%). Luego vemos con qué frecuencia y en qué periodos estos tipos son empleados por sus miembros, con miras a asociar los trimestres más activos a hitos o acontecimientos clave del conflicto educativo. Posteriormente reparamos en cómo se establecen ciertos géneros o se implantan desde otras comunidades o prácticas estudiantiles, cómo algunos se optimizan y cómo se perciben anomalías o desviaciones. Finalmente, nos fijamos en cómo se altera la composición o los usos de este repertorio, cómo este se extiende para abarcar nuevos géneros, y cuáles se vuelven obsoletos o son paulatinamente sustituidos por otros.

En una segunda etapa elegimos ahondar en dos aspectos sobresalientes del repertorio de UI: a) la interdependencia y la superposición de géneros, y b) la evolución en ciber-géneros e hiper-géneros. Para ello nos centramos en los fenómenos de intertextualidad y recontextualización, de un lado, y de hipertextualidad y transmedialidad, del otro. Este análisis procura ilustrar cómo a medida que este repertorio madura y se fortalece, los géneros remiten unos a otros, importan o exportan componentes, reiteran motivos, figuras o símbolos comunes, migran a través de los entornos online y offline, y se ajustan constantemente al ecosistema mediático en el que circulan, especializándose para alentar su consumo y viralización. Estas distinciones son útiles para proyectar los comportamientos, intereses y aprendizajes de los miembros de la comunidad, y los resultados pueden servir de referencia para examinar los repertorios de géneros online de otros movimientos o agrupaciones activistas.

PI3: *¿Cómo se organizan los géneros de protesta más populares de UI de acuerdo con los objetivos movilizadorios que satisfacen en distintos momentos del conflicto educativo (2011-2013)?*

En tercer lugar, nos proponemos modelar criterios de organización topológica que relacionen los géneros multimodales más populares de UI en función de sus objetivos movilizadorios distintivos (OE3). En este punto deseamos saber cómo con el paso de los años y gracias a su utilización sistemática estos géneros satisfacen necesidades de representación política prevalentes para el movimiento estudiantil. Ubicarlos en un espacio topológico de interacción online debiese mostrarnos cuáles son más congruentes o afines entre sí, ya sea porque comparten sentidos o propiedades similares y/o porque se usan con fines análogos o coadyuvantes. Aunque no perdemos de vista el potencial de cada género por separado, pensamos que puede ser más beneficioso descubrir cómo operan géneros aparentemente diferentes en teoría, pero que en la práctica se articulan de modos novedosos o impredecibles.

Desarrollos dentro de la LSF sugieren complementar el análisis tipológico de los géneros con un análisis topológico como el planteado por Lemke (1999). Este autor explica que una topología es un conjunto de criterios que permite determinar grados de proximidad entre los miembros de alguna categoría en razón de parámetros particulares. Así, se pueden reunir objetos en un espacio demarcado por los vínculos existentes entre ellos. Según sean los criterios adoptados, aquellos objetos que son más parecidos en una dimensión pueden observarse como estando más cerca los unos de los otros, y los que son menos parecidos pueden observarse como estando más lejos. Para Bateman (2008), es justamente la capacidad de los/as analistas de trasladarse por un *continuum* de variación lo que contribuye a capturar relaciones entre géneros multimodales a través del espacio semiótico.

Para realizar este análisis ocupamos el corpus primario (53 posteos) y secundario (158 posteos). Tras una revisión preliminar del total de publicaciones derivamos dos criterios de organización topológica: 1) por proximidad narrativa (géneros que informan sobre eventos), y; 2) por proximidad conceptual (géneros que informan sobre cosas), apoyándonos en cuatro parámetros principales: a) comunicativos (estructuras y propósitos de los géneros multimodales); b) ideológicos (modos de auto y hetero-representación grupal); c) políticos (eventos y modalidades contenciosas), y; d) topográficos (interacción espacio público-mediático). Una vez estipulados estos criterios, creamos modelos *ad hoc* y escogemos ejemplos para cada conjunto.

En una primera etapa abordamos las fotografías, los vídeos y los discursos murales que informan sobre eventos de protesta destacados del movimiento estudiantil (marchas y tomas). El modelo de análisis previsto cubre tres dimensiones: *discursivo-semiótica*, *interaccional* y *espacial*. Inicialmente, analizamos cómo se construyen significados representacionales, interactivos y composicionales en los modos verbal y visual (epígrafes + imágenes), y luego analizamos cómo está conformada la base socio-cognitiva a partir de la cual se negocian creencias epistémicas e ideológicas críticas sobre ambos eventos (comentarios). Posteriormente, nos detenemos en las imágenes para analizar cómo son representadas las acciones y los actores del conflicto educativo, así como las interacciones de unos actores con otros y con los lugares donde se emplazan (avenidas, edificios, etc.). Finalmente, analizamos cómo se representan los sitios de resistencia (las calles y las aulas) que estos actores apropian mediante modalidades contenciosas tradicionales o emergentes (culturales, violentas, etc.).

En una segunda etapa abordamos los afiches, las caricaturas y los memes que informan sobre causas, demandas y reivindicaciones que se reifican desde la perspectiva estudiantil como objetos en disputa (e.g., educación, igualdad, democracia, etc.). Aquí damos prioridad a las entradas y reservamos el análisis de comentarios para apuntar algunos rasgos transversales. El modelo previsto cubre tres procesos: *conceptualización*, *metaforización* y *resemiotización*. Primero analizamos cómo se representan estos objetos de manera polarizada, ya sea que se enfoquen desde la posición del endogrupo o el exogrupo (e.g., educación como derecho v/s educación como bien de consumo), cuáles tareas o estrategias de enmarcado conllevan estas representaciones (i.e., diagnóstico, pronóstico, amplificación, etc.), y cuáles conceptos fundamentales les subyacen (e.g., crisis, enemigo, revolución, etc.).

Después analizamos cómo estas representaciones se valen de metáforas visuales o multimodales para activar correspondencias entre dominios conceptuales concretos y abstractos (e.g., LA EDUCACIÓN ES UN ARMA), mejorando con ello su poder de encuadre (Cfr. Semino, Demjén & Demmen, 2016). Por último, analizamos cómo el potencial de representación de estos géneros varía en virtud de los medios, las tecnologías y las materialidades que explotan (Cfr. Bateman & Wildfeuer, 2014) (e.g., afiche a mano alzada, afiche digital), y cómo los significados que construyen se transponen de unos modos semióticos a otros, o de unos espacios y prácticas a otras cuando sus ejemplares se desplazan dentro y fuera de la web (Cfr. Iedema, 2003) (e.g., cuando un meme aparece convertido en una pancarta dentro de una manifestación).

Estos análisis contemplan modelos tentativos, no definitivos. Sin duda, pueden rectificarse, simplificarse o adaptarse para incluir otros géneros o relaciones entre géneros. Los criterios de organización topológica los priorizamos a la luz de este repertorio y sus respectivas características. Tendríamos que agrandar la muestra o manejar otro corpus para probar si admiten géneros distintos. En cualquier caso, esperamos que estos resultados entreguen antecedentes en torno a los usos –cada vez más creativos y transgresores- de estos artefactos de protesta, y al rol que juegan en la configuración de las prácticas discursivas activistas mediadas por redes sociales.

1.4. Organización de la tesis

Esta tesis se compone de siete capítulos. En este primer capítulo hemos introducido el problema, el caso y los objetivos de estudio.

En el capítulo 2 contextualizamos el movimiento estudiantil chileno, desde una mirada multidisciplinar que comprende sus alcances históricos, políticos y comunicativos. Por una parte, ponemos atención en la trayectoria que sigue este movimiento en el pasado reciente, para entender cómo se reformulan las identidades, memorias y acciones juveniles en el tránsito de la dictadura a la democracia. Por otra parte, ponderamos la influencia de los medios oficiales y de los nuevos medios digitales en sus campañas más connotadas (2006-2011), para enseñar cómo los/as estudiantes van adecuando sucesivamente sus repertorios colectivos hasta conseguir mayor experticia y autonomía.

En el capítulo 3 presentamos el diseño metodológico de este estudio. Partimos aclarando cómo ejecutamos las fases de recolección y selección del corpus con Minería de Usos en Web Social (MUWS), y mencionamos por qué estas técnicas pueden ser provechosas para los Estudios Críticos del Discurso Mediado por Redes Sociales (ECD-RS). Más tarde señalamos cómo ordenamos y preparamos los datos para proceder con la fase cualitativa y cuál razonamiento seguimos para afrontar la diversidad y el dinamismo del corpus. De los datos crudos tomamos una muestra para graficar tendencias en la publicación de contenidos durante el periodo 2011-2013. Este trabajo lo hacemos con técnicas de Visualización de Datos (VD) y la descripción obtenida es vital ya que orienta la interpretación de varios de los resultados. Al cierre precisamos cómo concebimos los modelos de análisis, en cuáles métodos nos basamos y cuáles son sus categorías.

En los capítulos 4, 5 y 6 damos cuenta del análisis y la discusión de los resultados. Estos análisis, además de requerir modelos *ad hoc*, involucran enfoques teórico-metodológicos específicos que exponemos oportunamente. El capítulo 4 lo dedicamos al análisis exhaustivo del macrogénero posteo en Facebook. Al caracterizar sus constituyentes intentamos deducir patrones de diseño y usabilidad. Este análisis es intra-textual e inter-semiótico: detecta regularidades al interior del texto y entre sus modos verbal y visual. No obstante, nos ofrece lineamientos generales sobre cómo los/as usuarios/as sacan el mayor provecho posible de esta estructura de participación.

Los capítulos 5 y 6 los dedicamos al análisis del repertorio discursivo de UI y de seis de sus géneros más populares. Al identificarlos y explorar cómo estos textos se relacionan en el tiempo, podemos reconstruir las actividades comunicativas típicas de la comunidad online, e inferir los factores políticos, tecnológicos, interactivos y cognitivos que repercuten en las prácticas discursivas de sus miembros. Estas prácticas adquieren un carácter activista en tanto los géneros preferidos por los/as jóvenes conducen objetivos relevantes para los/as estudiantes movilizados/as. Ambos análisis son inter-textuales e inter-semióticos: detectan regularidades entre los ejemplares y entre sus modos verbales y visuales. Esta decisión aporta hallazgos notables relativos a las prácticas de expansión transmedia y fan activismo, los que no vislumbramos al comienzo de este estudio, y que probablemente no hubiésemos captado de otra forma.

El capítulo 7 resume las conclusiones de esta tesis. Tras responder las preguntas de investigación, evaluamos las fortalezas y debilidades del análisis, y proponemos algunas aplicaciones de los resultados al campo de la educación y la formación cívica.

2. SEGUNDO CAPÍTULO: CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Si el pasado no tiene nada que decir al presente,
la historia puede quedarse dormida, sin molestar,
en el ropero donde el sistema guarda sus viejos disfraces.

Eduardo Galeano.

2.1. Introducción

Las recientes movilizaciones estudiantiles (2011-2013) se insertan en un escenario mundial de indignación y resistencia ciudadana. Estas comparten con otros movimientos sociales tanto una crítica a los procesos de democratización incompletos o restringidos y a la desigualdad producida y reproducida por los sistemas financieros neoliberales, así como una naturaleza organizativa horizontal, descentrada y participativa soportada tecnológicamente. Como ya es sabido, en países como Chile, España, Grecia, Portugal, Egipto, Túnez, Estados Unidos, México y Brasil, entre varios otros, estas protestas destacan por su carácter expansivo, multimodal e interconectado a través de las redes sociales y los dispositivos móviles.

Son movimientos glociales que remiten a una conciencia colectiva sobre las luchas y las campañas de sus pares, pero que tienen raíces nacionales y comunitarias que explican sus respectivas trayectorias y desenlaces. En esta dirección, debemos dotar de especificidad al movimiento estudiantil y relevar las condicionantes que caracterizan sus propias modalidades de acción y comunicación. Para ello ponemos atención en las relaciones que los/as jóvenes entablan con la historia y la política en un contexto pre y posdictatorial, de un lado, y con los medios tradicionales y los nuevos medios digitales en el marco de un ciclo movilizatorio más extendido (2001-2018), del otro.

2.2. Representación de la juventud chilena en la historia reciente

¿Cómo sentir el orden establecido como algo propio
cuando han borrado todas *mis* huellas?
¿Por qué deberíamos sentir orgullo del país y de su desarrollo,
cuando *no somos parte* de su historia?

Norbert Lechner.

En este apartado nos centramos en la participación juvenil dentro del pasado reciente chileno, pues consideramos que esta aproximación es esencial para entender el posicionamiento de los/as estudiantes en el actual contexto político donde desarrollan sus movilizaciones. Desde la premisa de que el discurso desempeña una función preponderante en la definición de las actorías, identidades y memorias juveniles, establecemos dos ejes de discusión teórica: 1) el primero se enfoca en la noción de *invisibilización juvenil* (Cárdenas, 2014a, 2012, 2011a, 2011b), para explorar cómo se lleva a cabo la representación ideológica de estos sujetos en textos que marginan, niegan y ocultan su presencia en las últimas décadas, y; 2) el segundo aborda la noción de *nombradía juvenil* (González, 2002), para dar cuenta de la emergencia de estos actores en la historia del país, bajo un paradigma socio-cultural que habilita su designación como categoría sociológica.

2.2.1. Invisibilización juvenil

La historia es el fruto del poder,
pero el poder en sí mismo nunca es tan transparente
para que su análisis se vuelva superficial.
La última marca de poder puede ser su *invisibilidad*;
su último desafío, la exposición de sus huellas.

Michel-Rolph Trouillot.

Desde el ámbito de los Estudios Críticos del Discurso se evidencia cómo la manera en que se utiliza el lenguaje es decisiva para la expansión ideológica y el consenso entre los/as participantes de la comunicación, toda vez que dichos usos impactan en la elaboración de representaciones sociales que permean la estructura del conocimiento, influyen en su adquisición y orientan las actitudes que comparten acerca de las cuestiones que les parecen relevantes, modelando sus prácticas individuales y colectivas (Van Dijk, 2012, 2011, 2009). Al hacer manifiestos estos procesos, podemos ser más conscientes de por qué se generan determinados discursos con propósitos y recursos semióticos concretos, especialmente en contextos donde estas prácticas sirven sistemáticamente a intereses hegemónicos (Achugar y Oteíza, 2014).

Algunas formas de discurso público, como los textos derivados de géneros académicos y especializados, ostentan mayor autoridad para estabilizar creencias específicas y asegurar su reproducción (Van Dijk, 2016a). Los discursos históricos constituyen un caso ejemplar de cómo se instaura una objetividad que es funcional a la propagación de unas versiones del mundo y no de otras (Cabruja, Íñiguez y Vásquez, 2000). Si la historia “is no longer a neutral discipline founded on an immutable body of facts. Rather the past is contested ground in which numerous interpretations compete” (Coffin, 2006, pp. 8-9), entonces la (re)construcción del pasado cumple tareas ideológicas en distintas situaciones, como aquellas conducentes a perpetuar órdenes sociales excluyentes y a afianzar mecanismos de dominación de mayor alcance, cimentando así las bases para la acción futura y la rememoración conjunta (Oteíza y Pinto, 2011). Para Jelin (2001), es precisamente en el terreno del lenguaje donde se activan las luchas por las representaciones del pasado, imponiéndose las búsquedas de poder, legitimidad y reconocimiento de unos grupos frente a otros.

En esta dirección, la pretensión de veracidad y validez con que operan los discursos históricos⁴ puede favorecer fines tendenciosos, sobre todo cuando los/as destinatarios/as no cuentan con información empírica para lograr una versión alternativa de los hechos. Como plantea Van Dijk (1999), mientras más desprovista está una persona de representaciones anteriores, más susceptible se encuentra al momento de formular o adoptar visiones tergiversadas o segadas. De allí que analizar los modos como se configuran representaciones sobre actores, eventos y circunstancias históricas particulares resulte indispensable para conseguir un acceso más igualitario y democrático al conocimiento de una nación. Siguiendo a Achugar (2011), esto requiere de una mediación entre la experiencia y el discurso que permite escoger, motivar y organizar los significados adecuados, tanto al nivel de la producción como de la interpretación de los relatos históricos.

⁴ Para una discusión sobre el estatuto de verdad de los discursos históricos ver Cárdenas (2011c).

Cuando se investiga la historia reciente, surgen temas que vinculan pasado y presente en un contexto en que historia y memoria coinciden, es decir, donde el estatus epistemológico del pasado se resuelve al interior de las comunidades de referencia (Achugar, 2011). Si estas tienen que lidiar con vivencias traumáticas como tortura y violación, guerras, asesinatos masivos o genocidio, se ven expuestas a tabúes que restringen la circulación de esas memorias, o bien, asimilan narrativas que mitigan, relativizan, rehúyen o refutan lo sucedido (Wodak, 2011). Por esta razón, el control sobre la historia y la memoria suele interferir en la arena del debate político, con el objetivo de filtrar dicho pasado en los espacios públicos y privados. Al enfrentarse a tales narrativas, sus miembros son capaces de representarse a sí mismos y su relación con los demás, “haciéndose implícitamente lectores de su ser y de su actuar en sociedad” (Ricoeur, 2010, p. 304).

Dicho esto, debemos preguntarnos ¿cuál es el lugar que ocupan los/as jóvenes en aquellos discursos que recuperan el pasado reciente del país? Esta respuesta puede darnos las primeras luces acerca de cómo ellos/as comprenden, dan sentido y evalúan su participación en el Chile actual. Al respecto, entendemos que los modos mediante los cuales se les representa discursivamente como sujetos de la historia intervienen en la confección de modelos mentales (Van Dijk, 2012, 2011, 2009, 1999) que regulan parcialmente sus prácticas políticas en el presente. Así, es posible sostener que el conocimiento histórico disponible sobre los actores juveniles se traduce en la conformación de memorias e identidades en torno a causas e intereses comunes, fundamentando sus sentimientos de pertenencia y afiliación grupal (Achugar, 2016).

Según se ha investigado con anterioridad (Cárdenas, 2014a, 2012, 2011a, 2011b), diferentes discursos disciplinares de historia construyen modos de representación ideológica que tienden a invisibilizar a la juventud chilena en el pasado reciente (1970-1990). Estos han privilegiado el tratamiento de figuras políticas prominentes (Salvador Allende, Augusto Pinochet), así como de actores genéricos (el pueblo, las fuerzas armadas, etc.), a pesar de haber estado plenamente involucrados en acontecimientos cruciales de la época, como el triunfo de la Unidad Popular (UP) en 1970, el Golpe de Estado de 1973 y la posterior dictadura civil-militar (1973-1990). En cambio, los/as jóvenes han sido selectivamente presentados/as y excluidos/as durante este periodo, a través de tres estrategias discursivas principales:

- ✓ *ocultamiento*: que atañe tanto a la omisión explícita de la agencia juvenil en procesos históricos globales o locales, otorgándole un carácter más bien incidental y transitorio, así como a la omisión de responsables generales que perpetran toda clase de abusos para eliminarlos/as de la escena social;
- ✓ *marginación*: que sitúa a los/as jóvenes en una posición secundaria en el pasado reciente, usualmente subsidiaria de procesos históricos gestados por actores abstractos no humanos, lo que conlleva la naturalización de juicios sobre caracterizaciones, posesiones, identificaciones, campos de acción y repercusión social que les son asignados de manera recurrente, y;
- ✓ *negación*: que, por un lado, opone a los propios actores juveniles entre aquellos “comprometidos” y “descomprometidos” políticamente (eje izquierda/derecha), y, por el otro, rechaza o negativiza la acción juvenil por medio de estereotipos variados transmitidos por los adultos.

A grandes rasgos, la acción juvenil se representa a partir de ciertas coyunturas históricas que consienten o no su visibilización de acuerdo con las orientaciones ideológicas que intentan satisfacerse. Por ejemplo, cuando se revisa el gobierno de Salvador Allende, la presencia de los/as jóvenes no puede soslayarse, no obstante, bien puede acentuarse la entrega revolucionaria de los militantes de izquierda al proyecto socialista, o bien puede acentuarse su injerencia en la creación de un ambiente de crisis e insurrección. En otras coyunturas, sin embargo, conviene su exclusión, como cuando se revisa la vulneración a los derechos humanos por la dictadura, con la finalidad de evitar la atribución de responsabilidades militares y civiles, y eludir su condición de víctimas. Más allá de estos episodios, con frecuencia aparecen como receptores/as de las acciones de otros, homogeneizados/as y carentes de voluntad, autonomía y discernimiento.

Paralelamente, numerosas investigaciones han demostrado que la juventud asume un rol tanto más sustancial y destacado en el pasado reciente (Aguilera, 2014, 2012; González, 2010, 2004; Muñoz, 2004; Goicovic, 2000; Salazar y Pinto, 1999; Agurto, Canales y De la Maza, 1985; Abarca y Forch, 1972; Mattelart y Mattelart, 1970, por mencionar algunas), sobrepasando, como veremos, las coyunturas y los comportamientos que típicamente se le asocian. En virtud de estos antecedentes, ¿cómo explicamos que las representaciones promovidas por los discursos históricos no concuerden necesariamente con las diversas formas de acción política juvenil que otras fuentes han documentado?

Existe, como sabemos, una disyunción ineludible entre la historia que se cuenta (*story*) y la historia que ocurrió (*history*) (Trouillot, 1995), tanto en el plano de las operaciones historiográficas como en el de las operaciones lingüísticas descritas por la literatura. La prevalencia de voces y relatos oficiales desplaza, constriñe y, en última instancia, manipula la legibilidad discursiva de las actorías sociales (Ricoeur, 2010). Esto supone no solo una contribución irregular por parte de los sectores o grupos que compiten por difundir sus versiones del pasado, sino que un acceso desigual a los significados que dichos relatos proponen. Por consiguiente, ¿cómo los/as jóvenes compensan y/o negocian narrativas a menudo adultocéntricas y conservadoras? En las próximas secciones ahondaremos en ambas interrogantes.

2.2.2. Nombradía juvenil

No desmayéis un solo instante
en esta hermosa labor de despertar a la juventud (...).
Nuestro gesto es solo un gesto de afirmación magnífica.
Existimos y queremos probarlo.

Vicente Huidobro.

Para atender la participación de los/as jóvenes en la historia del país prestamos atención a dos procesos interconectados a lo largo del siglo XX. De un lado, están las transformaciones políticas, económicas y culturales que propician algunas condiciones estructurales para que estos actores experimenten de manera diferenciada el paso de la niñez a la adultez, y, del otro, están los efectos que tales condiciones tienen en la delimitación de la juventud como objeto de estudio para las Ciencias Sociales⁵.

⁵ Para una revisión más pormenorizada de la categoría de juventud ver Cárdenas (2011b, pp. 13-17).

Con la posguerra se establece un orden internacional que considera a niños/as, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos: el impulso y la expansión comercial, la implementación de los Estados de Bienestar y la reconstitución de las dinámicas de reproducción familiar –y, por tanto, de crecimiento demográfico–, les proporcionan más espacios de formación educativa y de consumo de bienes materiales y simbólicos. Técnicamente, las nociones de crédito vital y moratoria social son clave para designar este tránsito generacional, superando los criterios psico-biológicos que aluden a determinada composición etaria (Feixa, 2006; Reguillo, 2000; Balardini, 2000; Margulis y Urresti, 1996).

Estas variables permiten el surgimiento de la juventud como categoría sociológica, cuya génesis se halla en las sociedades capitalistas de mediados del siglo XX. Como se deriva de la bibliografía consultada, se trata de un constructo eminentemente socio-cultural que no puede abordarse sin hacer referencia a sus respectivos contextos históricos. Si bien las aportaciones teóricas en el área provienen originalmente de Europa y Estados Unidos (González, 2004), en América Latina y en Chile obtienen con posterioridad otros matices que son específicos de la región⁶.

En nuestro caso, durante la primera mitad del siglo XX se ubican los siguientes hitos que instituyen la denominada *nombradía juvenil* (González, 2002): la fundación de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH) en 1906, la creación en 1920 de la revista literaria “Juventud y Claridad”, en donde publican, entre otros, Gabriela Mistral y Pablo Neruda, la muerte del poeta José Domingo Gómez Rojas en el mismo año, la Junta Militar (“ruido de sables”) llevada a cabo por Marmaduke Grove y Carlos Ibáñez del Campo en 1924, la postulación del poeta Vicente Huidobro como candidato a la Presidencia de la República en 1925, y la Matanza del Seguro Obrero en 1938. La idea de juventud que se desprende de estos hitos está dada “por la convergencia entre vanguardias estéticas de una aristocracia rebelde (...) y las vanguardias político-sociales de capas medias y organizaciones obreras y militares” (González, 2002, p. 62). De allí que la matriz “mesocrática-ilustrada-masculina” (González, 2002, p. 89) sea la que configura en sus orígenes el prototipo identitario juvenil chileno.

En la segunda mitad del siglo XX, entre las décadas del 50 y del 60, se conjugan otros hechos sobresalientes: la consolidación de las primeras culturas juveniles (González, 2011), por una parte, y la consolidación de las primeras culturas revolucionarias (González, 2010), por otra. Las culturas juveniles emanan de una modernización paulatina que, sustentada por un Estado desarrollista y populista, acelera la urbanización, el incremento de la matrícula educativa y la migración campo-ciudad (Goicovic, 2000). Estos avances dan la posibilidad de ser jóvenes a hombres y mujeres de estratos medios y bajos, quienes pueden optar a recursos y actividades focales que les conceden más oportunidades de socialización, agregación, ocio y entretenimiento.

Las culturas revolucionarias están marcadas básicamente por el decurso de la Reforma Universitaria, desde sus inicios en 1967 hasta los primeros años de la década del 70. En ellas se imbrican aspectos tradicionales de los movimientos juveniles latinoamericanos (Falleto, 1986): su impronta estudiantil, intelectual, anti-oligárquica, anti-imperialista, anti-institucional, crítica y transformadora. Como señala González (2010),

⁶ Sobre los estudios de juventud en el ámbito chileno y latinoamericano ver Cárdenas (2011b, pp. 17-28).

son los grupos secularizados discursiva y empíricamente de las instituciones educativas los que sintetizan una alteración en las trayectorias de las identidades juveniles, [las] que son capaces –como en París⁷– de pasar fugaz o sistemáticamente de las reivindicaciones del co-gobierno universitario a la destrucción o toma del poder; de la rabia sectorial a la “revuelta popular” (p. 118).

Sobreviene así la visibilización total y el protagonismo preferente de los sujetos juveniles, concebidos prontamente como grupos de interés político (González, 2011). En adelante, estos actores se emplazan “en el seno de las juventudes políticas emergentes, operando la partidización –militancia y militarización– como motor fundamental de producción de [la] “juventud” [chilena]” (González, 2010, p. 116).

Esta época aglutina eventos centrales para la identificación política juvenil. De un lado, se levantan movilizaciones de estudiantes secundarios/as y universitarios/as alineados/as con las modificaciones sociales profundas. Durante los 60 ya eran habituales las marchas estudiantiles, los incidentes con la policía y las demandas en distintas materias: desde protestas contra el modelo económico y educacional, hasta manifestaciones contra el intervencionismo norteamericano (Rojas, 2009). De otro lado, se multiplican los enclaves culturales de adscripción juvenil, mediante expresiones musicales como la “Nueva Canción Chilena”, y expresiones artísticas provenientes de brigadas muralistas como “Amaneceres Venceremos” o “Ramona Parra”, vinculadas, a su vez, a una vasta fabricación de insumos editoriales y gráficos que apoyan la comunicación política al servicio del pueblo (Aguilera, 2009).

Se genera, entonces, una incipiente colaboración de los/as jóvenes en el advenimiento del gobierno de Salvador Allende, donde resalta el trabajo de estudiantes, obreros/as y pobladores/as en el fortalecimiento del proyecto socialista de la Unidad Popular (UP). La obra *Viaje por la juventud* (Abarca y Forch, 1972) brinda testimonios valiosos sobre la articulación juvenil de ese momento, demostrando cómo esta gesta revolucionaria adquiere un carácter transversal que convoca a hombres y mujeres, jóvenes escolarizados/as de clase media y alta, jóvenes del proletariado, y jóvenes indígenas, entre otros/as. Al respecto, Mattelart y Mattelart (1970) sugieren tempranamente que, debido a estas circunstancias:

la juventud comienza a emerger como posible elemento constitutivo de una nueva estructura de poder. En efecto, la juventud amenaza con convertirse en un grupo de presión capaz de defender sus propios intereses y de luchar para “cambiar la vida” (...) e implantar la concepción que tiene de la sociedad, que tal como existe hoy es, a su parecer, trágicamente injusta e inhumana (p. 11).

Sin embargo, el proyecto de la UP es rápida y brutalmente derrocado por el Golpe de Estado de 1973 ejecutado por las fuerzas armadas, quienes instauran una de las dictaduras más sangrientas y duraderas de América Latina. Con el terrorismo de Estado (Calveiro, 2008; Obando, 2008) se normalizan los delitos de detención, secuestro, tortura y desaparición forzada, los cuales, siguiendo a Salazar y Pinto (1999), apuntaron insistentemente a los/as jóvenes militantes de izquierda.

⁷ Es indudable el impacto que tiene el mayo del 68^o francés en la configuración política del prototipo juvenil estudiantil. No obstante, “el mayo chileno” (González, 2010) ocurre un año antes del mayo parisino e, incluso, pueden rastrearse antecedentes de politización estudiantil en la ocupación de la Universidad de Chile en 1926 (Araya, 2008), cuyo principal eco histórico fue la insurrección universitaria del “mayo cordobés” en la Argentina de 1918 (González, 2010, 2002).

Por ello, en lo que queda de la década del 70 tiene lugar el repliegue de la acción política, en general, y de la acción política juvenil, en particular, si bien sus modalidades de asociatividad no llegan a desintegrarse del todo. Entre los años 1983 y 1987 resurgen las movilizaciones de estudiantes y pobladores/as, las cuales desencadenan las mayores jornadas de lucha en contra de la dictadura en los 80⁸. En este tiempo estallan veintidós focos de protesta que ayudan a recomponer el espacio de acción juvenil a través del quehacer comunitario, buena parte en las periferias, y la contienda callejera en barrios y centros urbanos. Ambas formas de resistencia devienen en un proceso más amplio de reflexión personal y colectiva que pretende poner en jaque la permanencia del régimen (Salazar, 2006).

En este escenario, el movimiento estudiantil⁹ pasa de peticiones puntuales tales como becas de alimentación y vestuario, la rebaja del transporte escolar, la extensión del metro y la inscripción gratuita de la Prueba de Aptitud Académica (PAA)¹⁰, a otras más medulares como el nombramiento de ministros en visita para esclarecer los asesinatos de compañeros/as, la democratización de los centros de alumnos y del sistema educativo en su conjunto. Estas reivindicaciones aspiran, en suma, a prefigurar una nueva sociedad, como anunciara la consigna “*Seguridad para estudiar, libertad para vivir*” (Cárdenas, 2011b). Los/as estudiantes, además de rearmar redes de cooperación con las poblaciones, diseñan y distribuyen medios impresos como folletos, boletines y fanzines para acercar sus exigencias a la ciudadanía. Todas estas acciones confirman la progresiva reorganización de las bases juveniles, las cuales comienzan a salir poco a poco del anonimato y la clandestinidad.

No obstante, uno de los sucesos que implica un antes y un después para el movimiento social y estudiantil es el atentado contra Pinochet el 7 de septiembre de 1986. Como consecuencia, la acción popular retrocede nuevamente y los/as estudiantes reducen sus petitorios a aquellos puntos de menor envergadura. Adicionalmente, se celebran congresos de federaciones universitarias y secundarias que evidencian el agotamiento y las divisiones internas, por lo que las movilizaciones se entrampan y decaen abruptamente. Posteriormente, se realiza el Plebiscito Nacional del 5 de octubre de 1988, que decide en 1989 la continuidad de Pinochet en el poder. Por esta razón, los esfuerzos juveniles se dirigen prioritariamente a la campaña del “NO”, que acaba oficialmente con los 17 años de dictadura civil-militar.

Como explica Aguilera (2014), estas coyunturas históricas activan ciertas políticas de identidad a partir de las cuales los/as jóvenes consensuan sus memorias y actuaciones grupales. Estas nos llevan a redimensionar los alcances de la acción juvenil no solo en términos analíticos, sino también en términos prácticos. ¿Cuáles son los significados que los sujetos juveniles reapropian del pasado reciente para posicionarse como agentes de cambio en el Chile actual? ¿Cómo se recontextualizan dichos significados en las movilizaciones estudiantiles de posdictadura?

⁸ En esta época se instituye en Chile una preocupación sistemática por la juventud como actor social de interés para las Ciencias Sociales, periodo en que se publica un texto clave para la constitución de este campo de estudio: *Juventud chilena. Razones y subversiones* (Agurto, Canales y De la Maza, 1985). Para un análisis de la obra ver Cárdenas (2014a, 2011a).

⁹ Un registro de la acción estudiantil durante la dictadura civil-militar es el documental [Actores secundarios](#) de Pachi Bustos, Jorge Leiva, Marcela Betancourt y René Varas (2004). Para un análisis de la obra ver Cárdenas (2011d).

¹⁰ Examen obligatorio actualmente conocido como Prueba de Selección Universitaria (PSU).

2.3. El movimiento estudiantil chileno de posdictadura

Nada nos importa el triunfo,
 pues solo queremos afirmar esto:
 no creemos en ellos,
 ni en su ciencia, ni en su virtud, ni en su inteligencia, ni en su experiencia.
 Ellos nos han condenado a vivir en un país sin atractivos (...),
 han hecho de este país un país tal
 que el pueblo ha llegado a perder el sentido de la palabra patria
 y no sabe por qué debe amar su tierra.

Vicente Huidobro.

En este apartado repasamos los principales efectos del periodo transicional en la acción juvenil de posdictadura. Para abarcar este asunto formulamos dos ejes de discusión teórica: 1) el primero se enfoca en la noción de *deshistorización juvenil* (Cárdenas, 2014d, 2011b) para examinar cómo se reconfiguran sus identidades, memorias y acciones en el tránsito de la dictadura a la democracia (1990-2000), y; 2) el segundo se concentra en la noción de *repolitización juvenil* (Cárdenas, 2014d) para explorar cómo los/as estudiantes resignifican parte de esta historia en su más reciente ciclo movilizatorio (2001-2018).

2.3.1. Deshistorización juvenil

Hay quienes imaginan el olvido
 como un depósito desierto
 una cosecha de la nada y sin embargo
 el olvido está lleno de memoria.

Mario Benedetti.

Planteamos inicialmente que el discurso histórico ofrece tanto la ocasión y los medios para representar las actorías e identidades de los sujetos juveniles (Cárdenas, 2011c), como la función narrativa esencial que sintetiza la experiencia histórica en memorias compartidas, sobre todo cuando dichas memorias irrumpen para subvertir la historia oficial (Ricoeur, 2010). Como indica Le Goff (2004), la memoria colectiva se convierte en un instrumento de disputa en manos de los sectores sociales marginalizados. En este contexto, las omisiones, los olvidos y los silencios de la historia son reveladores de los mecanismos de manipulación que clausuran el derecho a la rememoración.

Existen así unas memorias que se propagan como historia legitimada y otras memorias que permanecen en el borde, encarnando las vivencias, a menudo desatendidas, de los grupos oprimidos y discriminados. Son precisamente estos grupos los que libran una batalla de la memoria para dotarse de un sentido de reconocimiento y pertenencia (Illanes, 2002), por cuanto la alusión a un mismo pasado los motiva a forjar sentimientos de autovaloración y confianza mutua que les han sido negados (Jelin, 2001). En esta línea, sus miembros construyen un tipo de solidaridad ideológica que los hace mantener relaciones estables y específicas, enlazando de manera coherente la historia autobiográfica y la historia nacional, de modo que una se coordina e interpreta en función de la otra (Achugar, 2011).

En un contexto postraumático, las memorias juveniles resultan clausuradas en tres direcciones: 1) por la desaparición forzada que impone el silenciamiento de los actores; 2) por las prácticas de secuestro, tortura y vigilancia sistemáticas que imponen el silenciamiento de los testigos, y; 3) por el terrorismo de Estado que impone el silenciamiento de un país todavía atemorizado. De lo anterior deriva un olvido institucionalizado que, según Ricoeur (2010), obliga a “desposeer a los actores sociales de su poder originario de narrarse a sí mismos” (p. 573).

Entendemos que las memorias generan redes discursivas que cruzan las épocas y trascienden las esferas de sociabilidad inmediata, provocando variaciones a corto, mediano y largo plazo. En palabras de Koselleck (2001),

[e]l corto plazo expresa una forma inmediata de experimentar la sucesión de los acontecimientos, propia de los contemporáneos, en su singularidad e irrepetibilidad. El mediano plazo (...) permite descubrir patrones y recurrencias entre fenómenos diversos determinados por condiciones (...) más o menos constantes en el tiempo. Solo aquí (...) podemos hablar de un proceso de aprendizaje o ganancia de experiencia. El largo plazo, finalmente, atañe a las formas intergeneracionales de adquisición de conocimiento, pero también de pérdida de este, que permite observar cómo las propias condiciones estructurales, a su vez, se modifican (pp. 30-31).

Para este autor, los acontecimientos históricos “evocan en todos algo común mínimo por encima de las diferencias de edad, por lo que se puede hablar de unidades generacionales por encima de la generación biológica” (p. 52). Con ello se perfilan tres clases de experiencia: 1) la *experiencia intrageneracional*, que corresponde a “la historia que se registra” y coincide con la experiencia inmediata de los propios actores; 2) la *experiencia generacional*, que corresponde a “la historia que se desarrolla” y combina experiencias dispares a un nivel superior de agregación, y; 3) la *experiencia intergeneracional*, que corresponde a la “la historia que se reescribe” y concierne tanto a la superposición como a la convergencia de factores heterogéneos que suscitan mutaciones epocales más generales.

De esta perspectiva temporal se deduce tanto la estratificación de las vivencias personales y societales (Mannheim, 1993), como la subsistencia de depósitos de experiencia transferibles que están disponibles antes y después de las generaciones contemporáneas (Koselleck, 2001). Como plantea Achugar (2016), la transmisión intergeneracional del pasado no solo facilita la conformación de la conciencia histórica colectiva, sino que también delinea las identidades y memorias históricas juveniles, especialmente cuando estos sujetos no han tenido una participación directa en los hechos que se recuerdan. Si estos recuerdos remiten a eventos conflictivos o si esta transmisión es interrumpida, el legado del pasado se vuelve problemático. Asimismo, es más probable que las generaciones jóvenes se sientan relegadas o excluidas de la historia que le es vedada.

Por lo tanto, el acceso más o menos restringido a estas experiencias influye en cómo ellos/as negocian sus significados sobre el pasado reciente cuando se enfrentan a versiones competitivas, estableciendo posiciones de alianza u oposición que favorecen vías legítimas de compromiso y afiliación grupal (Achugar, 2016). La percepción que los/as jóvenes tienen del pasado puede guiar sus opiniones o actitudes sobre temas sensibles o polémicos, puede animarlos/as a afirmar o rechazar las creencias que les son inculcadas, e, incluso, puede incentivarlos/as a actuar en pos de la conservación o el cambio de aquellos principios y valores que regulan la vida en sociedad (Muñoz, 2011).

Mientras las generaciones previas interiorizan ciertos acontecimientos como exterioridad vivida, las generaciones actuales suelen tener como referencia básica los fragmentos de un mundo bastante distinto al de sus predecesoras (Muñoz, 2011). Es esperable, entonces, que las unidades generacionales se intersecten a partir de determinadas pugnas ideológicas sobre cuestiones que no han sido suficientemente resueltas mediante la transmisión intergeneracional (Mannheim, 1993). En situaciones extremas, estas pugnas pueden conducir a la crisis o la desestabilización social, debido en gran parte a la colisión de marcos divergentes (Achugar, 2006). No obstante, lo normal es que el diálogo entre generaciones contribuya a preservar el conocimiento histórico acumulado, y que en virtud de él los/as jóvenes logren aproximarse al patrimonio de su cultura, seleccionando y descartando los elementos que les parezcan pertinentes (Achugar, 2016).

Como señala esta autora, la transmisión intergeneracional es un proceso comunicativo, mediatizado semióticamente y respaldado por una comunidad epistémica, que se realiza preferentemente a través de prácticas corporales y discursivas. En adelante, emplearemos la noción de *comunicación intergeneracional* para englobar aquellas prácticas multimodales que permiten a las diferentes generaciones reconstruir el pasado reciente. Tales prácticas se producen en varios sitios al mismo tiempo, entre los que destacan la escuela, el hogar y la cultura popular (Achugar, 2016, 2011). A continuación esbozamos cómo se lleva a cabo esta transmisión en el caso chileno.

Con el retorno a la democracia a comienzos de los 90, la clase política pacta un acuerdo dirigido a superar el pasado por medio del perdón y la reconciliación nacional. Este acuerdo persigue objetivar los sucesos controversiales y neutralizar los puntos de vista antagónicos. Como sostiene Lechner (2006), la transfiguración del orden posdictatorial en un orden natural aparente se infiltra en los espacios públicos y privados, propiciando una des-subjetivación de la reflexión social.

Uno de los ámbitos donde mejor se traduce este control es en el sistema educativo, gracias a la legitimación de un discurso pedagógico de la historia (Oteíza, 2006) que ubica en una relación desigual de poder al adulto/experto y al joven/estudiante (Oteíza, 2003). Este discurso se plasma principalmente en los manuales escolares, los que reflejan una realidad histórica imparcial y autorizada (Oteíza & Pinto, 2008), y presuponen un lector acrítico que cuenta con pocos o nulos antecedentes alternativos para arribar a comparaciones fundadas. En estos textos prima la búsqueda de unidad bajo la premisa de “dar vuelta la página” y abandonar la polarización social (Oteíza, 2009). En suma, la historia reciente se representa metafóricamente como una “caja cerrada”, donde el gobierno de la Unidad Popular, el Golpe de Estado y la violación a los derechos humanos durante la dictadura civil-militar se aúnan en un único pasado traumático al que no se debe regresar (Oteíza, 2014; Oteíza & Pinuer, 2013).

Otro de los ámbitos donde los/as jóvenes se acercan a esta historia es en la interacción cotidiana con adultos y sus pares (Reyes, Cornejo, Cruz, Carrillo y Caviedes, 2014; Cornejo et al., 2013, Reyes, Muñoz y Vásquez, 2013). Estas investigaciones postulan que en la sociedad chilena no pervive una política del olvido, sino que una despolitización del acto de recordar (Reyes, Muñoz y Vásquez, 2013). Esto explica por qué se instala la idea de que “la política no hace sino situar a las personas en los límites de la convivencia, generando la posibilidad de su transgresión” (Reyes, Muñoz y

Vásquez, 2013, p. 10). Dicha creencia insta una “temporalidad en la que los acontecimientos se suceden con valencias equivalentes y la objetividad es valorada como condición de diálogo, en tanto toda posición personal o colectiva contaminaría [la otra], impidiendo hablar en los mismos términos” (Cornejo et al., 2013, p. 59). Esta despolitización está dada por una educación prescriptiva y unos mandatos parentales que pretenden fomentar una mirada unívoca del pasado.

En el ámbito socio-cultural, los gobiernos ejecutan durante la década de los 90 un proyecto asistencialista cuyo propósito es asegurar la integración de los/as jóvenes al campo educacional y laboral, acotando sus acciones y redes de asociatividad a nivel individual y familiar¹¹. Con ello se aspira a contener y aplacar las reivindicaciones políticas juveniles, evitando posibles focos de revuelta social. Los/as jóvenes, en este escenario, se convierten en un problema a ser reparado (Aguilera y Muñoz, 2015), enfatizándose la concepción de un sujeto anómico y desarraigado (Valenzuela, 1984) que es funcional al tipo de sociedad que intenta refundarse (Muñoz, 2004). El mercado y los medios masivos colaboran a reforzar esta concepción, exacerbando la alienación juvenil con un consumo orientado al espectáculo y el entretenimiento.

Dicho esto, cuando se piensa que los/as jóvenes no asumen un rol histórico de manera autónoma (Ghiardo, 2009) y se esgrimen argumentos en torno a una desafección intrínseca y transversal, con frecuencia no se considera que esta apatía estriba, más bien, en la negación concertada de bienes simbólicos prevalentes como son los conocimientos y las memorias históricas, con subsecuentes impactos en las formas de identificación juvenil con el pasado conflictivo que les fue negado. Esto implica que durante el periodo transicional la juventud chilena incorpora las imágenes que la sociedad proyecta *en* y *sobre* ella (Muñoz, 2004), pero no necesariamente *con* ella (Cárdenas, 2011b). Esta tendencia deshistorizadora dificulta que ellos/as asimilen la representación “de un nosotros en la historia” (Muñoz, 2011, p. 134), y obstaculiza, a su vez, “la articulación identitaria de imaginarios de generación” (Muñoz, 2011, p. 134) que fundamenten y justifiquen sus prácticas grupales (Cárdenas, 2014d).

Sin embargo, debemos contemplar que la sucesión de generaciones también trae consigo la renovación de los sentidos conferidos a este tránsito histórico. Por ende, el paso de la dictadura a la democracia puede vislumbrarse como una oportunidad de transformación positiva, que potencia nuevas lecturas del presente y promueve nuevos referentes de acción futura. Como demuestran Reyes et al. (2014, 2013), las generaciones nacidas y/o criadas en posdictadura adoptan su propia visión del pasado, y lo hacen con mayor independencia de las herencias familiares y los aprendizajes escolares que les han instruido, apoyándose en la información que circula en otros entornos, como, por ejemplo, en las redes sociales. Así, “la palabra sobre el pasado ya no está supeditada a una única enunciación, sino que puede ser multiplicada y distribuida simultáneamente. Se propagan testimonios que esparcen el pasado en soportes técnicos –como internet y sus múltiples plataformas- que brindan una posibilidad creativa radical” (Reyes, 2013, p. 60).

¹¹ Detrás de estos esfuerzos normativos pervive una actitud paternalista que resalta la inmadurez juvenil y su condición inacabada como sujetos sociales (Aguilera, 2012; Chávez y Poblete, 2006; Chaves, 2005). Estos ejercicios de poder sobre la juventud operan desde la base de un adultocentrismo históricamente reproducido, el cual remite a unas relaciones de dominio entre clases de edad, controlando así lo que se le asigna a cada una como expectativa social (Duarte, 2012).

Estos/as autores/as sugieren la noción de *dialogía intergeneracional* para distinguir cómo las generaciones, primeramente etarias, devienen en *generaciones discursivas* cuando interactúan en espacios donde se admiten y respetan los entendimientos, las discrepancias y las luchas por la rememoración (Reyes et al., 2014). Siguiendo su propuesta, en la historia reciente de Chile confluirían las siguientes generaciones: la *generación protagonista del pasado*, cuyos miembros experimentan su juventud en la dictadura; la *generación de la zona gris*, cuyos miembros experimentan su juventud en la transición, y; la *generación protagonista del presente*¹², cuyos miembros experimentan su juventud en la actualidad. Es precisamente esta última generación la que está operando modificaciones sustanciales en el contexto nacional. De un lado, ella se reapropia del pasado para configurar la utopía suspendida de un país más justo (Arditi, 2015), mientras que, de otro lado, advierte la caducidad de los supuestos que, hasta hace poco, habían monopolizado los paradigmas de comprensión de lo juvenil, restándoles reconocimiento (Cárdenas, 2014d).

2.3.2. Repolitización juvenil

No somos hijos de su democracia, somos padres de su revolución.

Pancarta.

Como decíamos, durante el periodo transicional se difunde el estereotipo de una juventud que “*no está ni ahí*” con la política (Muñoz, 2011, 2004), representación que sirve al objetivo de las clases dirigentes de resguardar el orden social. En esta dirección, son numerosos los estudios que constatan una supuesta indiferencia juvenil en virtud de dos indicadores recurrentes: la inscripción en los registros electorales y en los partidos políticos (Cárdenas, 2011b). Alrededor de esta perspectiva instrumentalizada de la política se crean relatos mitológicos (Aguilera, 2014) sobre los/as jóvenes “comprometidos” de los años 70 y 80, y los/as jóvenes “descomprometidos” de hoy (1990-2000) (Millán, 2010). A partir de estas presunciones, se asume que la “conciencia colectiva” de las generaciones de antaño habría sido sustituida por “el individualismo” de las generaciones siguientes.

No obstante, ser “joven participante” no es una identidad única e inamovible que emerge desapegada de los contextos históricos y culturales donde se gesta la socialización política. Además, es imposible reducir la participación política a la política institucionalizada, a pesar de ser una de las principales imposiciones con las cuales las sociedades adultocéntricas determinan los deberes y derechos juveniles (Duarte, 2012). Como describe Muñoz (2011),

lo cierto es que la situación era más compleja que un repentino apoliticismo en los jóvenes, de hecho, todavía más compleja que una desafección generalizada de los ciudadanos con respecto a la política. Lo que estaba en curso era que no solo se vaciaba de política lo juvenil y lo social, sino que la propia política se vaciaba de conflictos y de miradas globales. En este sentido, hubo un discurso y una práctica que pretendieron desconectar a la política de la sociedad (p. 119).

¹² De acuerdo a Aguilera (2014), “se autonoman como una generación “sin miedo” (...) en la medida en que los que tuvieron miedo fueron sus padres, su generación más próxima, que les transmitió el cuidado y la advertencia, por lo que al actuar políticamente sobrepasan el miedo, se constituyen sin miedo de manera comparativa, todo lo cual se traduciría en esta diferencia generacional” (p. 198).

Para este autor, la relación de la juventud con la política varía entre 1990-2000 por la injerencia de, al menos, cinco fenómenos: 1) la represión militar castiga la militancia política y relega la participación juvenil a la gestión asociativa y cultural, por lo que la acción social y partidista se organiza en sitios alternos a los provistos por el Estado; 2) la transición instituye un “deber ser juvenil” que desdeña la politización, y ubica en el lugar de las causas colectivas el rol del mercado como garante de la regulación social; 3) los partidos políticos se concentran en lograr acuerdos parlamentarios, privilegiando la tecnificación de la política y la marginación de las mayorías; 4) el diagnosticado apoliticismo juvenil empieza a ser deseado e interpretado como una señal de que el país avanza adecuadamente, y; 5) los partidos políticos pasan de agrupaciones masivas a orgánicas compactas y profesionalizadas, acentuándose la distancia entre “la política” como dimensión estructurada formalmente a nivel de gobierno, y “lo político” como el modo cotidiano en que los sujetos –y sobre todo los/as más jóvenes- emprenden la construcción conjunta de la realidad social.

La apatía juvenil responde, entonces, a una crítica al sistema democrático estrenado en los 90 y que, con los años, deriva en una profunda desconfianza en las instituciones y en los partidos tradicionales (Sandoval, 2012). Si bien es efectivo que entre 1990 y 1999 se genera un proceso más amplio de desmovilización (Aguilera, 2012), esto no conlleva una pérdida automática de los sentidos políticos, sino que, por el contrario, nos alerta sobre su resignificación (Aguilera, 2010a). Dicha resignificación afecta consecuentemente los conceptos de ciudadanía, representación, participación política, y –como resultado- de la propia democracia. También altera la percepción de los espacios y los tiempos donde se emplaza la acción juvenil, cuyos parámetros se oponen abiertamente a aquellos que han predominado en el mundo de los adultos. En palabras de Portillo et al. (2012),

[p]or una parte, mientras la política de los adultos espacializa en un solo lugar su práctica (el parlamento, los partidos políticos), la política cultural de los jóvenes la escenifica en la cotidianeidad (sus cuerpos, su sociabilidad, sus territorios más próximos). Y por otra parte, mientras la temporalidad política del mundo adulto se refiere a un largo plazo (un mañana mejor), la política cultural juvenil la instala en el corto plazo (un presente mejor). Esta otra configuración cultural es la base de muchos de los desencuentros de los actores juveniles y adultos cuando negocian la resolución de los conflictos. ¿Por qué esperar tanto tiempo cuando las reformas se pueden hacer hoy? Este parece ser el argumento generacional juvenil ante la institucionalidad (p. 158).

Se trata, por lo tanto, de un cambio generacional en las maneras de imaginar y ejercer la política, que involucra un desplazamiento desde el plano de lo político-jurídico al plano de lo simbólico-cultural (Aguilera, 2012). Este cambio repercute, a su vez, en la reformulación de las prácticas y los repertorios de protesta juveniles (Cárdenas, 2016a; Aguilera, 2010a), cuestión en la que nos detendremos con más detalle en la sección 2.5. A grandes rasgos, estas nuevas formas de acción política se caracterizan actualmente por: 1) la horizontalidad dada por diversos mecanismos de agrupamiento, asambleísmo y vocerías no jerárquicas; 2) el papel de la cultura y las artes como dominios preferidos de constitución de lo político; 3) la lógica de acción directa sin intermediación partidista; 4) la primacía del trabajo de bases por medio de la representación de los colectivos; 5) el trabajo en red, cada vez más soportado tecnológicamente; 6) el carácter dialógico del debate político, y; 7) la autogestión y la autoformación sin dependencia, ni ideológica ni económica, de entidades externas (Baeza y Sandoval, 2009).

Dicho esto, el movimiento estudiantil reaparece para romper “con la clausura social establecida por la democracia consensual en Chile (...) [pues] pone por primera vez en entredicho el consenso mediante el cual el sistema político chileno ha obtenido su legitimidad durante más de treinta años” (Aguirre y García, 2015, p. 147). Este sistema se basa —especial, aunque no exclusivamente— en los denominados “enclaves autoritarios” legados por la dictadura¹³ (Garretón et al., 2011; De la Maza, 2010), y preservados por la Constitución de 1980 que aún rige el país (Salinas & Fraser, 2012). Tales enclaves demuestran que la transición de 1990 consiste, en realidad, en una democratización incompleta o restringida¹⁴ (Garcés, 2013), cuyo eje central es el modelo neoliberal que los gobiernos posteriores solo han corregido sin reemplazarlo completamente (Garretón et al., 2011).

Por lo anterior, las movilizaciones estudiantiles resurgen en los 2000 en un contexto de creciente malestar social (Aguirre y García, 2015; Mayol y Azócar, 2011), que expresa los efectos de un modelo altamente segregador y desigual. Dicho modelo ha favorecido la concentración de la riqueza y ha obligado el endeudamiento y la precarización de las capas medias y bajas, las cuales no han sido verdaderamente incluidas en un proyecto de desarrollo justo y digno (Mayol, 2012). Son estas promesas incumplidas de integración y movilidad social las que comienzan a ser paulatinamente sindicadas por los/as jóvenes (Sandoval, 2012), sobre la conjunción de intereses —de clase y generacionales— comunes (Cárdenas, 2014d).

La educación, en particular, fue adecuada al modelo de sociedad capitalista y concebida como un producto que podía ser transado dentro de un mercado regulado por la oferta y la demanda (Bellei, Cabalin & Orellana, 2014; Bellei & Cabalin, 2013; Cabalin, 2013, 2012; Oliva, 2010, 2008; Torche, 2005a, 2005b). Por esta razón, los/as jóvenes no solo encarnan la manifestación del fracaso que supone la mercantilización de la educación, sino que plantean una impugnación total a este modelo y a la institucionalidad que lo sustenta. Como señala Latorre (2013),

[l]a crítica a l’educació de mercat proporciona un molt bon exemple per demostrar que el model neoliberal, més que una estratègia de desenvolupament concebuda en funció del benestar social, és un discurs ideològic que emmascara una manera específica d’apropiació i dominació, i sosté que els únics mecanismes per a la mobilitat social són el creixement econòmic i l’educació. Tanmateix, l’evidència a partir de les tres últimes dècades mostra que el sistema educatiu xilè es va transformar en un dispositiu reproductor de la desigualtat intrínseca del model, que no és un efecte indesitjat o un error del mercat, sinó una necessitat del mateix (p. 102).

¹³ Como apunta De la Maza (2010), destaca un porcentaje de senadores designados por las fuerzas armadas, cuyos comandantes en jefe gozan de inamovilidad en el cargo, otros designados por la Corte Suprema, cuyos miembros habían sido renovados por Pinochet en 1989, y otros senadores designados por él mismo, quien además asume como senador vitalicio en su calidad de “ex presidente”. A esto se suma un sistema electoral binominal, que tiene el efecto de asegurar la existencia de dos bloques, excluyendo a las fuerzas políticas minoritarias: uno aparentemente mayoritario (la izquierda, representada en la Concertación de Partidos por la Democracia) que obtiene algo más de la mitad de los cupos parlamentarios, y uno minoritario (la derecha, representada en la Alianza por Chile) que termina convirtiéndose en mayoría gracias a los senadores designados. La existencia de senadores designados y vitalicios se elimina con la reforma constitucional aprobada en el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006), y el sistema binominal recién se elimina en el actual gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018).

¹⁴ Esto provoca que todo lo políticamente relevante deba negociarse entre los dos bloques principales de poder. Así, “mientras uno domina en lo económico y cultural y posee veto político [la derecha], el otro domina parcialmente en lo político a través del control del ejecutivo [la izquierda]” (Ibíd., p. 277).

De allí que la educación se convierta en un objeto primario de la lucha juvenil posdictatorial (Arancibia, Sadlier & Montecino, 2016). Uno de los principales enclaves de la dictadura en materia educativa es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada el último día hábil de Pinochet en el poder (9 de marzo de 1990). Con esta ley se asegura: 1) la transferencia de centros fiscales de educación técnica y profesional a corporaciones privadas, 2) la transferencia de las escuelas y los liceos fiscales a las municipalidades, y; 3) la implementación de subvenciones portables (*vouchers*) por la asistencia de los/as alumnos/as a los establecimientos escolares. Estas disposiciones van a atentar, finalmente, contra la educación pública básica, media y superior, toda vez que el Estado deja de ser un garante de la educación como derecho, para desempeñarse como un ente fiscalizador de las operaciones del mercado educativo. En adelante, los gobiernos de la Concertación se enfocan en mejoras cuantitativas del sistema (ingreso, cobertura y equipamiento), pero no así en mejoras cualitativas que rectifiquen el estatuto de la educación como bien de consumo.

2.3.2.1. *La Revolución Pingüina*

A partir de los llamados “mochilazos” ocurridos en Santiago en 2001, los/as estudiantes levantan unas reivindicaciones que ya habían enarbolado en los últimos años de la dictadura (Garcés, 2013): desde peticiones específicas como incrementar las becas de alimentación y transporte, optar a la inscripción gratuita de la Prueba de Selección Universitaria y poner fin a la Jornada Escolar Completa, a otras más generales como conseguir la desmunicipalización y eliminar la LOCE. Este ciclo de movilización estudiantil alcanza su punto más álgido con la Revolución Pingüina¹⁵ del 2006, se caracteriza por ser el más masivo desde el retorno a la democracia (Domedel y Peña y Lillo, 2008), y se compone mayoritariamente por estudiantes secundarios/as de establecimientos públicos. Tras intensos meses de protestas, este movimiento pone en jaque el plan de gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010), forzando la salida del Ministro de Educación de la época, la conformación de mesas de negociación con los dirigentes estudiantiles, y la creación de un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAPCE) que tiene como misión estudiar una nueva institucionalidad en el área (Garretón et al., 2011).

La Revolución Pingüina¹⁶ se erige como un nuevo o novísimo movimiento social (Cfr. Feixa, 2002) con probada densidad organizacional, territorial y temporal (Cárdenas, 2011d). Sus repertorios contenciosos conjugan tácticas convencionales y transgresoras como marchas, ocupaciones, asambleas y jornadas de reflexión, las que facilitan la construcción de un Bloque Social por la Educación que reúne a apoderados/as, docentes, co-docentes, estudiantes de universidad e institutos técnicos. La consecuencia más sobresaliente de estas movilizaciones es la firma de un “Acuerdo por la Calidad de la Educación”, llevado a cabo en noviembre de 2007. Este acuerdo origina una nueva Ley General de Educación (LGE) en septiembre de 2009, la cual recibe el rechazo explícito de estudiantes y profesores. Este rechazo radica en que, en lo sustantivo, la LGE solo representa cambios cosméticos respecto de la anterior LOCE, pues deja sin garantizar el derecho a una educación pública a manos del Estado.

¹⁵ Se les llama pingüinos porque el uniforme escolar contiene prendas de color blanco y azul marino.

¹⁶ Ver el documental [La revolución de los pingüinos](#) de Jaime Díaz Lavanchy (2008). Para un análisis de la obra consultar Cárdenas (2011d).

En este sentido, si bien no puede desconocerse que “el sistema educacional chileno cambió a raíz de las movilizaciones estudiantiles del año 2006 (...), tampoco puede afirmarse que el sello fundamental del modelo heredado de la dictadura fue superado” (Garretón et al., 2011, p. 134). Aunque las reformas políticas del periodo no resuelven los reclamos de fondo promovidos por los/as estudiantes, la Revolución Pingüina propicia una coyuntura inédita de debate nacional en torno a la necesidad de transformación educativa (Cabalin, 2013, 2012), al desvelar que el acceso a este y otros derechos está supeditado a la capacidad de pago de las familias. Con ello, se enmarca la idea de que existe una “educación para los ricos, una educación para las clases medias y una educación para los pobres”¹⁷ (Garcés, 2013, p. 85), situación que, en definitiva, “has generated a ghettoized access to schools that deepened the inequality gap to fair social ascent” (Arancibia, Sadlier & Montecino, 2016, p. 335)¹⁸.

Los/as estudiantes no solo evidencian el enquistamiento de un sistema dramáticamente injusto e inmoral, sino que advierten la permanencia y la vigorización de una jerarquía histórica subyacente a su estratificación social (Cabalin, 2013, 2012). De este modo, el movimiento estudiantil exhibe cómo, “después de treinta años de consensos políticos y macroeconómicos que forjaron una sociedad extraordinariamente tolerante respecto a la desigualdad, comienza a instalarse en la opinión pública la percepción de que las desigualdades no son naturales, sino el resultado de relaciones que generan y reproducen el poder en todas sus formas” (Aguirre y García, 2015, p. 148).

En este escenario, “the Penguin Revolution (...) provided a *strong discursive base* and was likely an experience of (...) “*cognitive liberation*”, that is, an event that triggered a change in the collective perception of the legitimacy and mutability of structural social inequalities” (Salinas & Fraser, 2012, p. 36, cursiva nuestra). En suma, estas movilizaciones provocan una discusión ideológica sin precedentes en la sociedad chilena de posdictadura, que permite, de un lado, identificar y cuestionar los pilares del modelo de mercado educativo imperante, y del otro, delimitar y justificar una meta insoslayable: avanzar hacia la igualdad de oportunidades a través de una educación de calidad consagrada como derecho universal (Bellei & Cabalin, 2013).

2.3.2.2. *La Primavera de Chile*

Cinco años más tarde, en abril de 2011, son los/as estudiantes universitarios/as quienes inauguran un nuevo foco movilizatorio. En esta ocasión, el movimiento se enfrenta al gobierno de derecha –el primero democrático en 52 años- de Sebastián Piñera (2010-2014), y se orienta a criticar los altos costos de las carreras profesionales¹⁹ y de los créditos bancarios que las familias deben contraer para financiarlas. No es de extrañar, por ende, que su demanda más relevante apuntara a la gratuidad de los estudios

¹⁷ Como describe Garcés (2013), “la primera es privada (...), alcanza para [el] 7% de la población y tiene un valor [de] entre 300 y 500 dólares mensuales; la segunda es semi-privada, la financia el Estado (...), la gestionan empresas privadas [sostenedores] (...) y alcanza el 50% del sistema (en ella, o no se paga o se paga parcialmente en lo que se denominó “financiamiento compartido”); la tercera (...) es municipal, la gestionan corporaciones regionales con escasos recursos, es gratuita, y alcanza para el 40% restante de la población escolar” (p. 85).

¹⁸ Varios estudios constatan que la composición socio-económica de los establecimientos privados, particulares subvencionados y públicos determina en gran medida sus resultados académicos (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2014, 2010; Bellei, 2013, 2011).

¹⁹ Una explicación más precisa y actualizada del financiamiento de la educación superior en Chile puede encontrarse en Aguirre y García (2015, p. 147-148).

superiores. Fue tal el impacto de estas movilizaciones que algunos medios extranjeros empezaron a hablar de “*El invierno chileno*”²⁰, pero dado que el mayor apogeo de las protestas durante su primer año coincidió con los meses de agosto y octubre, localmente se acuñó el nombre de “*La primavera de Chile*”²¹.

Como describe Latorre (2013), las reivindicaciones más importantes de estas movilizaciones son: 1) incrementar significativamente las aportaciones basales del Estado a las universidades públicas; 2) excluir a la banca privada del financiamiento de la educación superior; 3) poner fin al lucro en todo el sistema de educación; 4) asegurar el acceso a la educación superior sin selección; 5) eliminar las trabas legales que impiden la organización y la participación política de los diferentes estamentos estudiantiles en el gobierno universitario²²; 6) crear una red de educación técnica estatal; 7) crear una carrera docente con estabilidad laboral y mejores remuneraciones; 8) desmunicipalizar la educación básica y media y procurar su reestatización; 9) poner fin al financiamiento compartido que alienta la segregación educativa; 10) crear un nuevo sistema de gestión de la educación pública, descentralizado para garantizar la integración geográfica pero dependiente del Estado a través del Ministerio de Educación, y; 11) garantizar la calidad de la educación en todos sus niveles.

Las movilizaciones del 2011 también obligan ajustes inmediatos en la agenda de gobierno de Sebastián Piñera (Bellei & Cabalin, 2013). En el mes de julio se anuncia el Gran Acuerdo Nacional por la Educación (GANE), que compromete la asignación de fondos públicos para subvencionar la educación superior de los dos quintiles de más bajos recursos, y una reducción de las tasas de interés de los préstamos bancarios (Salinas & Fraser, 2012). Sin embargo, el movimiento se opone abiertamente a esta propuesta, por dejar intacta la política de mercado educativo y no sancionar las prácticas ilegales que posibilitan el lucro y la defraudación económica²³.

A estas movilizaciones se pliegan los/as estudiantes secundarios/as (ACES²⁴, CONES²⁵) y universitarios/as de corporaciones privadas (MESUP)²⁶, así como otros actores estratégicos tales como docentes y trabajadores. A corto andar, gozan de una altísima aprobación ciudadana –cerca del 80% según los sondeos del periodo-, y acaparan la atención de los medios de comunicación, especialmente por la exposición que recibe la entonces Presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) Camila Vallejo, y por la creatividad desplegada en las marchas y en otras manifestaciones callejeras.

²⁰ Ver, por ejemplo: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-14487555>

²¹ Ver el documental *La primavera de Chile* de Cristián del Campo Cárcamo (2012).

²² Este punto se refiere a la derogación del conocido decreto DFL2, promulgado en 1981 en el contexto de la contra-reforma universitaria impulsada por el régimen militar, con el cual se prohibía legalmente que los/as estudiantes participaran de manera vinculante en las instancias de gobierno de las casas de estudio creadas después de 1980 en Chile. Su eliminación se concreta recién en 2015 y es celebrada como un logro del movimiento estudiantil.

²³ Diversas investigaciones periodísticas constatan cómo las instituciones privadas de educación superior, a través de empresas paralelas (fundamentalmente inmobiliarias), derivan ganancias y justifican pagos por prestaciones de servicios entre socios relacionados. Así, los ingresos no son reinvertidos en las universidades, sino que se liquidan en beneficio de sus dueños y sostenedores.

²⁴ Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios.

²⁵ Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios.

²⁶ Movimiento de Estudiantes de Educación Superior Privada.

En este contexto, la adecuación de los repertorios contenciosos juveniles resulta preponderante a la hora de conectar sus causas con los cuestionamientos y sentimientos de la ciudadanía. Para asegurar el éxito de las movilizaciones, los/as estudiantes profundizan y perfeccionan muchas de las dinámicas de participación política basadas en el asambleísmo y el trabajo de bases, al tiempo que robustecen las estrategias de contestación e información que trazan una convergencia inédita entre los espacios de protesta offline y online (Cárdenas, 2016a, 2016c, 2016d, 2014d). Como explican Salinas & Fraser (2012), este trabajo es determinante para emplazar un discurso unificado de rechazo al paradigma neoliberal, debido a que conduce dos tareas esenciales de un enmarcado de diagnóstico eficaz: la problematización que motiva la acción movilizadora (la crisis de la educación chilena), y la atribución de responsabilidades que señala a un enemigo común (las elites político-económicas que defienden y perpetúan este modelo).

Siguiendo a estos autores, los/as estudiantes logran resignificar el *statu quo* como una realidad “injusta” pero “mutable”, mediante el establecimiento de un esquema polarizado –“nosotros v/s ellos”-, sobre el cual se cimienta una crítica más amplia al carácter no democrático de la sociedad chilena de posdictadura (Cárdenas, 2013). Asimismo, interpelan a la clase gobernante por su nula capacidad representativa, y anticipan medidas propositivas apoyándose en sus propios análisis y acuerdos colectivos. Con ello, los/as jóvenes continúan con la discusión ideológica que ya habían instalado durante la Revolución Pingüina, pero la llevan al extremo al exigir redefiniciones socio-políticas mucho más radicales. Como resumen Bellei & Cabalin,

students framed their struggle within the “politics of meanings” in education. Thus, from an educational policy perspective, the student movements challenged public understanding of the education system because the students rejected the notion of the problem-solving approach supported by traditional policy makers. Certainly, students participated in defining educational problems, but students also participated in the discussion of policy implications. As political actors in the educational arena, *students tried to be part of the contexts of influence, text production, and practice (...)*. These aspects of student participation extended the notion of the policy cycle beyond the diagnostic-design-implementation-evaluation cycle that characterizes the bureaucratic structure and technocratic process of educational policy creation (...). *The student movements not only highlighted “new problems,” but also new interpretations of those problems* (2013, p. 118, cursiva nuestra).

Dicho esto, es indudable que las movilizaciones de 2006 y 2011 sitúan a las generaciones juveniles como actores sociales prevalentes dentro de los actuales debates educativos (Aguirre y García, 2015; López y Cárdenas, 2015), y cumplen un rol histórico en la repolitización de lo público (Cárdenas, 2014d; Latorre, 2013), pues abren “la posibilidad de pensar en maneras alternativas de entender la democracia y la participación política en el Chile de la post-dictadura” (Aguirre y García, 2015, p. 149). Esta repolitización se asocia con “la operación productora de una opción de disidencia, de la construcción de discursos contra-hegemónicos (...) [que modifican] el escenario valorativo (...) [del país]” (Mayol y Azócar, 2011, p. 3). En palabras de Pino-Ojeda,

adopting well-worn rhetorical frameworks [and] utilizing rhetoric that places an emphasis on affective bonds and shared ideas (...), the discourse adopted by the current protest movement’s student leaders –and by the wider population they represent- rejects the legitimacy of this [hegemonic] dynamic, put into question the entire discursive parameters imposed and upheld by the dictatorship and the post-dictatorial political elite, respectively (2014, pp. 127-128).

Como indican varios de sus líderes, estas movilizaciones ayudan a cambiar el sentido común de las personas (Figueroa, 2012; Jackson, 2012; Vallejo, 2012), en tanto permiten “nombrar lo que hasta ayer era innombrable” (Garcés, 2013, p. 89), y ofrecen “formas de conciencia antes desconocidas” (Mayol y Azócar, 2011, p. 10). Así, lo que los/as estudiantes hacen es redirigir la discusión ciudadana “to the realm of communal sustainability through the recovery of basic modern notions of humanism (...), refusing to engage in dialogue within the established parameters of imagination, logic and affect” (Pino-Ojeda, 2014, p. 127). Por todo lo anterior, “el movimiento estudiantil chileno asume la posición de un universal polémico, dado que sus denuncias no se limitan solo al grupo afectado, sino que a todos los ciudadanos excluidos de la esfera política” (Aguirre y García, 2015, p. 160).

Es un hecho que Chile ya no es el mismo tras más de una década de movilizaciones²⁷. Los/as jóvenes fueron capaces de mantener sus protestas por cuatro años consecutivos (2011-2014), presionando a los gobiernos siguientes a incluir buena parte de sus demandas en sus respectivos programas. La Reforma Educativa implementada por Michelle Bachelet en 2015 consagró la gratuidad gradual y el fin al lucro en la educación pública y privada, si bien no en la totalidad de los términos requeridos. En cualquier caso, los/as estudiantes consiguieron “mover el horizonte de lo posible” (Cárdenas, 2014d, p. 72) mucho más lejos de lo que nadie hubiese admitido inicialmente. Ellos/as actuaron como mediadores evanescentes (Arditi, 2015) al instituirse como portadores de una transformación social emancipadora: prefiguraron el proyecto de futuro deseado apenas comenzaron a luchar por él (Cfr. Martín Rojo, 2013).

2.4. El movimiento estudiantil chileno y los medios de comunicación

Desinformémonos hermanos,
hasta que el cuerpo aguante
y cuando ya no aguante entonces decidámonos
carajo decidámonos y revolucionémonos.

Mario Benedetti.

Para comprender cómo los/as jóvenes se perfilan progresivamente como actores discursivos con propósitos, recursos y lugares de enunciación propios, debemos reparar en los modos como ellos/as se vinculan con los medios de comunicación tradicionales, en general, y con los nuevos medios sociales, en particular. Esta revisión tiene dos finalidades: distinguir que las prácticas comunicativas del movimiento estudiantil responden a una trayectoria más extensa de aprendizaje y experimentación, cuyas tácticas van adaptándose a las condiciones del conflicto educativo y a las necesidades de interlocución que buscan satisfacer, y derivar de esta trayectoria antecedentes que previenen lecturas asentadas en un mero determinismo tecnológico (Cfr. Saavedra, 2015). Primero localizamos patrones en las coberturas informativas sobre la acción política juvenil, enfocándonos en las opiniones que ellos/as expresan ante estas tendencias. Luego exploramos algunos factores que inciden en sus rutinas y preferencias de consumo medial, y en cómo estas traducen sus intereses individuales y colectivos.

²⁷ Las movilizaciones estudiantiles forman parte de un ciclo más amplio que reúne a otros movimientos de carácter territorial, medioambiental, laboral y de género. Al respecto, ver Aguilera y Álvarez (2015).

2.4.1. Los/as jóvenes y los medios tradicionales

Uno se hace la idea de que la prensa no informa [sino] que desinforma.
Y eso también es una política, ahí también hay una intencionalidad (...).
Y creo que [frente a] esa desinformación hay muchos (...) jóvenes que leen y dicen:
no, este diario no me está diciendo nada de lo que realmente pasa.

Joven chileno²⁸.

Según Aguilera (2008), “el tratamiento otorgado por los medios (...) a las movilizaciones estudiantiles no puede ser aislado de los modos generales con que la sociedad enfrenta las relaciones comunicativas con las juventudes, y se enmarca en el proceso de (...) visibilizar a los jóvenes y en el esfuerzo que estos desarrollan por mostrar ante la sociedad su propio accionar” (p. 57). De allí que la escena comunicacional funcione, de un lado, como un analizador central de las disputas que subyacen a su figuración pública, y del otro, como un verdadero marco estructural que fundamenta y orienta sus prácticas políticas (Aguilera, 2014).

Aunque las investigaciones que han examinado la representación mediática de la juventud chilena no son abundantes, esclarecen dos directrices globales. El primer eje, “la juventud debe ser obediente”, verifica el sometimiento socio-cultural a las normas y los principios que la sociedad adultocéntrica propone como primer modelo de relación con los/as jóvenes. El segundo eje, “la juventud no tiene voz”, corrobora que ellos/as no llegan a constituirse en sujetos de discurso, sino que se les clasifica en diferentes etiquetas o se les convierte en productos de espectáculo (Aguilera, 2010b, 2008).

Al respecto, Condeza (2005) constata, por ejemplo, que en los noticieros de televisión los/as jóvenes son representados/as negativamente como personas receptoras de situaciones externas o decididas por otros. A grandes rasgos, su posibilidad de entrar en pauta y de escalar en ella depende del grado de dramatismo o sensacionalismo de los hechos ocurridos. Por consiguiente, se confunde sensibilizar a la audiencia con impactarla, lo que implica que ellos/as son vistos/as como objetos noticiosos incidentales o subordinados antes que como actores informativos reales.

Adicionalmente, Antezana (2007) observa que los/as jóvenes suelen aparecer en notas de carácter policial, a menudo ligadas a episodios de violencia, en las cuales se les describe de manera excesivamente simplificada, ignorando la complejidad inherente de estos actores y sus circunstancias vitales. Así, “si el joven no es reconocido por sus talentos deportivos o académicos, inmediatamente (...) se le reconoce como un joven carente de metas, habilidades y voluntad, como un individuo susceptible o vulnerable representado por la delincuencia y el riesgo social” (p. 161). Esta autora también confirma la presencia mayoritaria de artículos periodísticos de tipo sujeto-masivos, donde “los jóvenes son mostrados como una amenaza, (...) [y] se hace referencia al actuar irracional y antisocial (...) especialmente en protestas (...) [dentro de] una turba que actúa (...) [bajo la denominación] de (...) encapuchados” (p. 162) (Cfr. Cárdenas y Pérez, 2018, 2017).

²⁸ Fragmento extraído de Muñoz, Durán y Thayer (2014).

La investigación de Muñoz, Durán y Thayer (2014) es un aporte en esta línea, pues averigua qué piensan los/as jóvenes frente a las representaciones que formulan los medios sobre la realidad nacional y, concretamente, sobre sus acciones políticas. Estas creencias son sintetizadas por los autores en cuatro ideas-fuerza, a saber:

- ✓ *la naturaleza generalizadora y parcial de las informaciones*, que obliga a desatender los detalles, la pluralidad y los contextos, y en virtud de la cual los/as jóvenes irrumpen como responsables de violencia, delincuencia o vandalismo;
- ✓ *la presencia recurrente de mentiras y distorsiones de la realidad en la agenda informativa*, que afecta usualmente a los sectores más discriminados y marginalizados, y en razón de la cual se opta por exponer a los/as jóvenes como depositarios de vicios y constitutivos de amenaza, inestabilidad o anormalidad;
- ✓ *la atención en los aspectos negativos de la realidad*, sobre todo cuando se persigue identificar a las juventudes populares como grupos homogéneos, desviados y desarraigados, y;
- ✓ *la propensión a la exageración y la espectacularidad*, lo que se explica por el sometimiento de la industria a los estándares del mercado, esto es, al consumo rápido, superficial e irreflexivo.

Los argumentos que los/as jóvenes aducen les permite consolidar una crítica que es transversal a la configuración del orden social, la que trasciende el diagnóstico general sobre la prensa, “evidenciando la conexión entre esta y las condiciones de (...) opresión y desigualdad características de la sociedad chilena” (Muñoz, Durán y Thayer, 2014, p. 100). Esta crítica se sustenta en otras dos ideas-fuerza: *la colusión de los medios con el poder económico y político, y el encubrimiento intencionado de la realidad*²⁹. Los/as jóvenes coinciden, por tanto, en declarar distancia, desconfianza y rechazo hacia las coberturas que conducen y normalizan estas formas de dominación.

Como contraparte, los/as jóvenes acusan que los medios acostumbran a omitir elementos positivos relativos, principalmente, a sus actuaciones cotidianas, donde sobresalen las actitudes solidarias, la organización constructiva y el trabajo en favor de la materialización de proyectos comunitarios. Por ende, junto con acusar a los medios de estereotipar y estigmatizar lo juvenil, también se les impugna por negar la diversidad política, económica y cultural de la juventud, operando como un dispositivo reproductor de las visibilidades e invisibilidades sociales preexistentes en otras dimensiones (Muñoz, Durán y Thayer, 2014).

²⁹ La concentración de la propiedad de los medios de comunicación trae consigo conductas monopólicas que no resultan efectivamente reguladas por el Estado. A su vez, el mercado no es capaz de garantizar la libertad de expresión en el Chile posdictatorial (Monckeberg, 2009; Santander, 2007; Sunkel y Geoffroy, 2001), lo que conlleva: 1) la subordinación de los medios al poder político-económico, ya que los principales propietarios constituyen una élite conformada sustancialmente por el sector de la derecha empresarial; 2) el debilitamiento de la cultura profesional de los/as periodistas, a la que subyace una red de “presiones silenciosas” provenientes, justamente, de los poderes político y económico (Cabalin y Lagos, 2009), y; 3) la confirmación de que los medios no constituyen canales de expresión ciudadana, al privilegiar y/o excluir dentro de la agenda noticiosa temas que benefician y/o amenazan los intereses del duopolio informativo y sus operadores.

Sin embargo, esta percepción responde básicamente a la labor de los medios oficiales, es decir, de los que pertenecen al duopolio mediático³⁰ que controlan el espectro informativo. Como veremos en breve, ellos/as sí valoran los medios de comunicación alternativos como espacios más apropiados y veraces a la hora de representar el mundo juvenil. Tales medios no solo incluyen periódicos de izquierda y autogestionados, de menor tiraje pero con notoria circulación en Internet (e.g., *The Clinic*, *El Ciudadano*), sino que muchas veces provienen de varios grupos independientes de noticias gestionados por federaciones o centros de alumnos de universidades o liceos. Su predilección radica en que estos les brindan la posibilidad de “contrarrestar la concentración de la prensa y la hegemonía de aquellas informaciones concebidas como distorsionadas, desinformadoras u ocultadoras” (Muñoz, Durán y Thayer, 2014, p. 107).

En suma, la relación entre los medios tradicionales y la juventud se basa en el desconocimiento de su rol de actores sociales e interlocutores legítimos (Cárdenas y Cárcamo, 2017; Cárdenas, 2016b), “pues siempre son otros los que hablan por la juventud a través de los medios (...) [y] reducen [lo] juvenil a categorías polares (el delincuente/buen joven, comprometido/subversivo, etc.)” (Aguilera, 2008, p. 64), particularmente en contextos de conflicto y movilización social. En este escenario, los/as jóvenes sostienen que sus acciones y motivaciones no tienen cabida aun generando eventos que objetivamente serían relevantes para el país (Muñoz, Durán y Thayer, 2014).

Cuando estos medios cubren la Revolución Pingüina del 2006³¹, ya se hace patente la “conjunción juventud-peligro-violencia” (Aguilera, 2008, p. 59) y la lógica de “contabilidad del desastre” (Aguilera, 2008, p. 58) para dar cuenta de las movilizaciones de los/as secundarios/as. En este sentido, la criminalización de la acción estudiantil es “una estrategia de continuidad respecto de las informaciones sobre los jóvenes que previamente venían desarrollando [los medios]” (2008, p. 59). No obstante, cuando estas protestas alcanzan mayor exposición y adhesión, se advierte un cambio de estrategia mediática que apunta al acompañamiento del movimiento, lo que equivale a que los medios pasan a validar temporalmente sus manifestaciones y demandas, para finalmente interpelar a los/as jóvenes a regresar al estado anterior al conflicto.

Yez (2007) arriba a unas conclusiones similares cuando reporta la variación del encuadre informativo a lo largo de estas movilizaciones, cuyo cambio también contempla en tres etapas: 1) enfatizar lo negativo, 2) enfatizar lo positivo y 3) desestimar al movimiento. La primera abarca denuncias de agresión y destrucción, y referencias a la aparente desorientación política de los/as estudiantes, la manipulación

³⁰ A partir de la dictadura militar, se establece una medida administrativa que constriñe la acción de los diarios opositores, hasta forzar su desaparición en democracia, con excepción de aquellos que pertenecen a las empresas del Grupo Edwards (*El Mercurio*, *La Segunda*, *Las Últimas Noticias*) y Copesa (*La Tercera*, *La Cuarta*), los mismos conglomerados que hoy concentran la mayor parte de los medios informativos del país. En el caso de la televisión y la radio, el Estado promueve una apertura del sistema al sector privado, a través de la adjudicación de concesiones exclusivamente a grandes empresarios nacionales y extranjeros, quienes apuntan a la industria de la entretención por sobre la producción periodística, lo que impacta notoriamente sobre el pluralismo informativo (Sunkel y Geoffroy, 2001).

³¹ Aguilera (2014) aclara que “no eran las noticias el único formato en que se transmitía mediáticamente lo que los pingüinos (...) hacían o decían, y así se observa una apertura de programas dedicados a entrevistar y/o exponer lo que el movimiento vivía y que (...) tenían características populares de expresión” (p. 121). Un tratamiento muy parecido, y todavía extendido, se identifica en la cobertura de las movilizaciones iniciadas en 2011.

de partidos de izquierda y de otros movimientos extraparlamentarios y antisistémicos. En sus palabras, “hasta ese momento [estamos ante] (...) unos adolescentes violentos, perdidos y desorganizados” (p. 40). Paralelamente, esta etapa excluye a los/as jóvenes “como fuente de opinión de las informaciones, relegando todo este conocimiento hacia “los expertos” (...), quienes ignoran el proceso seguido [por ellos/as] en los (...) años de recomposición del movimiento estudiantil” (Aguilera, 2008, p. 59).

En la segunda etapa, “estos mismos jóvenes eran mostrados como personas que sacaban la voz y se organizaban como adultos” (Yez, 2007, p. 40), “nuevos ciudadanos, creativos (...) y alejados de los movimientos de antaño” (Aguilera, 2008, p. 60). En este punto, los medios se dedican a transmitir una sensación de novedad³² que también deshistoriza la trayectoria del propio movimiento en las últimas décadas.

En la tercera etapa los medios se abocan a deslizar diferencias entre los/as voceros/as y las bases más radicales o conciliadoras, “ubicando a todos los dirigentes visibles en uno u otro bando y hablando derechamente de “división” al interior de la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios” (Aguilera, 2008, p. 62). Con ello se acentúa la “desnaturalización” del movimiento, su “politización” y “radicalización”, para terminar expulsándolos de la agenda noticiosa cuando el conflicto se institucionaliza con la conformación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.

En las movilizaciones estudiantiles iniciadas en 2011 se aprecia una tendencia similar, aunque en esta ocasión el cambio está dado por la manera en que los/as estudiantes adaptan sus repertorios contenciosos para ganar mayor visibilidad y aceptación ciudadana, propiciando un replanteamiento significativo de la cobertura informativa, pero sin que los medios renuncien al enmarcado en etapas. Lo que colabora a tensionar notablemente esta tendencia es el aprendizaje acumulado a propósito, precisamente, de las experiencias que hereda la Revolución Pingüina³³.

Para entonces se observa un mejor manejo comunicacional de parte de dirigentes y voceros/as, quienes “tuvieron la capacidad de vetar a los medios y [de] saber que podían permanecer en silencio ante sus múltiples preguntas (...). Se fue produciendo mes a mes (...) [una] jugada política para (...) expresarse según los intereses del movimiento” (Aguilera, 2014, p. 124). Dicho aprendizaje se va cimentando paso a paso desde aspectos técnicos, como los horarios y los lugares que se utilizan o no para anunciar ciertos temas a la prensa, hasta otros aspectos nucleares como la construcción de un discurso ideológico bien delimitado, cuyo objetivo central se dirige a justificar *sus* actuaciones y reivindicaciones, más que hacerse cargo de las declaraciones con las que *otros* atribuyen intencionalidades ajenas al movimiento.

³² Se transmiten así innumerables reportajes de las tomas *in situ*, siguen sus rutinas en distintos momentos del día, destacan las notas “humanas” sobre cómo los/as estudiantes resisten al frío, el hambre, la separación de sus familiares, etc. Esta estrategia comunicacional se concentra, más que en la vida privada y cotidiana de los/as estudiantes, en sus dimensiones biográficas (Aguilera, 2008). Se trata de una tendencia que, a la larga, configura una estrategia de representación mediática más general que consiste en personificar al movimiento en sus dirigentes (Cárdenas, 2016b), para derivar con el tiempo en sus conflictos internos, de tal manera de restar complejidad y colectividad al movimiento.

³³ Al respecto, una de las decisiones que prevalece desde el 2011 en adelante es no admitir a los medios de comunicación dentro de los espacios estudiantiles, y reservar estos intercambios a instancias previamente estipuladas por las bases.

Así, por ejemplo, los/as representantes estudiantiles se desplazan desde los programas periodísticos más connotados hacia los programas misceláneos o de entretenimiento, como segmentos matinales y de espectáculos. Con esto, los/as jóvenes no solo exhiben su movilización “a un nivel serio e intelectual, sino [que] a partir de estrategias que buscan invitar a otros grupos para que conocieran y se interiorizaran del debate a partir de formatos y lenguajes masivos” (Aguilera, 2014, pp. 124-125).

A pesar de estos esfuerzos y de la aprobación que obtienen estas movilizaciones en la esfera pública, los medios establecidos siguen incurriendo en tratamientos que son, en origen, concordantes con sus lineamientos editoriales. El resultado más evidente es que el conflicto se estructura, invariablemente, alrededor del esquema “nosotros v/s ellos” (Pérez, 2016, 2012a, 2012b): mientras los medios de derecha aluden a los/as estudiantes como agitadores que suscitan una situación de desobediencia y caos social, los medios de izquierda los identifican como luchadores pacíficos que son víctimas de la represión estatal y policial.

Para romper con este encuadre, los/as jóvenes se dedican a ejecutar acciones de protesta menos confrontacionales y más cercanas a propuestas participativas y familiares. En estos casos, tanto los medios impresos tradicionales como los medios digitales alternativos promueven representaciones más positivas e integradoras (Gascón y Pacheco, 2012). Ahora bien, con frecuencia este tipo de cobertura se asocia a coyunturas movilizatorias específicas, las que, en lo sustantivo, no alteran la propagación de un discurso periodístico ahistórico, autoritario, criminalizante y espectacularizado del movimiento y sus actores (Gascón, 2016).

Cuando los medios de comunicación se abocan a representar el campo educativo como arena de conflicto, el tratamiento de la prensa hegemónica se torna más uniforme y taxativo. Al respecto, análisis de las editoriales de La Tercera y El Mercurio desvelan un discurso de consenso que respalda el modelo vigente, presentándolo como correcto y perfectamente funcional, pero con una administración y puesta en práctica deficiente (Santa Cruz y Olmedo, 2012). Estos autores constatan que ambos diarios propugnan un discurso que alienta activamente la agenda neoliberal en educación, tanto en la defensa de sus principios rectores como en la difusión de nuevos mecanismos de privatización y mercantilización. Cabalin (2014b) sugiere que este encuadre “articulates the neoliberal vision in education through three discourses that cluster around it: the neoliberal system is absolute (does not accept questions), the public is valued less than the private (the problem is the State, not the market), and education is a technical issue, not political (the depoliticization of education)” (p. 6).

Asimismo, en estos medios la representación de la crisis educativa relega a estudiantes, profesores/as, directivos y apoderados/as, por lo que “democratic participation of education agents are not parts of these discourses. Discursively, quality assurance is constructed as a domain for experts, who have to design and administer quality standards for all educational institutions and agents” (Cabalin, 2015, p. 26). Como consecuencia, no solo se neutralizan los puntos de vista de actores clave del sistema educacional, sino que además se evita su posible impacto a nivel parlamentario (Cabalin, 2013). Sobre la base de una razón técnica y economicista, se aspira a restringir eventuales modificaciones del modelo, y a marginar a las mayorías de su negociación.

Montecino (2011) confirma que estas representaciones son habitualmente asimiladas y replicadas por los/as lectores/as de estos ciberperiódicos. El análisis de sus comentarios deja al descubierto cómo ellos/as se posicionan a partir de una identidad altamente conservadora, reproduciendo falacias encaminadas a persuadir a los demás acerca de las ventajas de un proyecto social y educativo que, en los hechos, ha fracasado y exige ser reformado. Adicionalmente, estos comentarios denigran y encasillan a los grupos movilizados: como individuos, son desvalorizados en términos éticos; en cuanto agentes, son dañinos y ponen en riesgo la paz social; e intelectualmente, son irracionales y conforman la cara visible del comunismo que corrompe y exagera el odio de clases.

Sin embargo, en estudios posteriores, este autor y sus colegas verifican que, paulatinamente, emergen posturas que dan mayor soporte a las causas estudiantiles. Estas avalan la determinación y la perseverancia de los/as jóvenes, de un lado, y revelan una disposición creciente al disenso y la confrontación de las elites dominantes, del otro, dando pie a intercambios más competitivos y dialogantes (Arancibia, Sadlier & Montecino, 2016). Así, por ejemplo, sobresale “the construal of a discursive representation of the student movement (...) as (...) a *moral hope*, and *new blood to congress*, while, on the other hand, members of the Congress are referred as *elephants of power*, *hyenas*, and *traitors*” (p. 342, cursiva en el original).

En síntesis, aunque es indudable que la representación mediática del movimiento estudiantil supone ejercicios de manipulación discursiva que son regulares y sistemáticos, la ciudadanía en general va abriéndose a nuevos espacios de deliberación que facilitan una comprensión más reflexiva y crítica del conflicto. A su vez, las mismas movilizaciones han ido demostrando cómo los/as estudiantes logran oponerse y subvertir dichas representaciones, operando, a lo menos, dos respuestas simultáneas. Por un parte, ellos/as emplazan un cuestionamiento irrestricto al duopolio informativo, al tiempo que despliegan diversas tácticas comunicacionales para ingresar al debate nacional como protagonistas ineludibles.

2.4.2. Los/as jóvenes y los nuevos medios

Las nuevas tecnologías sirvieron [al movimiento]
para ponerle un límite a los medios convencionales,
para mostrarle[s] que ya no tienen el monopolio de la realidad representada.

Giorgio Jackson.

En un contexto donde los medios tradicionales incentivan el descrédito del movimiento estudiantil, la utilización de vías alternativas de comunicación busca ejercer presión horizontal sobre los flujos informativos que tienden a estructurarse verticalmente para satisfacer los intereses de los grandes consorcios periodísticos (Costanza-Chock, 2012). Una vez que los/as jóvenes reconocen que estos medios son en buena medida responsables de la negatividad con que la sociedad los/as percibe (Bennett, 2003), las plataformas online les dan acceso a fuentes periodísticas distintas a las convencionales, y les ayudan a compartir y socializar con otros a partir de contenidos más afines a sus inquietudes personales y grupales.

Durante los últimos años, se han realizado varias investigaciones que indagan en las relaciones que entablan los/as jóvenes con los medios de comunicación, preguntándose si tales relaciones repercuten de algún modo en su participación política. Estas investigaciones parten de la premisa de que “los medios contribuyen a la existencia de sistemas democráticos, ya que permiten que las personas interesadas en política incrementen sus niveles de información” (Scherman y Arriagada, 2012a, p. 10). En 2008, Arriagada y Schuster publicaron un estudio cuyos hallazgos no corroboraron un vínculo entre consumo de información y participación juvenil, no obstante, sus análisis únicamente correlacionaron dicho consumo a la participación electoral, cuestión que ambos identificaron posteriormente como una limitante. A pesar de esta restricción, estos autores pudieron anticipar una especial irrupción de los medios sociales online dentro de las preferencias de consumo juvenil.

La predilección por plataformas de carácter más instantáneo y colaborativo se debe a que en estos entornos ellos/as pueden seleccionar los temas³⁴ que les parecen más relevantes, crear mensajes propios y fortalecer los lazos con sus pares (Scherman & Arriagada, 2012b). En esta dirección, y a la luz de las transformaciones que provocan las movilizaciones estudiantiles del 2011, estos nuevos medios empiezan a ser contemplados como indicadores de un nuevo tipo de participación ciudadana (Valenzuela, Arriagada & Scherman, 2014, 2012; Valenzuela, 2013; Scherman, 2012). Como describe Valenzuela (2012a),

parte importante de este nuevo tipo de compromiso político transcurre en las redes sociales online, que han creado y favorecido nuevas formas de comunicación y organización colectiva. Puesto en otros términos, puede que los jóvenes estén desconectados de los ámbitos políticos tradicionales, como elecciones y partidos políticos, pero sí están conectados con la esfera pública, y lo están en parte gracias al uso que hacen de estas plataformas (p. 20).

Para dar cuenta de esta conexión, Valenzuela (2012a) acude a dos visiones contrapuestas: a) la de los *ciberpesimistas*, quienes proponen que el uso de Internet desplaza actividades esenciales para la participación política, como el involucramiento en organizaciones de base y la adscripción a grupos cívicos, y; b) la de los *ciberoptimistas*, quienes postulan que Internet disminuye los costos de comunicación, asociación y coordinación, por lo que los medios digitales pueden, en efecto, impulsar a los/as jóvenes a movilizarse políticamente.

Lo que señalan los sondeos del periodo es que los/as jóvenes sí aumentan su consumo de información, “pasando de 3,8 horas diarias el 2009, a 4,2 horas diarias el 2010 y a 5,2 horas diarias en 2011” (Sierralta, 2012, p. 45), pero ajustan progresivamente la composición de su dieta medial: se inclinan más por la televisión, la radio, los diarios y las revistas digitales, y particularmente después del 2011, por redes sociales como Facebook³⁵, abandonando casi por completo los diarios impresos. La principal motivación juvenil al momento de preferir estos medios radica en su utilidad social más que en su valor informativo (Condeza, Bachmann & Mujica, 2014). Como muestran

³⁴ Como demuestran los resultados de la Encuesta de Opinión Pública Periodismo UDP-Feedback (2013), entre sus principales temas de interés se encuentran, justamente, la educación y el movimiento estudiantil (Cfr. Condeza, Bachmann & Mujica (2014) para más detalles).

³⁵ Facebook domina el segmento de 18 a 29 años en Chile, tanto en proporción de usuarios (85% al 2011), como en cantidad de jóvenes que se conectan diariamente (60% al 2011) (Scherman, Arriagada y Valenzuela, 2010; Scherman & Arriagada, 2012b).

estas autoras, los/as jóvenes “agree on the importance of being aware of current affairs (...). They would consume news mainly to be aware of the problems that affect people like them” (p. 60). Cuando este consumo se lleva a cabo a través de las redes sociales, los/as jóvenes pueden alertar y minimizar los efectos manipuladores de los medios hegemónicos, de un lado, y profundizar sus sentidos de afiliación y pertenencia a la comunidad de estudiantes movilizados/as, del otro, en un ambiente que involucra cohesión, solidaridad, empatía y orden moral compartido (Cárdenas 2016b).

Si bien estos trabajos ratifican el rol cada vez más destacado que adquieren los nuevos medios en la reconfiguración de la participación juvenil, los antecedentes que hemos reunido hasta aquí no bastan para explicar cómo se genera exactamente esta articulación entre tecnología y política. Sabemos, de antemano, que “no es la tecnología *per se* lo que puede afectar a los ciudadanos, sino las maneras específicas en que los individuos emplean la tecnología” (Valenzuela, 2012a, p. 22). Debemos preguntarnos, entonces, ¿cuáles son estos usos y cómo impactan en las recientes movilizaciones estudiantiles?, ¿cuáles continuidades o discontinuidades podemos apreciar con respecto a sus campañas previas?, ¿cómo se reformulan sus prácticas comunicativas de una campaña a otra?, ¿cómo estas prácticas inducen, a la larga, otras dinámicas de producción e interacción discursiva? En lo que resta del capítulo nos acercaremos a estas cuestiones.

2.5. El movimiento estudiantil chileno y las redes sociales

Aquí el papel de la juventud es clave:
podría decirse que es a ella a quien corresponde la elaboración de lo distinto,
de lo diferente de lo que hasta ahora existe.

Enzo Fallo.

Con la noción³⁶ de tecno-política se designa un campo de experimentación socio-técnica en el que se da forma a la acción colectiva de los movimientos sociales (Toret, 2015), y en donde no se disocian ni jerarquizan las sociabilidades offline/online de sus miembros (Cárdenas, 2014d). Estas, más bien, confluyen y se infiltran en sus acciones cotidianas, a menudo, sin que pueda distinguirse lo “real” de lo “virtual” (Cfr. Castells, 2014).

Cuando pensamos en la relación entre tecnología y política, nos referimos concretamente a la influencia que tienen las redes sociales sobre los repertorios de protesta estudiantil. Aunque estas irrumpen en el ecosistema mediático mucho antes de ser apropiadas por los/as jóvenes –y con propósitos bastante disímiles de aquellos para los que fueron creadas– no suelen abordarse desde una perspectiva histórica; a veces, ni siquiera desde una perspectiva explícitamente comunicativa (Cárdenas, 2016a, 2016c).

Al contrario, predominan miradas que, al orientarse a sus consecuencias más inmediatas, desconocen los procesos que siguen sus usuarios/as cuando deciden utilizarlas con fines contenciosos y contestatarios. Las redes sociales son algo más que un fenómeno de su época: su adopción responde a una trayectoria más extensa que pone al alcance de los actores movilizados determinados recursos materiales y simbólicos, cuyo aprovechamiento depende de lo que se considera valioso o necesario en sus respectivas culturas y coyunturas políticas (Cárdenas, 2016b). En los siguientes apartados veremos cuál es la trayectoria seguida por el movimiento estudiantil.

³⁶ Esta y otras nociones clave son tratadas con mayor detalle en el marco teórico (ver capítulo 3).

2.5.1. Tradición y novedad en los repertorios de protesta estudiantil

Nos tomamos las calles para que no nos callen.

Afiche.

De acuerdo a Melucci (1994), “la “novedad” es por definición un concepto relativo que tiene la función diacrónica de señalar algunas diferencias comparativas entre las formas históricas del conflicto (...) y las formas emergentes de acción colectiva” (p. 123). Desde este enfoque, el movimiento estudiantil de posdictadura no solo reacciona al cambio epocal y generacional que implica su reconstrucción en democracia, sino que, además, conjuga dichos factores con otros de tipo tecnológico y comunicativo que delinear sus medios y modos de visibilización y expresión desde el 2006 en adelante.

Preliminarmente, planteamos que una de las variables que interfiere en estos procesos es la convergencia de espacios públicos y mediáticos (Cfr. Castells, 2011): una vez que los/as jóvenes comienzan a transitar entre ambos espacios, pueden dar mayor coherencia, sustento y continuidad a sus prácticas colectivas (Cárdenas, 2016d). Esta convergencia supone modificaciones en la escenificación del conflicto educativo (Aguilera, 2014), pues, para exhibir este conflicto ante la ciudadanía los/as estudiantes recurren simultáneamente tanto a modalidades tradicionales y centralizadas (e.g., las marchas sectoriales, las tomas de los recintos educativos), como a modalidades moleculares e interconectadas (e.g., los foros de discusión online, los grupos de interés en redes sociales) (Cárdenas, 2014b). Estas se acoplan y remiten unas a otras en un ciclo que afianza y perfecciona sus repertorios de protesta sucesivamente.

Estos repertorios se han diversificado en la última década (Fernández, 2013), pasando de acciones más convencionales como marchar, gritar cánticos y consignas y llevar banderas y pancartas, a acciones más creativas que incluyen pasacalles con comparsas musicales, improvisaciones teatrales, cuerpos pintados, muñecos gigantes, máscaras y disfraces, etc., las cuales se coordinan en un *continuum* entre afirmación comunitaria y confrontación social (Aguilera, 2014). Así, mientras “they denounce, indict and call to action, they likewise perform, entertain, satirise and create spaces in which affects and feelings may be enacted. In this way, they appeal to the realm of sense and emotion in order to facilitate the understanding of what otherwise would be very abstract ideas and ideals” (Pino-Ojeda, 2014, p. 135).

Cuando las redes sociales se integran a estos repertorios, no solo se optimizan los métodos de coordinación y ritualización colectiva, sino que se potencia un efecto multiplicador de las acciones de protesta online y offline, habilitando su extensión geográfica y temporal (Cárdenas, 2016b). La renovación de estos repertorios es estratégica en varias direcciones: no solo incide en la constitución de enclaves distintivos de socialización e identificación juvenil, también aspira a ganar figuración y aceptación, a contrarrestar las coberturas informativas criminalizantes, y a presionar para obtener instancias de negociación con el gobierno (García & Aguirre, 2016; Gascón, 2016; Aguirre y García, 2015; Aguilera, 2014; Cárdenas, 2014d). Con ello los/as estudiantes aspiran a desmitificar las imágenes estereotipadas que se les atribuyen, a reivindicar la legitimidad de sus campañas más allá de sus dominios, y a instalar sus demandas a nivel institucional.

Como sostienen García & Aguirre (2016), el movimiento estudiantil de posdictadura asimila aspectos clásicos e innovadores, inspirando una forma de movilización espontánea y lúdica (Aguilera, 2010b) que fusiona sus luchas anteriores con la lógica del espectáculo (Cuadra, 2012). Especialmente, mediante la realización de performances artísticas colectivas³⁷ (Somma, 2012) los/as jóvenes ponen en circulación ricos relatos mediáticos desde donde avanzan “hacia la construcción de discursividades más complejas que van creando sentidos políticos sobre sus propias prácticas” (Aguilera, 2010a, p. 85). Esto es así

[i]n as much as this movement (...) have assumed the role of evidencing the manipulations of meaning inherent in this [neoliberal] context, performative techniques are able to communicate not simply what is being denoted, but also evoke the multifaceted and emotive power only available within the language of art. It is in this way that the current student-led movement of Chile manifests the agency of culture and its power to transform the socio-political through the force of imagination (Pino-Ojeda, 2014, p. 135).

Esta cultura de la protesta que es, al mismo tiempo, una protesta desde la cultura (Cuadra, 2012), tiene énfasis simbólico-dramáticos que son característicos de los recientes registros de politicidad juvenil (Gascón, 2016; Urzúa, 2015; Aguilera, 2014). En este contexto, “the uses of spaces takes on a political function in questioning the spaces of power and in presenting the students’ demands, but it is also an opportunity to share common references and the joy of sharing common action” (García & Aguirre, 2016, p. 176). Como propone Martín Rojo (2016b, 2013), a estas nuevas maneras de ocupar el espacio son transversales ciertos fenómenos de señalización de la protesta, tales como la personalización de los mensajes, su corporalización, fluidez y polifonía, y las prácticas de resemiotización y transmedialidad que hacen posible la propagación de discursos dentro y fuera de la web.

Adicionalmente, estas acciones cumplen con el cometido de generar sorpresa y extrañamiento (Cabello, 2012), ya que al gestarse al margen de los cánones adultos de hacer política, abandonan rápidamente su carácter normativo y autorizado. A su vez, estas acciones reclaman el derecho a habitar territorios que, hasta hace algunos años, habían permanecido clausurados para el grueso de la población, rompiendo con las regulaciones legales que impone la dictadura contra las revueltas callejeras³⁸ (Fernández, 2013). Esto favorece, en parte, que los/as jóvenes recompongan sus memorias intergeneracionales, relevando el excedente cognitivo y emocional de los lugares que recuperan para sí (García & Aguirre, 2016).

En resumen, los repertorios de protesta estudiantil son permeables y se adaptan sistemáticamente a las oportunidades políticas y mediáticas que surgen a lo largo del conflicto. En muchos casos, estas transformaciones no tienen referente alguno en el pasado (e.g., *flashmobs*), mientras que en otros actualizan tácticas probadas previamente (e.g., concentraciones, paros, etc.). A continuación revisamos con más detalle el papel que desempeñan las redes sociales en esta reconfiguración.

³⁷ Por ejemplo, en 2011 destacaron por su sofisticación e impacto comunicacional los *flashmob*: [Genkidama por la Educación](#), [Thriller por la Educación](#), [Héroes y Villanos por la Educación](#), [Vamos a la Playa por la Educación](#), [Besatón por la Educación](#) y [1800 Horas por la Educación](#), entre otras. Para saber más sobre estos y otros eventos de protesta, consultar: <http://www.cartografiadelamovilizacion.cl/>

³⁸ Se trata del Decreto 1086 que condiciona el permiso a manifestarse bajo el argumento de mantener el orden público, del que todavía echan mano los gobiernos postransicionales.

2.5.2. Repertorios de protesta estudiantil y mediación tecnológica

Yo creo que las redes sociales ayudaron a construir una imagen propia,
o sea a que la imagen del movimiento estudiantil (...) no dependiera de lo que actores externos hicieran, sino de nuestra propia creación.

Estudiante chileno³⁹.

Desde el 2011 se documenta la incorporación creciente de diversas tecnologías en los repertorios de acción colectiva de distintos movimientos sociales en Chile (Pardo, 2015; Rodríguez, Peña y Sáez, 2014; Millaleo y Cárcamo, 2013; Millaleo y Velasco, 2013; Millaleo, 2011). A grandes rasgos, Valenzuela (2013) describe dos tipos de participación política mediada tecnológicamente: el activismo online y la expresión de opiniones. Sus hallazgos confirman que un uso habitual de redes sociales está positiva y significativamente asociado a la disposición de protestar, en la medida en que estas amplifican los modos tradicionales de participación offline (Scherman, Arriagada y Valenzuela, 2013), y facilitan el involucramiento de “ordinary anonymous citizens with the possibility of becoming informed and contesting a variety of issues exposed by hegemonic groups in different platforms such as Twitter and Facebook” (Arancibia, Sadlier & Montecino, 2016, p. 334).

Según Portillo et al. (2012), ampliar los límites espaciales de la política equivale a emplear las redes sociales como un frente de combate con una doble connotación. De un lado, cuentan como un sitio de resistencia preponderantemente juvenil, en donde se conduce la toma de acuerdos entre sus miembros y la respectiva promoción de petitorios y actividades. De otro lado, cuentan como un lugar inédito de conflictividad y apropiación de creencias, en donde la producción de conocimiento y la formación ideológica prevalecen como bienes valiosos para la movilización (Cárdenas, 2016c).

Como constata Valderrama (2013), la organización, la difusión y la identificación fueron los propósitos generales perseguidos por los/as estudiantes secundarios/as durante la Revolución Pingüina, aunque se trató de una utilización incipiente y en ocasiones algo intuitiva y exploratoria de las tecnologías. De estas, la plataforma que tuvo mayor popularidad fue *Fotolog* (Costa, 2008; Domedel y Peña y Lillo, 2008), junto con otras herramientas como la mensajería instantánea —a través de *Messenger* y telefonía móvil-, y los correos electrónicos. Estas sirvieron para:

- ✓ *presentarse y gestionar contactos*, interactuando con sus pares e intercambiando antecedentes sobre el decurso de las manifestaciones a nivel regional y nacional;
- ✓ *planificar y divulgar eventos*, con miras a la descentralización geográfica y a la ejecución de estrategias comunes, e;
- ✓ *identificarse y persuadir*, estimulando el debate intragrupal para consensuar las prioridades del movimiento, dirimir las acciones más adecuadas para interpelar a las clases dirigentes y denunciar la represión policial.

³⁹ Fragmento extraído de Aguilera (2014).

Este manejo “permitió a la comunidad estudiantil *construir un contramedio* donde se reconocían como (...) estudiantes movilizados aglutinados bajo una misma lógica comunicacional” (Valderrama, 2013, p. 133, cursiva nuestra), ayudó a exponer “sus argumentos al país y a las autoridades” (Condeza, 2009, p. 72), y contribuyó “a la inserción de los estudiantes secundarios en la esfera pública (...), así como al establecimiento de una identidad y una causa compartida” (Torres y Costa, 2012, p. 134). A pesar de que hay quienes dudan de la naturaleza meditada de dichos usos (Cfr. Millaleo, 2011), lo cierto es que estos datos son indispensables a la hora de trazar una evolución del movimiento en términos tecno-políticos.

Desde el 2011 podemos observar un proceso de maduración de las prácticas comunicativas juveniles, debido justamente a las experiencias que se sintetizan y evalúan tras lo sucedido el 2006. Estas prácticas pretenden consolidar una agencia discursiva que no precisa de intermediarios para lograr posicionarse (Cárdenas, 2014d). En tanto los/as estudiantes instituyen un discurso sobre ellos/as y desde ellos/as (Aguilera, 2014), erigen una voz alternativa a partir de la cual abren el espacio de enunciación en beneficio de la democracia intergeneracional (Aguilera, 2010a). Como se desprende de las entrevistas recopiladas por este autor, los/as estudiantes se sitúan críticamente ante los problemas sociales –sean sectoriales o no- que son atingentes a sus movilizaciones, e impulsan un diálogo sostenido con la ciudadanía, comprometiéndose con aquellas iniciativas que consideran urgentes.

A nuestro juicio, los propósitos que satisfacen las redes sociales durante la Revolución Pingüina se vuelven paulatinamente más densos y sofisticados, tienden a complementarse y a mejorar su influencia a largo plazo. Asimismo, se aprecia un giro más patente desde funciones meramente instrumentales (eje organización-difusión), con resultados concretos y usualmente mesurables (e.g., periodicidad, convocatoria, adhesión, etc.), hacia funciones de carácter intersubjetivo (eje identificación-persuasión), con resultados más abstractos pero medulares (e.g., alineación de marcos, polarización endogrupo-exogrupo, resonancia afectiva, etc.). Esto se explica porque, para el 2011, las redes sociales:

- ✓ *se masifican*: por una parte, aumenta notoriamente la penetración tecnológica en Chile, con un foco evidente en los segmentos juveniles, y, por otra parte, este acceso conlleva que otros actores sociales se plieguen al movimiento al margen de su adscripción gremial o partidista –eventualmente, cualquiera que pueda ingresar a estas plataformas-;
- ✓ *se transversalizan*: dejan de depender exclusivamente de las orgánicas estudiantiles jerárquicas, pasando de medios institucionales (representantes de federaciones, centros de alumnos, etc.) a agrupaciones universitarias y secundarias de base (e.g., Universitario Informado, El Pingüino Informa, etc.), y;
- ✓ *se interconectan*: la arquitectura de la Web Social propicia la migración de un entorno digital a otro, haciendo más expedita la navegación de sus usuarios/as, y promoviendo un mayor aprovechamiento de los recursos semióticos disponibles (enlaces, imágenes, vídeos, etc.), lo que desencadena formas de interacción más distribuidas, colaborativas y dinámicas.

Las investigaciones que abordan el rol de las redes sociales durante el 2011 apuntan a dos aproximaciones diferenciadas. Unas ocupan análisis estadístico para correlacionar el uso tecnológico con la participación política, preguntándose específicamente cómo los/as jóvenes emplean Facebook o Twitter para informarse e involucrarse en el conflicto estudiantil (Scherman, Arriagada & Valenzuela, 2014; Scherman, Arriagada y Valenzuela 2013, 2010; Valenzuela, Arriagada & Scherman, 2014, 2012; Valenzuela, 2012a, 2012b), mientras que otras mezclan análisis estadístico con análisis de contenido y/o análisis de discurso para examinar cuentas institucionales del movimiento, pertenecientes a federaciones (e.g., FECH, FEUC, etc.) o a dirigentes determinados (e.g., Camila Vallejo, Giorgio Jackson, etc.) (von Bülow, Vilaça & Abelin, 2018; Cabalin, 2014a; García, von Bülow, Ledezma & Chauveau, 2013; García, Parraguez, Barahona & Gloor, 2012).

Como anticipábamos, las primeras demuestran que la frecuencia de consumo de redes sociales incrementa las probabilidades de participar, mediante actividades como asistir a reuniones (e.g., asambleas) o eventos (e.g., marchas, tomas, etc.), hablar sobre asuntos de interés nacional con familiares y amigos/as, hacer comentarios en línea, firmar cartas o declaraciones, entre otras. Sin embargo, estos autores advierten que, aun cuando esto constituye un indicador relevante, no existe una relación directa entre ambas variables y sus efectos, por la sencilla razón de que es imposible generalizar los comportamientos de los individuos en la web durante un ciclo movilizatorio tan extenso, por cuanto ellos deben ajustar constantemente sus rutinas a requerimientos y expectativas emergentes. De allí la importancia de indagar en estos usos desde un enfoque diacrónico y contextualizado (Cárdenas, 2016c).

Las segundas son más afines a nuestros objetivos de estudio. Estas descubren que, en una etapa inicial, casi la mitad de las publicaciones corresponde a noticias de los medios tradicionales (Cfr. Cárdenas y Cárcamo, 2017; Cárdenas, 2016b), y solo un tercio a mensajes creados por los/as propios/as estudiantes (e.g., infografías, afiches, memes, etc.). No obstante, esta composición se revierte con el tiempo, pasando de finalidades transgresoras a otras más creativas (eje hetero-representación negativa / auto-representación positiva) (Cárdenas, 2016a): del contra-enmarcado de las versiones deslegitimadoras (Cabalin, 2014a), al re-enmarcado de las acciones e identidades colectivas (Cárdenas, 2016c). Entre las funciones de estas publicaciones encontramos: llamar a protestar, reclutar aliados, resaltar los logros, los apoyos destacados y la capacidad de congregación de las manifestaciones, esclarecer los motivos y las metas del movimiento, y señalar a sus adversarios.

En suma, si bien las redes sociales no suponen una reinención total de los repertorios que hemos caracterizado, es indudable que los modifica irreversiblemente. Esta mediación tecnológica proporciona vías de auto-comunicación juvenil sin precedentes (Castells, 2011), autonomía comunicativa que, siguiendo a este autor, fundamenta la autonomía política, cultural y discursiva del movimiento estudiantil con respecto a los poderes dominantes. Este, como otros movimientos sociales auto-reflexivos (Martín Rojo, 2016a; Castells, 2012), pone particular atención en las maneras como sus prácticas se encaminan a la transformación social. Como hemos querido subrayar, tales prácticas derivan de trayectorias históricas que han acumulado aprendizajes sobre sus actuaciones previas. En este sentido, las prácticas tecno-políticas que comienzan a esbozarse en la Revolución Pingüina son conscientemente enriquecidas y profundizadas a contar del 2011, periodo en el que adquieren pleno protagonismo y apogeo.

En este segundo capítulo hemos ofrecido una contextualización del movimiento estudiantil chileno, desde una perspectiva multidisciplinar que dimensiona sus alcances históricos, políticos y comunicativos. Hemos aportado un estado de la cuestión actualizado e integrado, con la intención de comprender con algo más de detalle sus orígenes, desarrollos e impactos en las últimas décadas.

Para empezar, sugerimos que los modos en que los/as jóvenes son representados en la historia reciente repercuten en la construcción de identidades y memorias inter e intra generacionales, en torno a las cuales se posicionan como actores sociales y forjan conocimientos e ideologías grupales para interpretar su situación presente y proyectarse en el futuro. Al ser normalmente invisibilizados/as en el seno de una sociedad adultocéntrica, estos sujetos buscan compensar dichos vacíos emprendiendo por sí mismos la búsqueda de los significados que les fueron velados por mandatos parentales y escolares, a menudo recurriendo a ámbitos no formales como la cultura popular y la conversación cotidiana. Lejos de la percepción de una juventud apática o desafectada, estos actores se rebelan ante la herencia de un pasado dictatorial traumático que denota una desconexión extendida de la ciudadanía con la política institucional.

En este escenario, el movimiento estudiantil se rearticula durante la transición democrática operando un proceso de repolitización de índole global. A pesar de que sus miembros recuperan muchas de las consignas clásicas, colocan en el centro de su lucha un cuestionamiento radical al sistema neoliberal. La utopía de un país más justo e igualitario se traduce en la necesidad de extirpar el mercado del modelo educativo. Contra todo pronóstico, en 2006 y 2011 tienen lugar las movilizaciones más masivas registradas desde el fin de la dictadura. Estas ponen en jaque a los gobiernos de turno y condicionan la implementación de una serie de disposiciones legales, con las que se consagra la gratuidad gradual y la sanción del lucro. Desde entonces, los/as estudiantes se emplazan como precursores de los debates nacionales en esta y otras materias, incentivando un cambio de paradigma sobre el estatuto de los derechos sociales.

Ambas campañas ponen en primer plano las formas en que los/as jóvenes se vinculan con los medios de comunicación. Mientras que las coberturas de los medios dependientes del duopolio informativo les provocan desconfianza y rechazo, los nuevos medios les otorgan espacios privilegiados de organización y deliberación. En especial, las redes sociales son introducidas a los repertorios estudiantiles para reconfigurar sus acciones de protesta, volviéndolas más cercanas, festivas y espectaculares. Estas favorecen la consecución de propósitos de orden logístico y simbólico, unificando la resistencia online y offline en un *continuum* espacio-temporal que combina imperativos contenciosos y contestatarios. La oportunidad de producir y propagar sus propios discursos altera sustancialmente los parámetros que hasta hace pocos años solían constreñir el diálogo político, cuya apertura han procurado en pro del bien común.

3. TERCER CAPÍTULO: DISEÑO METODOLÓGICO

However, mining the web for data in a CDA context
is not without problems.
Most of the benefits seem to have a disconcerting flip-side.
If properly addressed,
this does not discredit the web as a source of data,
but it might explain why many CDA researchers
have so far kept their distance.

Gerlinde Mautner.

3.1. Introducción

En este capítulo exponemos el diseño metodológico de este estudio. Partimos aclarando cómo ejecutamos las fases de recolección y selección del corpus con Minería de Usos en Web Social (MUWS), y mencionamos por qué estas técnicas pueden ser provechosas para los Estudios Críticos del Discurso Mediado por Redes Sociales (ECD-RS). Después señalamos cómo ordenamos y preparamos los datos para dar paso a la fase cualitativa y cuál razonamiento seguimos para lidiar con la diversidad y el dinamismo del corpus. De los datos crudos tomamos una muestra para graficar tendencias en la publicación de contenidos durante el periodo 2011-2013. Este trabajo lo hacemos con técnicas de Visualización de Datos (VD) y la descripción obtenida es vital ya que soporta la interpretación de varios de los resultados. Al cierre precisamos cómo concebimos los modelos de análisis, en cuáles métodos nos basamos y cuáles son sus categorías.

3.1.1. Los Estudios Críticos del Discurso y los datos de redes sociales

En el campo de los Estudios Críticos del Discurso (ECD), al reconocimiento de un fenómeno socio-cultural de interés le sigue la apropiación de un corpus que permita interrogarse por cuestiones como “qué piensan los miembros de un grupo dado (...) en torno a un asunto fundamental para su comunidad; qué reiteran; qué eliden; qué se propone como conflictivo; qué valores se proponen comunes; o qué interpretan como colectivo acerca de un asunto que es inherente a sus vidas” (Pardo, 2013, p. 91). Esto implica que la primera decisión metodológica que debe sortear un estudio preocupado por los usos situados del lenguaje es qué datos se deben analizar para poder responder cabalmente estas preguntas (Shiro, 2014). Sin embargo, “no cualquier colección de materiales es un corpus” (Bolívar, 2013, p. 3), debiendo sortearse criterios de objetividad, sistematicidad y rigurosidad propios de la investigación académica.

Para los ECD, el corpus emana de los usos naturales de la lengua o del código involucrado, por lo que los discursos que se deseen indagar “se desprenden de la situación comunicativa *in situ*” (Pardo, 2013, p. 92). Este principio básico permite que los/as investigadores/as aborden “el uso real de la lengua con todas sus implicaciones socio-cognitivas y culturales, que garantizan explorar los fenómenos de la realidad discursiva en su complejidad” (Pardo, 2013, p. 92). Además, es un requisito fundamental que los datos, sean lingüísticos o no, deban encontrarse en su estado original, esto es, no haber sido manipulados previamente por el analista (Bolívar, 2013).

Hoy en día, los avances tecnológicos favorecen la recolección, el almacenamiento y el aprovechamiento de grandes cantidades de datos, por lo que se amplían, simultáneamente, tanto las herramientas disponibles para obtenerlos y procesarlos, como las alternativas de análisis para abordarlos. Asimismo, la masificación de estos datos en internet y en servicios multimedia obliga a innovar sus mecanismos de extracción, acopio y tratamiento, motivo por el cual se vuelve prioritario incorporar técnicas provenientes de otros campos –en nuestro caso, de las Ciencias de la Computación- para probar metodologías más atingentes.

Aun cuando, hasta la fecha, no encontramos investigaciones en ECD que recurrieran a técnicas de Minería de Datos, las oportunidades de colaboración permanecen abiertas. Mautner (2005) previó tempranamente la posibilidad de que a futuro se emplearan técnicas con agentes de rastreo (“*crawling agents*”) que recopilaban textos desde sitios web a intervalos regulares y atendiendo una lista determinada de fuentes, lo que ayudaría a que el corpus resultante estuviera más claramente delineado, tanto cuantitativa como cualitativamente. En palabras de esta autora, la utilidad de contar con estos volúmenes “put analyses on a sound empirical footing, boost the credibility of both their evidence and the conclusions drawn from it, and thus counteract one of the criticisms perennially levelled at CDA, about the paucity, unrepresentativeness and supposedly agenda-driven selection of its data” (p. 815).

El tamaño de la web expande el espectro de voces sociales a las que se puede acceder, provee nuevos puntos de vista y los hace menos dependientes de la autoridad institucional y/o profesional, proporciona materiales crecientemente intertextuales, hipertextuales y multimodales, a la vez que esencialmente fluidos, dinámicos e interactivos. Sin embargo, esta riqueza plantea serios desafíos. El proyecto de investigación debe definir con claridad cuáles atributos han de ser capturados por el corpus y cuáles métodos servirán para dilucidarlos. Como apuntan KhosraviNik & Unger (2016), “discussions over what constitute suitable data for research predate the web as CDS seeks to follow a systematic data selection procedure, which is also context-sensitive, along the lines of its problem-oriented research agenda” (p. 209).

Desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso Mediado por Redes Sociales (ECD-RS), la Web Social es más que un repositorio de datos: estos datos se generan y distribuyen a partir de prácticas comunicativas situadas, facilitadas por plataformas con potencialidades específicas. En esta dirección, la Web Social supone la existencia de contextos de participación tecnológicamente mediados, cuyas propiedades distintivas afectan todas las decisiones que preceden y hacen viable el análisis. Por ende, cualquier análisis que recurra a estos datos debe abandonar las clásicas dicotomías online/offline, virtual/real o público/privado, en tanto estos dispositivos conforman –y transforman- las prácticas sociales que tienen lugar en dichos entornos, y no constituyen –como se creyó tras su irrupción- dimensiones de experiencia paralelas (Unger, Wodak & KhosraviNik, 2016). Como bien indica KhosraviNik (2018),

[p]articipatory web has now created its native genres and forms of interaction, which may or may not resemble the traditional, non-electronically mediated communicative practices. Such digitally mediated communication forms combine various channels and modalities of communication as well as integrating synchronous and asynchronous modes of communication. *This would pose a challenge in terms of genre definitions, which, in turn, impacts on issues of adopting/adapting linguistic [and semiotic] methods and approaches in the analysis of such materials* (p. 584, cursiva y corchetes nuestros).

A continuación explicamos cómo nos hacemos cargo de los lineamientos ofrecidos por los ECD-RS a la luz de los retos particulares que impone nuestro objeto de estudio. Primero justificamos las razones que guiaron la concepción de este diseño, y en lo sucesivo enumeramos los pasos que adoptamos para llevarlo a cabo.

3.1.2. Razonamiento metodológico

Unger, Wodak & KhosraviNik (2016, pp. 19-20) contemplan ocho pasos metodológicos para estudiar discursos mediados por redes sociales, dos de los cuales excluimos pues remiten a la elaboración de los resultados, su síntesis crítica y su difusión, cuestiones que trataremos más adelante. Estos pasos pueden abreviarse como sigue:

1. Activation and consultation of preceding theoretical knowledge (i.e. recollection, reading and discussion of previous research).
2. Systematic collection of data and context information (depending on what the research question, various discourses and discursive event and social fields, as well as actors, semiotic media, genres and texts are focused on).
3. Selection and preparation of data for specific analyses (selection and downsizing of data according to relevant criteria, transcription of tape recordings, etc.).
4. Specification of the research question and formulation of assumptions (on the basis of a literature review and a first skimming of the data).
5. Qualitative pilot analysis (allows testing categories and first assumptions as well as the further specification of assumptions).
6. Detailed case studies (of a whole range of data, primarily qualitative, but in part also quantitative).

Desde que empezamos a dar forma a esta tesis a fines del 2011 que seguimos –y volvimos repetidamente sobre– estos pasos de manera bastante intuitiva, en un momento en el que los ECD-RS aún no se delimitaban como campo y donde no existía la literatura que hay en la actualidad. Adicionalmente, esta tesis se fue esbozando a medida que las movilizaciones estudiantiles fueron gestándose, por lo que, en un sentido muy literal, fuimos haciendo un seguimiento “en línea” del fenómeno investigado.

Así, mientras surgían nuestros primeros cuestionamientos, las redes sociales se perfilaban como el principal medio de información sobre el conflicto educativo (2011-2013). Como revelaron algunos reportes y encuestas de la época (Scherman, 2012; Scherman y Arriagada, 2012a), la Web Social estaba siendo utilizada por los/as jóvenes como medio de expresión y visibilización preponderante, de allí que buena parte de la actividad del movimiento se diera a conocer en plataformas como Facebook o Twitter. Los estudios que consultamos inicialmente verificaron esta tendencia, no obstante, eran en su mayoría cuantitativos y no ponían atención en cómo estos sitios eran efectivamente usados en términos de las prácticas comunicativas y los discursos que configuraban, salvo una excepción que analizaba las publicaciones de Facebook de la FECH (Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile) (Cabalin, 2014a).

Estos pocos antecedentes ratificaron, pues, nuestra decisión de investigar las redes sociales como un medio de información privilegiado por el movimiento estudiantil. Nuestra intención entonces fue aproximarnos a un espacio donde las voces juveniles tuvieran pleno protagonismo, y en concreto, donde estas voces no estuvieran intermediadas por partidos políticos u organismos oficiales, vale decir, un espacio ocupado por las bases estudiantiles. Así también diferenciábamos nuestro estudio de otros que se concentraron en los perfiles de ciertos líderes o en cuentas de orgánicas centrales como la FECH o la FEUC (ver capítulo 2).

Complementamos la lectura de bibliografía con una observación sistemática de Facebook y Twitter, pero a corto andar nos inclinamos por Facebook pues duplicaba a Twitter en número de usuarios/as, especialmente en el segmento juvenil (Scherman, Arriagada & Valenzuela, 2014; 2013). Para dar con las *fan page* que cumplieran con nuestras expectativas no realizamos una búsqueda dirigida, sino que nos apoyamos en nuestras propias redes de contactos, esto es, si alguna persona compartía publicaciones sobre las movilizaciones desde alguna *fan page* cuyo nombre nos parecía sugerente, procedíamos a examinarla. Fue así que descubrimos las cuentas de *Estudiantes Informados* y *Universitario Informado*, entre otras que más tarde cayeron en desuso.

De *Estudiantes Informados* (EI) tomamos algunas muestras para realizar un análisis de prueba que conjugó enfoques cuantitativos y cualitativos (Cárdenas y Cárcamo, 2017; Cárdenas, 2016b). Escogimos las publicaciones más comentadas entre septiembre y diciembre de 2011 para averiguar cuáles eran los contenidos que suscitaban más interés. Este ejercicio arrojó dos complicaciones: a) la dificultad de hacer una selección manual de una cantidad enorme de publicaciones (un promedio de 15 por día), y b) la dificultad de establecer un parámetro de popularidad ligado a la cantidad de comentarios. Debido a que mes a mes aumentaban los/as seguidores/as de EI, las publicaciones más populares tendían a ubicarse hacia el final del año. Estos hallazgos iluminaron otras decisiones clave: 1) priorizar una recolección automatizada del corpus, 2) parcelar los lapsos de publicación por trimestres, y 3) vincular la popularidad a la capacidad de viralización (Cfr. Berger & Milkman, 2012), vale decir, a la cantidad de veces que una publicación es compartida (Cfr. John, 2012).

Contra todo pronóstico, las movilizaciones estudiantiles se extendieron algunos años más, hasta el cambio de gobierno en 2014. Esto nos hizo preguntarnos si acaso las publicaciones variaban con el tiempo. Nuestra suposición fue que sí lo hacían, y el rastreo preliminar de estas *fan pages* aportaba evidencias de ello. Cuando revisamos ambas cuentas descubrimos que solo se podían descargar los datos de *Universitario Informado*⁴⁰, y que los índices de productividad e interactividad del 2014 no eran significativos. Fue por esto que optamos por los años 2011, 2012 y 2013.

Estas decisiones nos llevaron a considerar técnicas de Minería de Usos en Web Social (MUWS) y de Visualización de Datos (VD). Como veremos en breve, con MUWS el énfasis de la extracción está puesto justamente en cómo los/as seguidores/as de UI interactúan con la plataforma, en tanto con VD podemos graficar cómo evolucionan estos usos a largo plazo. Las decisiones restantes las tomamos tras las fases de extracción y selección del corpus. En los próximos apartados regresaremos a ellas.

⁴⁰ Una modificación en la configuración informática de *Estudiantes Informados* eliminó todos los metadatos de interactividad, dejando sin efecto los criterios de selección.

Hasta aquí podemos resumir los criterios que orientan la conformación del corpus (Cfr. Page et al., 2014):

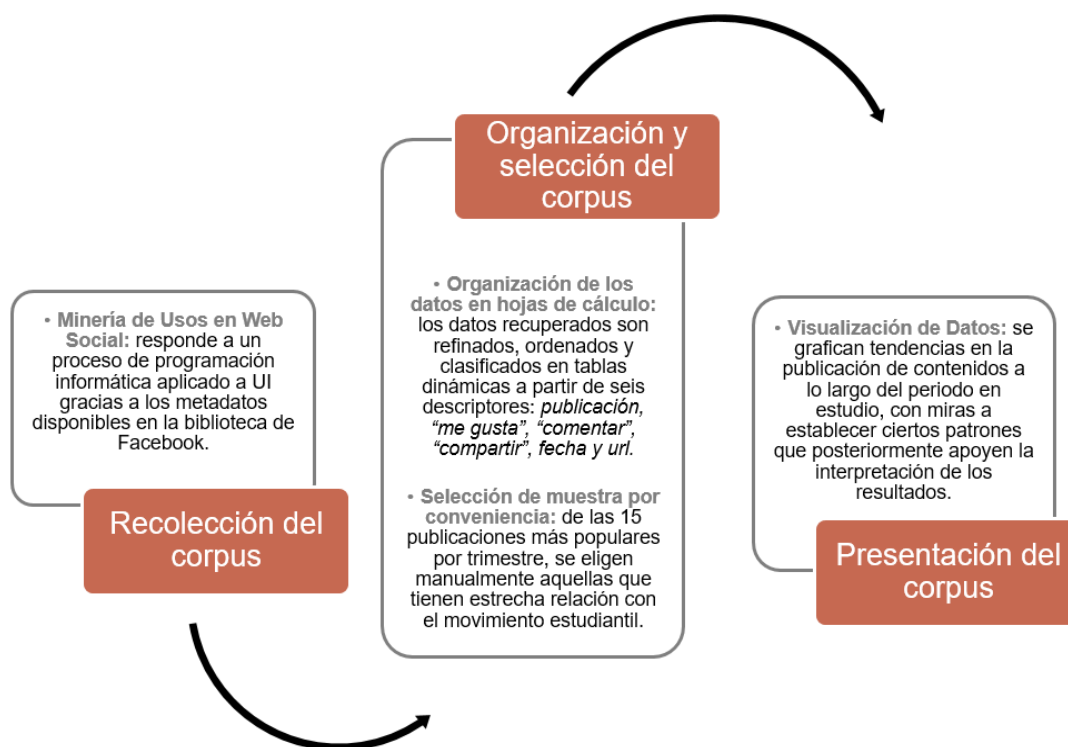
- ✓ *Plataforma*: elegimos el Facebook de *Universitario Informado* ya que su configuración informática admite bajar todos sus datos íntegramente.
- ✓ *Tiempo*: elegimos los tres primeros años del ciclo movilizador (2011-2013) debido a que mantienen tendencias de productividad e interactividad.
- ✓ *Cantidad de publicaciones*: elegimos las publicaciones más compartidas por trimestre, o sea, aquellas que son más viralizadas por los/as usuarios/as. Cada publicación incluye los metadatos de interactividad (“me gusta”, “comentar”, “compartir”) y despliega todos sus comentarios.
- ✓ *Temas*: elegimos las publicaciones que refieren directamente al movimiento estudiantil o indirectamente a él a través de aquellos asuntos que se presumen relevantes para sus miembros (e.g., políticas de gobierno, medidas económicas, alianzas sectoriales, etc.).
- ✓ *Identidad de autores/as*: los metadatos de UI entregan información relativa a la composición etaria de sus seguidores/as, la que se ubica entre los 18 y 24 años en promedio. Si bien no puede corroborarse, sobre todo en el caso de los/as comentaristas, que todos/as ellos/as se sitúen en este rango de edad, lo que importa para los objetivos del análisis es que adscriban a la comunidad online y tengan la voluntad de participar en ella.
- ✓ *Presencia o ausencia de algún rasgo lingüístico/semiótico*: no fijamos criterios puntuales en este aspecto, si bien las publicaciones de carácter visual o multimodal sobresalen entre las demás. Lo que nos preocupa captar en un comienzo es la diversidad de textos circulantes y si estos perduran o cambian durante el periodo.

3.2. Conformación del corpus de estudio

Para conformar un corpus es necesario avanzar por etapas. Primero se recogen materiales de acuerdo con algunos supuestos de entrada desprendidos de las preguntas y los objetivos de investigación. Luego se prefieren algunos para abarcar características más precisas del problema, por lo que a menudo se toma una porción del corpus original que suele denominarse corpus “mayor”, “archivo” o “acervo”, siendo los datos desglosados “sub-corpus” o “muestras” (Bolívar, 2013), aunque siga llamándose “corpus” a la selección final que es sometida a análisis.

Nosotros afrontamos tres procesos para conformar el corpus (ver Figura 3.1). Del proceso de recolección se obtiene la totalidad de los datos que almacenamos tras un trabajo de programación informática, a partir de los cuales armamos una base de datos con descriptores exclusivos de la plataforma. Del proceso de organización y selección del corpus conseguimos una muestra sistemática (corpus primario), integrada por aquellos datos que, una vez refinados, ordenados y clasificados, se ajustaron a los criterios elementales que asumimos para acotar los volúmenes disponibles: popularidad y pertinencia temática.

Figura 3.1. Síntesis de las etapas que permiten conformar el corpus de estudio



A esta muestra sistemática sumamos una muestra por conveniencia (corpus secundario) que proveyera ejemplos suficientes y variados para ejecutar posteriormente el análisis discursivo. De los procesos de recolección y descripción del corpus se derivan visualizaciones de los datos seleccionados, cada una de las cuales responde a una labor más exhaustiva de categorización de atributos y asociaciones que permiten exponer algunas tendencias en la publicación de contenidos durante el periodo en estudio (2011-2013). A continuación detallamos estos procesos e ilustramos las decisiones y los pasos que aseguraron su consecución.

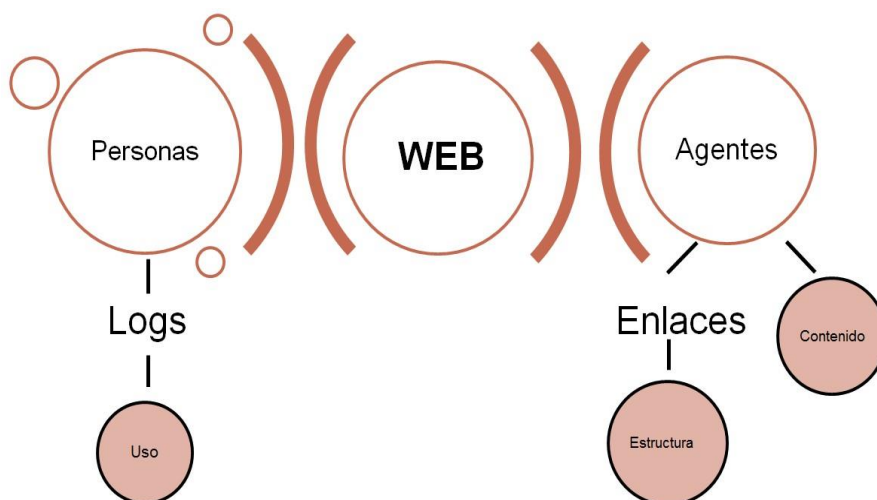
3.2.1. Recolección del corpus de estudio

En esta investigación hablamos de datos en el marco de una serie de teorías dedicadas al estudio de los nuevos medios, esto es, de los medios que funcionan por programación de *software* (Manovich, 2013), entre los cuales destacan los servicios de la Web Social que suministran espacios de interacción, colaboración y autoría distribuida a gran escala. Estos medios se definen porque "se traducen a datos numéricos a los que se accede por ordenador. El resultado: los gráficos, imágenes en movimiento, sonidos, formas, espacios y textos se vuelven computables; es decir, conjuntos simples de datos informáticos" (Manovich, 2005, p. 71). Por lo tanto, dado que las operaciones de cualquier procesamiento informático "tan solo son posibles porque el ordenador representa los *medios* como *datos* (...), el desarrollo del *software* (...) es un factor que contribuye en buena medida a la progresiva confluencia actual de medios y datos" (Manovich, 2013, p. 53, cursiva original).

Al día de hoy sabemos que “la Web como ecosistema contiene y genera un universo de datos, tanto provenientes del propio contenido de sus páginas y la estructura de sus enlaces como de su uso por parte de las personas” (Baeza-Yates, 2009, p. 6). Por lo anterior, no es de extrañar que las innovaciones tecnológicas que persiguen finalidades económicas, artísticas o académicas requieran de la manipulación de ingentes volúmenes de datos (Manovich, 2013) y que, por consiguiente, sea indispensable contar con técnicas para recopilarlos, procesarlos y sacar alguna ventaja de ellos.

En el ámbito de las Ciencias de la Computación existe un área especializada en descubrir “patrones interesantes en un conjunto de datos, lo que se denomina Minería de Datos (del inglés *Data Mining*), y que en el caso de la web se llama Minería de la Web (del inglés *Web Mining*)” (Baeza-Yates, 2004, p. 5). Los tipos de minería aplicados a la web son: 1) la *Minería de Contenido*, abocada al trabajo con textos, imágenes, etiquetas (*tags*), etc.; 2) la *Minería de Estructura*, abocada al trabajo con enlaces y sus relaciones, y; 3) la *Minería de Usos*, abocada al trabajo con los registros de interacción (*logs*) de los individuos con la web (Baeza-Yates, 2009) (ver Figura 3.2).

Figura 3.2. Tipos de minería de datos en la web



Fuente: adaptado de Baeza-Yates (2004, p. 6).

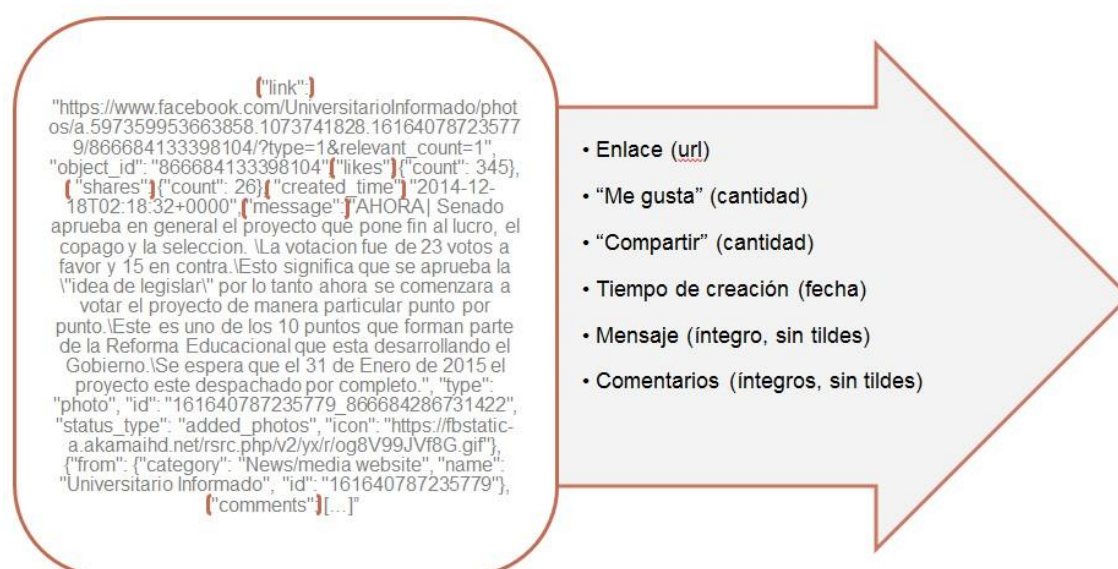
En lo que atañe a la Web Social, uno de los fenómenos más atractivos es sin duda la generación de contenidos centrada en los/as usuarios/as. Esto es así porque “las redes sociales permiten que las personas influyeran a otras con quienes interactúan, por lo que poder medir esa influencia es uno de los objetivos principales de la minería de usos” (Baeza-Yates, 2009, p. 8). Este tipo de minería es viable porque plataformas como Facebook “incorporan numerosos programas y bases de datos que se ejecutan desde los servidores de sus empresas” (Manovich, 2013, p. 22), a los cuales se puede acceder gratuitamente gracias a la Interfaz de Programación de Aplicaciones (del inglés *Application Programming Interface: API*) que abre los metadatos de sus bibliotecas (*logs*). Como señala Baeza-Yates (2009), estos metadatos “se obtienen recolectando todo el contenido de los sitios web mediante un software especial llamado recolector (*crawler*). Un recolector comienza con un conjunto de sitios iniciales y sigue todos los enlaces que encuentra en las páginas según un cierto conjunto de reglas predeterminadas” (p. 6).

La Minería de Usos favorece, entonces, la detección de patrones de interacción en la Web Social, datos que deben segmentarse para facilitar su análisis. Por ello se escogen aquellos segmentos que exhiben mayores niveles de interactividad en un lugar determinado de la red. Esta detección puede ser genérica, como en nuestro caso, pues se aplica a una *fan page* de Facebook, o puede ser específica para un/a usuario/a en concreto, cuestión que hemos desestimado para focalizarnos en el funcionamiento de la comunidad en general.

Los datos de uso también pueden analizarse de manera estática o dinámica. En el primer caso, “se usan instantáneas de la web en un cierto momento” (Baeza-Yates, 2004, p. 6). En el segundo caso, se observan las modificaciones que experimenta la web en el tiempo, aproximación que se ajusta a nuestro propósito de analizar las prácticas discursivas activistas en un contexto más amplio de movilizaciones estudiantiles (2011-2013). Asimismo, los datos minados pueden ser locales, como ocurre en nuestra tesis, dado que estos se concentran en un sitio web particular, o pueden ser globales, como cuando se mina una fracción más importante de la web, como un país completo o una institución, o cualquier otra división de tamaño equivalente, ya sea cultural, temática o política (Baeza-Yates, 2004).

Del proceso de minería aplicado a los usos de UI en 2011, 2012 y 2013 obtuvimos **18.306 publicaciones** con sus metadatos respectivos. Tres de ellos ayudan a localizar la entrada (*link, created time, message*), y los otros tres son indicativos de sus niveles de interacción (*likes, shares, comments*). Estos metadatos son descriptores básicos en el proceso de organización del corpus, por lo que volveremos a ellos después. En la Figura 3.3 se aprecia el resultado de esta extracción por el recolector. El único elemento que no hemos colocado es el detalle de los comentarios, ya que estos son minados con los nombres de los/as usuarios/as y los hemos suprimido para cautelar la anonimidad.

Figura 3.3. Ejemplo de extracción de datos de UI



De los 11 trimestres analizados⁴¹, el tercer trimestre (T3 de ahora en adelante) y el cuarto trimestre (T4 de ahora en adelante) de 2011 son los que presentan mayor cantidad de publicaciones en el total del periodo (2011-2013) (ver Tabla 3.1). Estos picos coinciden con los meses donde se convocan más manifestaciones, las que se radicalizan y extienden a nivel nacional, por un lado, y donde el gobierno de Sebastián Piñera propone los primeros proyectos de ley en materia educativa e invita a los/as dirigentes a una mesa de negociación, por el otro.

La mayor cantidad de “me gusta” también se ubica en estos trimestres, como correlato de la actividad de los/as seguidores/as que adhieren a las protestas en curso (paros, marchas, huelgas de hambre, *flashmobs*). Estas tendencias fueron confirmadas por Cabalin (2014a) y Pérez (2016, 2012a, 2012b), cuyos análisis abordaron dichos trimestres por agrupar varios de los hitos comunicacionales del movimiento que fomentan la participación juvenil en 2011.

Tabla 3.1. Cantidad de publicaciones, “compartir” y “me gusta” de UI (2011-2013)

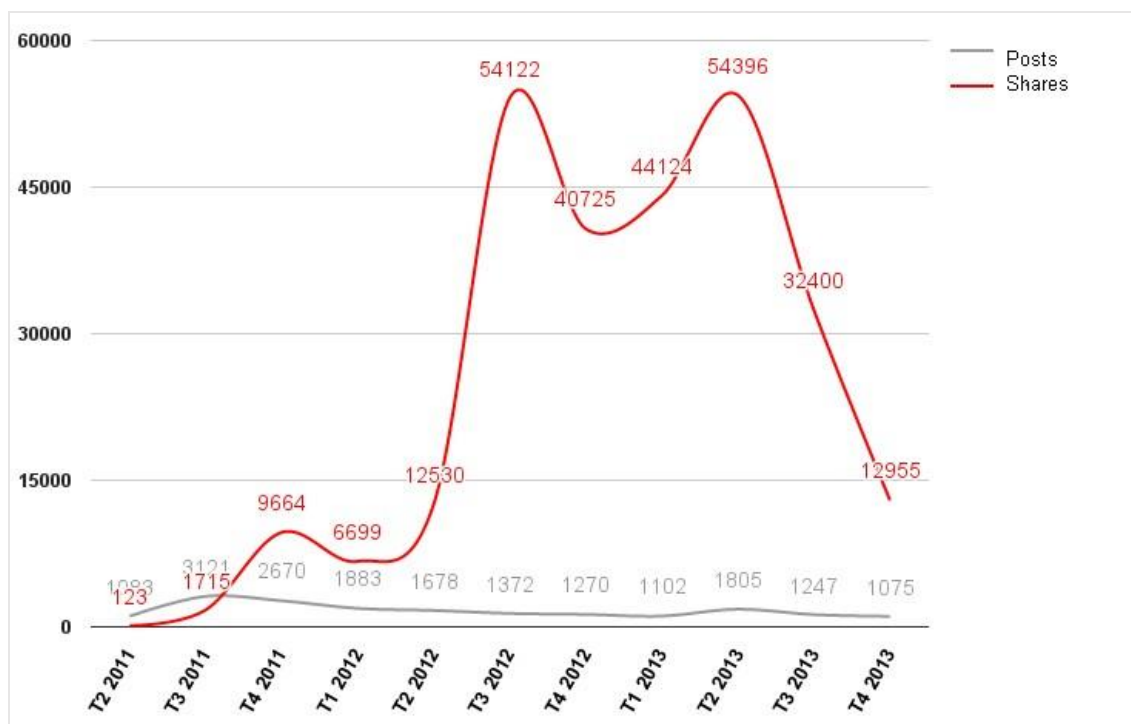
Año	Publicaciones	“Compartir”	“Me gusta”
T2 2011	1083	123	18139
T3 2011	3121	1715	48767
T4 2011	2670	9664	31854
T1 2012	1883	6699	19718
T2 2012	1678	12530	15361
T3 2012	1372	54122	17716
T4 2012	1270	40725	15599
T1 2013	1102	44124	17225
T2 2013	1805	54396	28523
T3 2013	1247	32400	19232
T4 2013	1075	12955	14052
TOTAL	18306	554354	246186

Ahora bien, en la tercera columna vemos que la cantidad de “compartir” no concuerda con las tendencias descritas. Creemos que hay dos motivos que pueden explicar este comportamiento. A pesar de los dos picos identificados en 2011, la producción de entradas se mantiene estable en el largo plazo. No obstante, la capacidad de viralización se incrementa ostensiblemente desde el segundo año, llegando a sus picos más altos en el T3 de 2012 y en el T2 de 2013 (ver Figura 3.4).

Pensamos que esto se debe a que los miembros de la comunidad online aprenden, con el paso de los años, a gestionar los recursos de interactividad que ofrece la plataforma, logrando una comunicación más colaborativa y distribuida. Así, la propagación de contenidos da cuenta del poder que tienen algunos/as usuarios/as de influir a otros/as, expandiendo el alcance de las publicaciones que comparten, las que en virtud de su relevancia para el movimiento adquieren mayor estatus dentro del conjunto de datos disponibles. De allí que sea este criterio el que consideremos para medir la popularidad de las publicaciones.

⁴¹ Trabajamos con un total de 11 trimestres porque la cuenta de UI fue creada recién en junio de 2011.

Figura 3.4. Tendencias de publicaciones y “compartir” en UI (2011-2013)



En suma, la Minería de Usos en Web Social es realmente útil a la hora de rastrear formas de interacción que, desde una perspectiva macro, aportan antecedentes transversales del periodo estudiado, panorama que no hubiésemos podido dibujar sin asistencia programática especializada. Algunos pocos cálculos bastan para distinguir los trimestres más dinámicos, los niveles de popularidad y los tipos de uso (“me gusta”, “compartir”, “comentar”) llevados a cabo por los miembros de la comunidad de UI.

3.2.2. Organización y selección del corpus de estudio

Los datos minados por el recolector se almacenaron en un servidor en formato de texto (.txt) (ver Figura 3.3). En dicho texto los seis descriptores relativos a los metadatos quedaron separados por una coma, lo que optimizó su reconocimiento. Dependiendo de la longitud de las publicaciones, a algunas le correspondieron desde unas pocas líneas hasta unas cuantas páginas, así que cuando descargamos el archivo .txt nos vimos en la obligación de depurarlo. Para ello empleamos la herramienta Google Refine (<https://code.google.com/p/google-refine/>), la cual clasificó los descriptores solicitados en columnas dentro de una hoja de cálculo (ver Figura 3.5).

La organización de los datos en las seis columnas contribuyó a delimitar cada una de las publicaciones (*message*, *created time*, *link*), y a contabilizar sus interacciones (*likes*, *comments*, *shares*). A esta organización añadimos la funcionalidad “filtrar por valor”, lo que nos ayudó a ordenar las entradas desde las “más compartidas” a las “menos compartidas”. Con esta organización seleccionamos las 15 publicaciones más populares por trimestre. Optamos por este número para hacer más manejable el proceso de visualización de datos, puesto que, como referiremos luego, tuvimos que etiquetar manualmente una serie de atributos computables.

Figura 3.5. Ejemplo de organización de datos de UI en hoja de cálculo

		Likes	Comments	Shares	Created time	Link
1	Misgones					
2	Sabe: ser profe y no...	25	25	317	2011-09-26T05:31:10+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/1969851970346
3	(mi colegio	25	25	122	2011-07-03T00:58:23+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/170643443002
4	Desde Argentina siempre informando XD	25	19	66	2011-09-26T17:22:08+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/1654612068726
5	Piñera en harvard	25	14	65	2011-09-26T00:29:39+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/196842887053f
6	El Presidente y su Clase Magistral en Harvard:	25	12	53	2011-09-24T23:07:06+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/211079756525f
7	Y no es chiste: Alcalde ex-militar	25	16	32	2011-09-24T01:49:16+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/180528835355f
8	Significa... Políticos VIDEO	25	11	32	2011-09-30T01:52:22+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/185443208198f
9	melon y melame	25	19	30	2011-07-07T03:04:15+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/172569952899f
10	aprob demandas 86%	25	6	30	2011-09-17T23:39:42+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/191446999332f
11	Salazar: "si hay negociación entre Piñera y el mov estudiantil, el modelo neoliberal quedará intacto"	25	11	28	2011-09-27T18:49:40+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/174116789335f
12	Juzgue usted:	21	25	28	2011-09-30T03:07:40+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/213433998723f
13	En plenos reclamos sociales el Gobierno chileno se gastará ¡4.000 millones de dólares para más ar	7	25	26	2011-09-30T20:07:34+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/158013120956f
14		25	23	25	2011-09-23T05:17:39+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/214786875251f
15		22	4	25	2011-09-26T02:52:15+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/138305379601f
16		25	6	24	2011-09-21T01:24:50+0000	https://www.facebook.com/161640787235779/posts/178517302223f

Una vez reconocidas las 15 publicaciones más compartidas, accedimos a ellas a través de sus url (*link*) y cotejamos manualmente su pertinencia temática. De las 165 publicaciones más populares del periodo, se apegaron más claramente a este requisito un total de 61⁴² (ver Tabla 3.2), las que recibieron **2105 comentarios** (ver Tabla 3.3). Estas **61 publicaciones** y sus comentarios conforman nuestro corpus primario (muestra sistemática) de aquí en adelante.

Tabla 3.2. Cantidad de publicaciones seleccionadas por año/trimestre en UI

Año/ trimestre	2011 T2	2011 T3	2011 T4	2012 T1	2012 T2	2012 T3	2012 T4	2013 T1	2013 T2	2013 T3	2013 T4
Publicaciones seleccionadas	3	13	15	2	9	6	3	2	2	4	2

Tabla 3.3. Cantidad de comentarios por publicación durante cada año/trimestre en UI

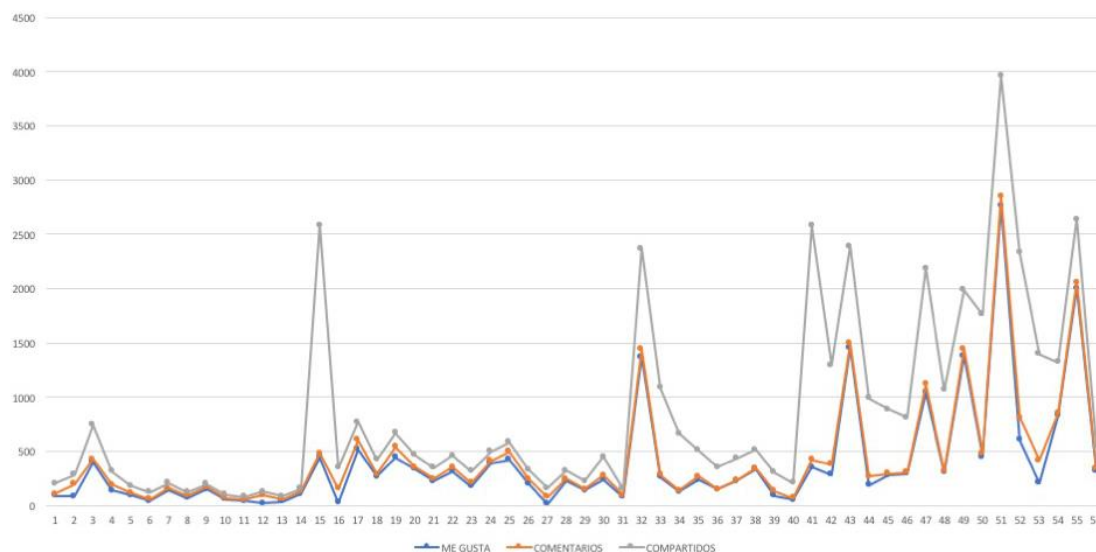
Año/ trimestre	2011 T2	2011 T3	2011 T4	2012 T1	2012 T2	2012 T3	2012 T4	2013 T1	2013 T2	2013 T3	2013 T4
Comentarios	141	294	741	50	203	322	88	173	93	435	57
Publicaciones seleccionadas	3	13	15	2	9	6	3	2	2	4	2

Los comentarios presentan picos en los mismos trimestres que notamos en la Tabla 3.1 para el caso de “compartir”. Esto significa que a contar del segundo año las interacciones preferidas por los/as usuarios/as potencian su involucramiento en la comunidad, y los trimestres más activos en términos de viralización también aumentan las oportunidades de diálogo y debate. Esto se cumple sobre todo en el T2 y el T3 de 2011, donde la cantidad de comentarios coincide con la cantidad de publicaciones temáticamente pertinentes (13 y 15, respectivamente).

Sin embargo, no ocurre lo mismo en el T3 de 2012 y en el T3 de 2013, donde si bien la cantidad de comentarios es importante, la cantidad de publicaciones temáticamente pertinentes es inferior (6 y 4, respectivamente). Creemos que esta variación se da porque a medida que avanzan las movilizaciones UI altera sus entregas informativas, en 2013, particularmente, vinculadas con las elecciones presidenciales, por eso esta correlación pierde fuerza con el tiempo.

⁴² Esto se debe a que muchas de las publicaciones se usan, por ejemplo, para fustigar a la clase política en un contexto más amplio de polarización ideológica, o bien, como ya hemos dicho, se refieren a otros movimientos sociales articulados en el periodo.

Figura 3.6. Tendencias de publicaciones y comentarios en UI (2011-2013)



La producción de publicaciones y comentarios sigue flujos análogos en los trimestres activos y pasivos (ver Figura 3.6). Esto se traduce en que hay entradas que apenas provocan una decena de comentarios, usualmente en meses menos dinámicos como cuando parten las vacaciones (T1), mientras que hay entradas que gatillan cientos de comentarios en aquellos meses donde suelen desencadenarse las jornadas más intensas de movilizaciones (T2, T3 y T4).

3.2.3. Descripción del corpus de estudio

Una vez recolectados, organizados y seleccionados los datos, nos propusimos describirlos para dilucidar patrones en la publicación de contenidos durante el periodo 2011-2013. Para estos efectos acudimos a una técnica⁴³ denominada Visualización de Datos (VD), profusamente utilizada en el análisis de redes sociales (ARS), y actualmente cada vez más compatible con los procesos de minería a gran escala (*Data Mining* y *Web Mining*) (Del Fresno-García, 2014). En esta fase ocupamos la muestra sistemática de 61 publicaciones y un tope de 25 comentarios por cada una.

La Minería de Datos y la Visualización de Datos se basan en desarrollos informáticos sin precedentes, tanto a nivel de *hardware* como de *software*, especialmente tras la irrupción de la Web Social en la última década. Estas plataformas hacen que los datos sean más cuantiosos y diversos, aunque no siempre se acompañen de procedimientos de exploración y representación inteligibles. Pese a que las visualizaciones son fórmulas atractivas y prácticas, no constituyen análisis en sí mismas (Alcalde, 2015), pues “somos nosotros [como investigadores y lectores] quienes debemos dotar a los datos de sentido” (Del Fresno-García, 2014, p. 247, cursiva nuestra).

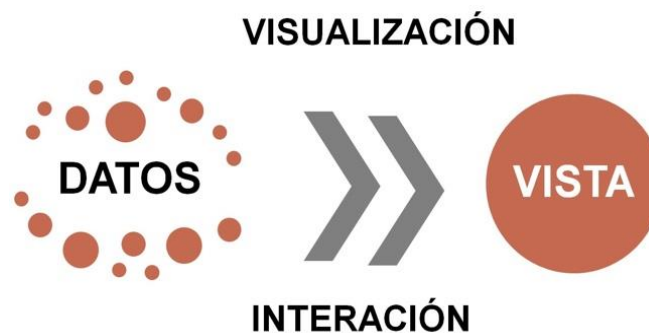
⁴³ Empleamos el término técnica para enfatizar su utilidad dentro del proceso de descripción del corpus, pero, a riesgo de no simplificar demasiado, apuntamos una definición más integral que pondera de mejor manera sus desarrollos “como una multidisciplinaria que representa los datos, transformándolos en información semántica a través de medios gráficos” (Alcalde, 2015, p. 22).

Las técnicas de VD demandan algún grado de reflexión sobre los datos con los que se desea trabajar y sobre los tipos de conocimiento que se esperan modelar. Según Del Fresno-García, “las técnicas de representación de datos e información permiten crear artefactos (...) que posibilitan la integración de la visualización y los procesos cognitivos con el objetivo de amplificar (...) nuestra comprensión de patrones no identificados en el mundo externo” (2014, p. 247). De este modo,

se parte del principio de que las representaciones de datos generan descripciones y hasta incluso narraciones en algunos pocos casos. Estas pueden simplificar, medir, comparar, explorar, descubrir, explicar parcialmente cosas, etc., transformando los datos en conocimientos clave. Se pueden entender como productos que son expresiones (...) cuya fuente principal son datos diversos y fidedignos. Se elaboran para cubrir necesidades de tipo comparativo o de visualización de ideas a partir de la elaboración de [alguna clase de] grafismo (Valero, Català y Marín, 2014, p. 490).

El proceso de VD contempla tres pasos interconectados (Alcalde, 2015, pp. 54-55, 69-70): 1) tener los datos limpios y organizados, libres de erratas, caracteres ilegibles, etc.; 2) contrastar y verificar los datos y hacerse algunas preguntas sobre ellos, con el fin de evaluar salidas gráficas que sean adecuadas al tipo de conocimiento que se quiere plasmar; 3) visualizar los datos con la intención de comunicar eficazmente un mensaje determinado y mejorar su comprensión, lo que además implica: 3.1) diseñar con una meta precisa, 3.2) subordinar la forma a la necesidad, 3.3) sintetizar y equilibrar los componentes gráficos y numéricos, y 3.4) adaptar el diseño al público que interactuará con él (ver Figura 3.7). Por ende, confeccionar visualizaciones efectivas requiere “identificar claramente la información prominente, es decir, filtrar, transformar y procesar la colección de actores, lazos y atributos para identificar la sustancia interesante, definir un mapa apropiado para la representación gráfica, y generar la imagen correspondiente” (Brandes, Kenis y Raab, 2005, p. 3).

Figura 3.7. Síntesis del proceso de visualización de datos

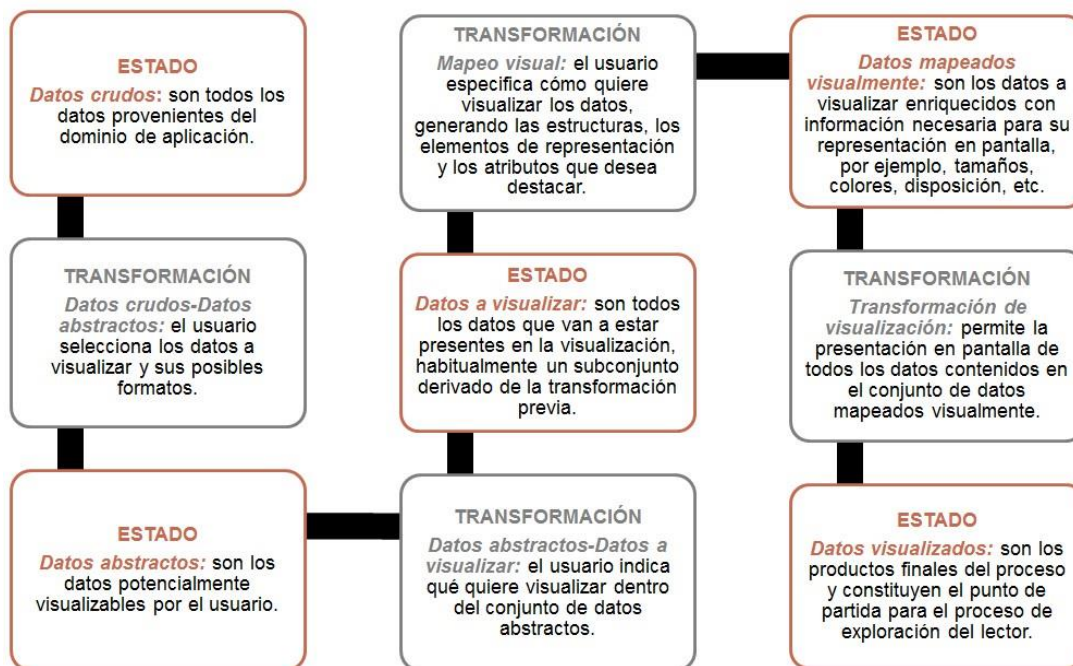


Fuente: adaptado de Martig, Castro, Fillotrani y Estévez (2003, p. 884).

Como reportan Martig et al. (2003, p. 882), la VD puede ser usada en múltiples dominios, de los que surgen los distintos campos de la disciplina. Entre ellos sobresalen, al menos, tres corrientes independientes: 1) *Visualización Científica*: que se aboca a la visualización de datos típicamente físicos; 2) *Visualización de Software*: que se aboca a la visualización de algoritmos y programas, y; 3) *Visualización de Información*: que se aboca a la visualización de datos abstractos no basados en lo físico, y que no poseen un mapeo espacial inherente como los anteriores.

Nosotros realizamos algunas Visualizaciones de Información (VI) con la herramienta Google Charts (www.google-developers.appspot.com/chart). Este tipo de VD nos sirve para situar los datos en secuencias temporales y derivar ciertas tendencias durante el ciclo movilizatorio. Para ello los datos deben sufrir transformaciones, desde su estado inicial en el dominio de aplicación (Facebook), hasta las representaciones gráficas finales. Martig et al. (2003) proponen un modelo unificado de visualización compuesto por cinco estados y cuatro transformaciones. Nosotros lo hemos simplificado para evitar tecnicismos, pero conservando su estructura original (ver Figura 3.8):

Figura 3.8. Modelo de visualización unificado



Fuente: adaptado de Martig et al. (2003, p. 884-885).

La transformación que conduce a la visualización es la construcción de categorías y etiquetas, las que se agregan a los seis descriptores mencionados previamente (ver Figura 3.9). Se trata de un proceso que supone transitar de los *datos categóricos* a los *datos nominales* –y con ello crear nuevos metadatos para su posterior mapeo visual– (Alcalde, 2015): los primeros organizan los atributos que se desean examinar, mientras que los segundos codifican descripciones sobre la base de algunas palabras clave que posteriormente pueden ser calculadas, consiguiendo entonces *datos numéricos*.

Nosotros relevamos cinco categorías coherentes con las preguntas y los objetivos de investigación, con miras a capturar algunos de los rasgos esenciales del corpus que más tarde orientan y apoyan el análisis cualitativo. Cada categoría admite un número variable de etiquetas, las cuales delineamos y desglosamos en la Tabla 3.4. Las etiquetas que admiten más de un componente son enlazadas con el signo +, con lo cual se evita que se separen al momento de contabilizarlas. Incorporamos comas (*comma separated value*: CSV) en las categorías que tienen más de una etiqueta para diferenciarlas dentro del cómputo final.

Figura 3.9. Base de datos con categorías y etiquetas de mapeo visual de UI

Messages	Likes	Comments	Shares	Created time	Link	Género	Modos semióticos	Autoría	Trimestre	Modalidad	Orientación
Sabe: ser profe y no...	25	25	317	2011-09-26T0	https://www.facebook.com/...	FOTOGRAFÍA	TEXTO+IMAGEN	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Entrada
(mi colegio	25	25	122	2011-07-03T0	https://www.facebook.com/...	CARICATURA	TEXTO+IMAGEN	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Entrada
Desde Argentina siempre informando XD	25	19	65	2011-09-25T1	https://www.facebook.com/...	VIDEO	TEXTO+IMAGEN	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Entrada
Piñera en Harvard	25	14	65	2011-09-26T0	https://www.facebook.com/...	VIDEO	IMÁGENES+AUDIO	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Entrada
El Presidente y su Clase Magistral en Harvard	25	12	53	2011-09-24T2	https://www.facebook.com/...	CARICATURA	TEXTO+IMAGEN	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Entrada
Y no es chiste: Alcalde ex-militar	25	16	32	2011-09-24T0	https://www.facebook.com/...	MEME	TEXTO+IMAGEN	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Entrada
Significa... Políticos VIDEO	25	11	32	2011-09-30T0	https://www.facebook.com/...					Monomodal	Entrada
Imelon y melame	25	19	30	2011-07-07T0	https://www.facebook.com/...	NOTICIA	TEXTO+IMAGEN	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Comentario
aprob demandas 86%	25	6	30	2011-09-17T2	https://www.facebook.com/...	NOTICIA	TEXTO+IMAGEN+HIPERVÍNCULO	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Comentario
Salazar: "si hay negociación entre Piñera y el	25	11	28	2011-09-27T1	https://www.facebook.com/...	NOTICIA	TEXTO+IMAGEN+HIPERVÍNCULO	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Comentario
Juzgue usted:	21	25	28	2011-09-30T0	https://www.facebook.com/...	FOTOGRAFÍA	TEXTO+IMAGEN	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Comentario
En plenos reclamos sociales el Gobierno chil	7	25	26	2011-09-30T2	https://www.facebook.com/...	NOTICIA	TEXTO+IMAGEN+HIPERVÍNCULO	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Comentario
	25	23	25	2011-09-23T0	https://www.facebook.com/...	NOTICIA	TEXTO+HIPERVÍNCULO	DISCURSO	2011 T3	Monomodal	Comentario
	22	4	25	2011-09-26T0	https://www.facebook.com/...					Monomodal	Comentario

Etiquetamos manualmente 56 de las 61 publicaciones pertenecientes a la muestra sistemática, pues hubo 5 que no pudimos clasificar en la primera categoría. No recurrimos a ningún software estadístico en este punto, reservando su uso solo para sumar el total de etiquetas que habilitan el mapeo visual. Accedimos a cada publicación mediante su url (*link*) y nos fijamos tanto en sus entradas como en sus comentarios.

Tabla 3.4. Detalle de categorías y etiquetas generadas para el mapeo visual de UI

Categorías	Etiquetas
ENTRADAS	
1. <i>Géneros</i> : esta categoría es fundamental porque nos ayuda a conocer cuáles tipos de texto circulan regularmente en UI. ¿Cuáles están presentes en cuáles trimestres del periodo?, ¿cuáles perduran y cuáles no?, ¿ingresan otros nuevos con el tiempo? Estas son algunas de las preguntas que después guían el análisis cualitativo, donde profundizamos en los propósitos movilizatorios que estos géneros satisfacen durante el conflicto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ FOTOGRAFÍA ✓ CARICATURA ✓ VIDEO ✓ NOTICIA ✓ MEME ✓ AFICHE ✓ DISCURSO MURAL
2. <i>Recursos semióticos e hipertextuales</i> : esta categoría nos ayuda a establecer tanto la naturaleza monomodal o multimodal de estos géneros (relaciones intersemióticas), como las interacciones que estos incentivan con otros medios y/o plataformas (relaciones hipertextuales). Por eso nos preguntamos ¿cuáles de estos recursos son utilizados más frecuentemente en las entradas de UI?, ¿cuáles combinaciones estimulan mayores niveles de interactividad en el tiempo?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ TEXTO+IMAGEN ✓ TEXTO+HIPERVÍNCULO ✓ TEXTO+IMAGEN+HIPERVÍNCULO ✓ TEXTO+IMAGEN+AUDIO ✓ IMAGEN+HIPERVÍNCULO ✓ IMAGEN+AUDIO
3. <i>Autoría</i> : esta categoría es clave para dimensionar cómo la comunidad online gestiona la información, y cuánta de esa información es producida o reapropiada por sus miembros de acuerdo a estrategias movilizatorias particulares. Por eso nos preguntamos ¿quiénes generan los contenidos que son mayormente difundidos en UI?, ¿las entradas privilegian discursos de autoría propia o ajena?, ¿cómo varían estas elecciones con los años? Estas etiquetas son precarias por cuanto no es fácil determinar con certeza la autoría de los textos, no obstante, nos dan una primera idea acerca de cómo los/as jóvenes van posicionándose como agentes discursivos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DISCURSO+PROPIO ✓ DISCURSO+AJENO

COMENTARIOS	
4. <i>Modalidad:</i> al igual que en las entradas, queremos saber si los comentarios aprovechan otros recursos además del texto escrito. Estas opciones están restringidas por la plataforma ya que entre 2011 y 2012 solo se podía embeber contenido a través de hipervínculos, por ejemplo, si se adjuntaba una imagen o un vídeo estos no podían previsualizarse, así que en esta categoría los recursos hipertextuales son un indicio de que se ocupa más de un modo semiótico.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ MONOMODAL ✓ MULTIMODAL
5. <i>Orientación:</i> nos referimos aquí a si los comentarios remiten a la entrada de la publicación o a otro comentario precedente. Esto nos permite evaluar si con el tiempo los/as seguidores/as de UI se inclinan o no por intercambios dialógicos. Estas opciones también están restringidas por la plataforma, pues recién en 2013 Facebook introduce el botón “responder” a la sección de comentarios, lo que eventualmente podría favorecer esta clase de intercambios respecto de años anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ENTRADA ✓ COMENTARIO

Las VD que mostramos a continuación grafican tendencias globales: a) por el total del periodo (2011-2013) (nube de palabras y gráficos de sectores), y; b) segmentadas por trimestre/año (gráfico de áreas y gráficos de líneas).

- ENTRADAS

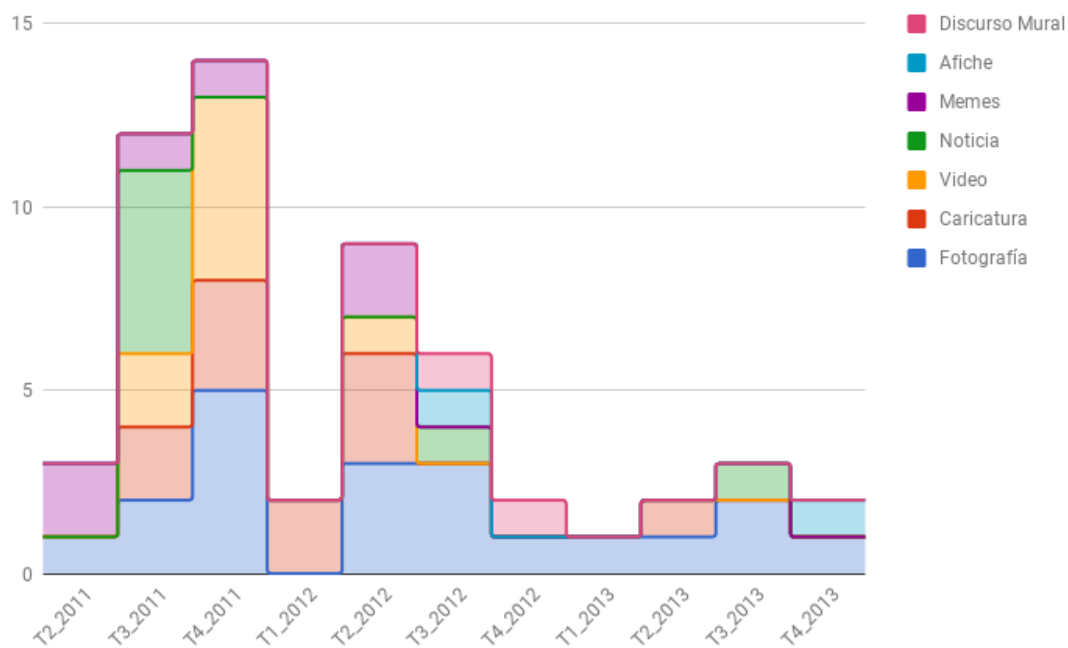
- ✓ Géneros

Si bien es evidente que las publicaciones que contienen algún tipo de imagen adquieren más popularidad, es la fotografía la que obtiene por lejos la mayor presencia dentro del periodo (ver Figura 3.10). A menudo son fotografías que registran marchas, tomas, funas y *flashmobs*, las que son captadas por los/as propios/as manifestantes y luego son subidas a las redes sociales desde donde se propagan masivamente. Los vídeos, aunque con menor presencia, también registran eventos de protesta de manera amateur. Creemos que el uso de fotografías se impone por sobre el resto debido a su carácter testimonial (Cárdenas, 2014b), en tanto visibiliza acciones colectivas juveniles que normalmente pasan desapercibidas en los medios de comunicación tradicionales, lo que explicaría su preponderancia y su preferencia por parte de los miembros de UI.

Figura 3.10. Géneros en UI (2011-2013)



Figura 3.11. Géneros en UI por trimestre/año (2011-2013)

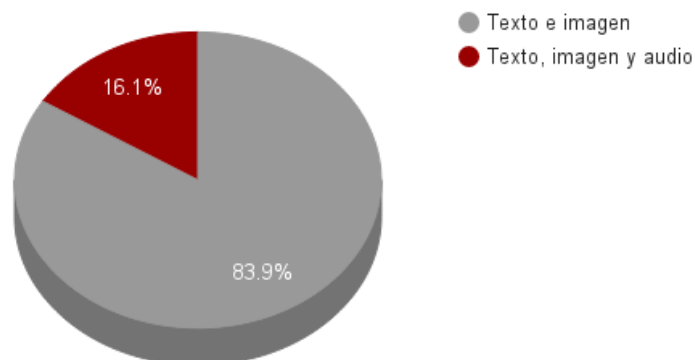


Esta tendencia es corroborada en la Figura 3.11, donde la fotografía aparece en todos los trimestres con distinta proporción. Las caricaturas y los memes destacan igualmente en varios de los trimestres, seguidos por las noticias y los afiches. A excepción de las noticias, la viralización de discursos auto-dirigidos al movimiento estudiantil responde principalmente a su carácter político-humorístico (Holzmann, 2012), esto es, a su capacidad de incentivar la discusión ideológica y de afianzar las identidades juveniles.

✓ Recursos semióticos e hipertextuales

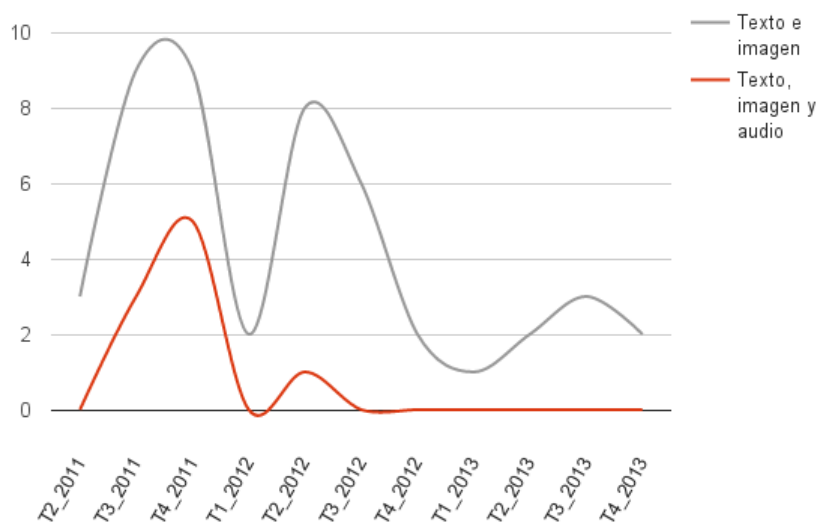
En cuanto a los recursos semióticos, la combinación texto e imagen es la que abarca la mayor cantidad de usos con un 83,9% (ver Figura 3.12). Esto nos obliga a distinguir si esta combinación está dada en los géneros (e.g., entre los personajes de una caricatura y sus enunciados), o entre el género y el epígrafe (texto breve que antecede o titula el contenido de la entrada), cuya función usualmente es la de contextualizar la información entregada (Cabalin, 2014a).

Figura 3.12. Recursos semióticos utilizados en las entradas de UI (2011-2013)



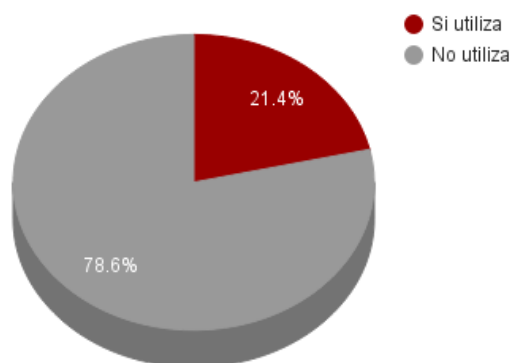
De acuerdo a una observación preliminar, esta combinación es más común al interior de los géneros ya que no todas las entradas acostumbran a emplear un epígrafe. Cuando lo hacen, muchas veces no son textos sino que emoticonos, los que clasificamos como elementos visuales destinados a representar o inducir alguna reacción emocional en los/as seguidores/as de UI.

Figura 3.13. Recursos semióticos utilizados en UI por año/trimestre



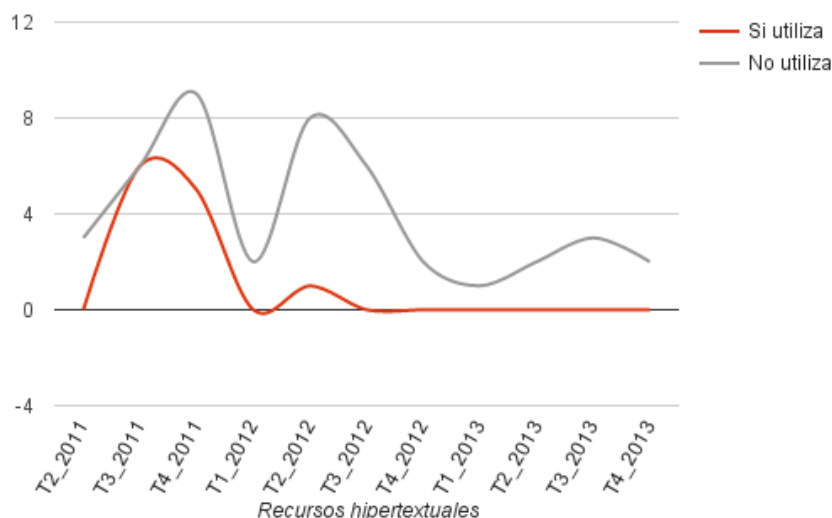
Esta tendencia permanece a largo plazo (ver Figura 3.13), y son justamente los recursos verbo-visuales los que incrementan los niveles de interactividad en el sitio (nótese que los picos concuerdan con los que ilustramos en la Figura 3.4), resultando más atractivos o impactantes para los/as usuarios/as. Con respecto a los vídeos, aun cuando son bastante utilizados los primeros trimestres (hasta el T2 del 2012), desconocemos por qué pierden popularidad posteriormente.

Figura 3.14. Recursos hipertextuales utilizados en las entradas de UI (2011-2013)



En cuanto a los recursos hipertextuales, estos no son lo suficientemente explotados durante el periodo, llegando apenas al 21,4% (ver Figura 3.14). Creemos que esto sucede por dos razones: primero, porque la arquitectura informática vigente hasta 2012 no permite embeber contenido desde otras páginas o redes sociales, por lo que, al seguir un hipervínculo se debe suspender forzosamente la navegación en Facebook, y segundo, porque la comunidad propende con los años a centralizar la actividad de sus miembros en la *fan page*, con el fin de evitar la fuga de seguidores/as.

Figura 3.15. Recursos hipertextuales utilizados en UI por año/trimestre

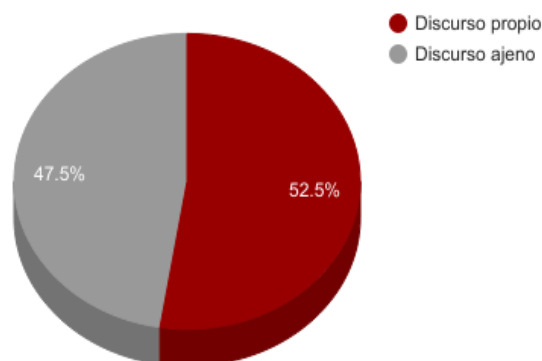


En UI los recursos hipertextuales conducen a ciberperiódicos y a plataformas como Youtube y Vimeo. De un lado, ya reparamos en que los/as jóvenes suelen desconfiar u oponerse abiertamente a las coberturas efectuadas por los medios de prensa oficiales (ver capítulo 2), de allí que no sea interesante para ellos/as migrar desde Facebook para consumir noticias. Además, este consumo ya está –en alguna medida- cubierto por la comunidad. De otro lado, Youtube y Vimeo son servicios que penetran lentamente, y tras la actualización informática en 2013, los vídeos se insertan directamente en las entradas y se puede prescindir del hipervínculo. Esto probablemente incide en la disminución de recursos hipertextuales en el tiempo (ver Figura 3.15).

✓ Autoría

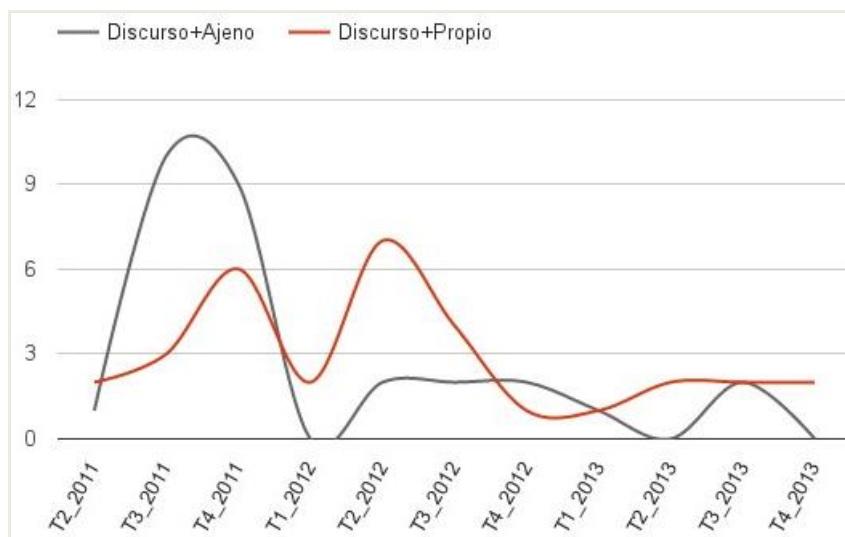
Esta es una categoría complicada pero resolvimos incluirla para tener algunas nociones sobre la producción de discursos en UI. Pese a que no es posible determinar con exactitud quiénes son los/as autores/as de los contenidos publicados, en un primer acercamiento solo hemos querido identificar si estos son –presumiblemente- elaborados por los/as propios/as estudiantes o por actores ajenos al movimiento.

Figura 3.16. Autoría de los contenidos presentes en las entradas de UI (2011-2013)



Como se aprecia en la Figura 3.16, poco más de la mitad de los contenidos de UI son de autoría propia, alcanzando el 52,5%. El 47,5% restante da cuenta de una composición aparentemente equilibrada. Lo que debemos preguntarnos en este caso, y constatar después con el análisis cualitativo, es cómo y con cuáles intenciones son recontextualizados los contenidos ajenos, y cómo se resignifican cuando son puestos a disposición de los miembros de la comunidad.

Figura 3.17. Autoría de los contenidos presentes en las entradas de UI por año/trimestre



En la Figura 3.17 podemos ver cómo se despliegan estas autorías en el tiempo. Salta a la vista que al comienzo de las movilizaciones predomina el uso de discursos ajenos, especialmente en los dos primeros trimestres. Desde el T4 del 2011, y con mayor énfasis desde el T2 del 2012, aumenta el uso de discursos propios, estabilizándose desde el T2 del 2013. Esta tendencia ilumina uno de nuestros supuestos iniciales, esto es, que los/as jóvenes van posicionándose progresivamente como diseñadores/prosumidores de mensajes, lo que es consecuencia de un proceso más dilatado de aprendizaje político, por una parte, y de consolidación de sus repertorios comunicativos, por la otra (Cfr. Mattoni, 2013).

• COMENTARIOS

✓ *Modalidad*

Hasta 2012 Facebook tampoco admite embeber recursos visuales o audiovisuales en la sección de comentarios, de allí que estos sean frecuentemente monomodales (ver Figura 3.18). Si un/a seguidor/a desea incorporarlos aparecen como enlaces, restricción que se elimina recién en 2013.

Ahora bien, en el periodo revisado no logra visualizarse cómo afecta esta modificación (ver Figura 3.19), situación que al día de hoy se ha revertido, pues los comentarios se han vuelto paulatinamente más multimodales. Un elemento que sí sobresale son los emoticonos, los que sin ser numerosos (típicamente ☺ ☹ xD :o), se mantienen relativamente constantes.

Figura 3.18. Modos semióticos presentes en los comentarios de UI (2011-2013)

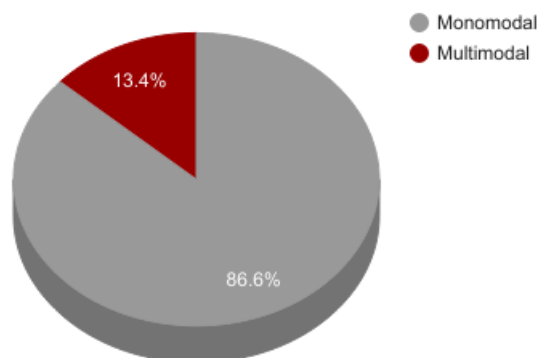
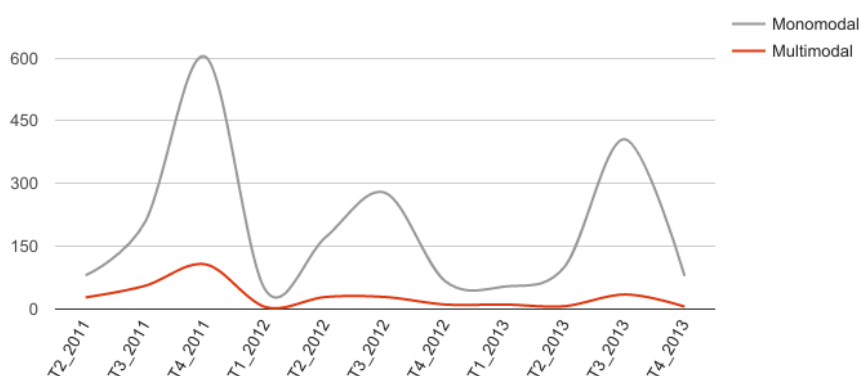


Figura 3.19. Modos semióticos presentes en los comentarios de UI por año/trimestre

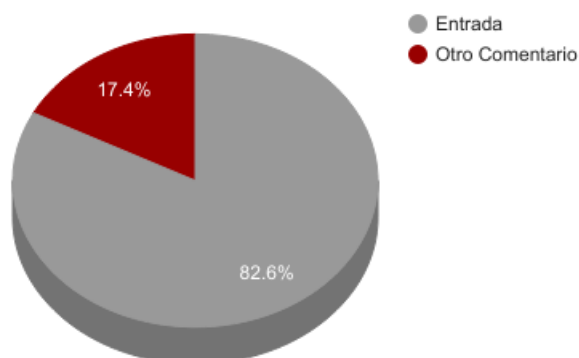


Al margen de las limitaciones informáticas, salta a la vista el peso de la tradición escrita en redes sociales (Cfr. Barton & Lee, 2012). De allí que los comentarios de Facebook sean un objeto de análisis muy prometedor para los Estudios (Críticos) del Discurso, por ejemplo, para examinar cómo se configuran secuencias dialogales y se negocian cogniciones individuales y grupales.

✓ *Orientación*

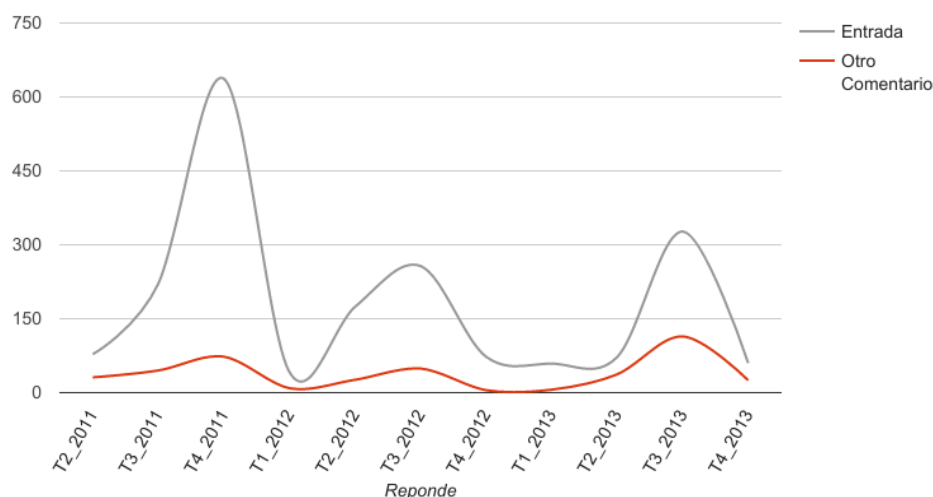
Como decíamos, los comentarios pueden responder al contenido de la entrada o a un comentario precedente. En UI se cumple la primera tendencia con un 82,6%. Solo en un 17,4% de las publicaciones algún comentario promueve la intervención de otros/as seguidores/as, repercutiendo en los comentarios siguientes.

Figura 3.20. Orientación de respuesta en los comentarios de UI (2011-2013)



Para favorecer la interacción entre usuarios/as Facebook implementa el año 2013 el botón “responder”, el que se añade al botón “me gusta” tras cada comentario. Al parecer, esta funcionalidad empieza a ser aprovechada gradualmente (ver Figura 3.21). También se confirma aquí que los trimestres más activos son aquellos donde se suscitan más intercambios al interior de la comunidad.

Figura 3.21. Orientación de respuesta en los comentarios de UI por año/trimestre



Esta fase descriptiva nos sirve por diferentes motivos: 1) porque aporta una visión de conjunto del corpus de estudio, 2) porque ayuda a especificar las preguntas y los objetivos de investigación, y 3) porque apoya el análisis cualitativo y la interpretación de resultados. Una decisión que se desprende del proceso de VD es la necesidad de ampliar la muestra minada con MUWS, para tener ejemplares suficientes y diversos a la hora de desarrollar el análisis discursivo. Así, a las capturas originales (CO) que conforman la muestra sistemática de 56 publicaciones (corpus primario) (ver Tabla 3.5), agregamos una muestra por conveniencia que contiene 158 capturas adicionales (CA), las cuales seleccionamos manualmente desde la sección “fotos” de UI (corpus secundario) (ver Tabla 3.6). El detalle del corpus puede verse en la Figura 3.22.

Tabla 3.5. Composición del corpus primario (56 capturas originales)

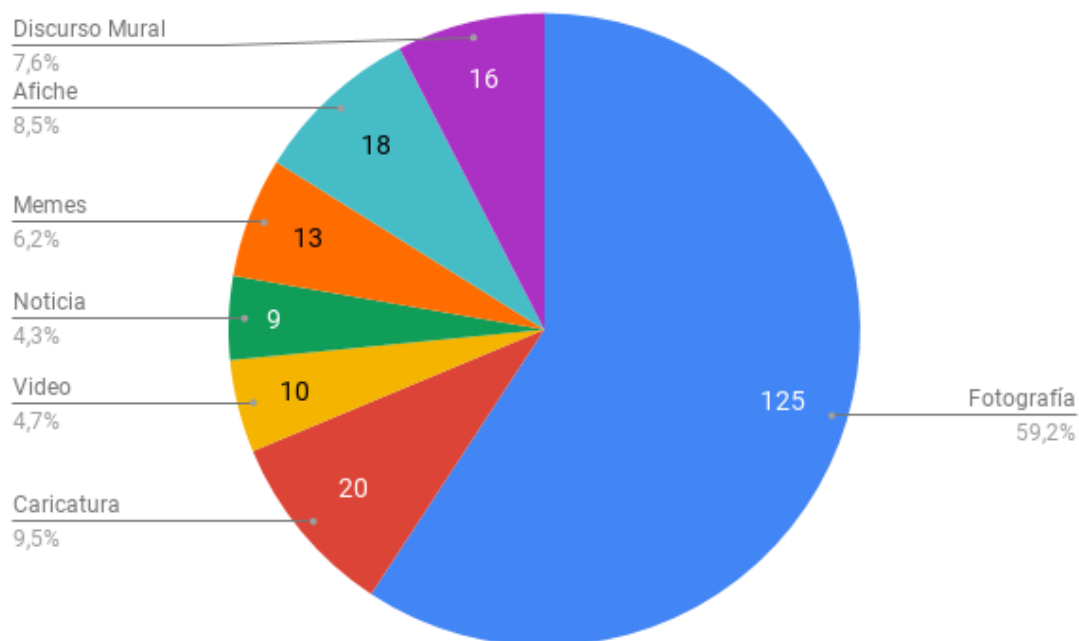
Corpus primario	
Géneros multimodales en UI	Cantidad de publicaciones por periodo
Fotografías	17
Caricaturas	11
Vídeos	8
Noticias	7
Memes	6
Afiches	2
Grafitis	2
Declaraciones	1
Infografías	1
Cuentos	1
Total	56

Los géneros que aparecieron solo una vez fueron descartados en la recolección manual.

Tabla 3.6. Composición del corpus secundario (158 capturas adicionales)

Corpus secundario			
Géneros multimodales en UI	Clasificación (si aplica)	Cantidad de ejemplares por periodo	Total
Fotografías	Fotografías de protesta callejera: marchas	49	108
	Fotografías de ocupaciones públicas: tomas, intervenciones, manifestaciones	49	
	Otras fotografías: fotodenuncia, fotomontaje	10	
Afiches		16	16
Discursos murales	Grafitis	5	14
	Rayados	4	
	Murales	3	
	Lienzos	2	
Caricaturas		9	9
Memes		7	7
Noticias		2	2
Vídeos	Película	1	2
	Documental	1	
Total			158

Figura 3.22. Composición final del corpus (CO+CA)



Las **211 publicaciones** finales fueron guardadas desde UI en formato PDF, archivadas por año/trimestre y tituladas para distinguir procedencia y fecha (e.g. CO_03_12_2013_T4). También creamos carpetas en las que clasificamos las publicaciones por género para facilitar su consulta. En este punto optamos por dar a las noticias un tratamiento distinto, ya que su porcentaje es menor y no son de autoría juvenil. En Cárdenas y Cárcamo (2017) y Cárdenas (2016b) exponemos dicho trabajo.

3.3. Estrategia y modelos de análisis

Ahora estamos en condiciones de retomar los pasos sugeridos por Unger, Wodak & KhosraviNik (2016, pp. 19-20) en el marco de los ECD-RS. Ya seleccionados y preparados los datos pudimos dar curso al análisis cualitativo. Este análisis fue concebido para abarcar tres preguntas y objetivos de investigación:

Tabla 3.7. Preguntas y objetivos de investigación

Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
PI1: ¿Cómo se constituye el macrogénero posteo en Facebook en sus dimensiones socio-semiótica y socio-cognitiva?	OE1: Caracterizar los constituyentes dinámicos del macrogénero posteo en Facebook a partir de sus rasgos multimodales, epistémicos e ideológicos prominentes.
PI2: ¿Cómo se construye el repertorio de géneros de protesta de UI a medida que avanza el ciclo movilizatorio estudiantil (2011-2013)?	OE2: Identificar los géneros y las interacciones entre géneros que van dando forma al repertorio discursivo de UI en sus fases de establecimiento, cambio y evolución.
PI3: ¿Cómo se organizan los géneros de protesta más populares de UI de acuerdo con los objetivos movilizatorios que satisfacen en distintos momentos del conflicto educativo (2011-2013)?	OE3: Modelar criterios de organización topológica que relacionen los géneros multimodales más populares de UI en función de sus objetivos movilizatorios distintivos.

Hemos subrayado en el apartado 3.1.1 que el foco de los ECD-RS no está puesto en los datos de las redes sociales como instancias aisladas, sino que en las prácticas comunicativas que los generan. Para abordarlas debemos explorar las potencialidades de la plataforma escogida, su interconectividad interna o externa, las propiedades de los géneros que reúne, y su posición en un ecosistema mediático más extenso. En este sentido, los métodos considerados han de ser coherentes y adecuarse a estos requerimientos transversales, aun cuando las preguntas y los objetivos no manifiesten, en principio, estas inquietudes. Asimismo, sabemos que los ECD no son un método unificado sino un campo interdisciplinario y multimetodológico, en donde los modelos propios de los estudios discursivos, así como otros provenientes de las humanidades y las ciencias sociales, pueden ser integrados (Weiss & Wodak, 2003; Fairclough, 2005; Wodak & Meyer, 2009; Van Dijk, 2015). Por lo tanto, un objeto de esta naturaleza invita a complementar varios métodos y modelos analíticos.

Para abordar cómo se configuran las prácticas discursivas activistas en la comunidad de UI durante las movilizaciones estudiantiles (2011-2013), complementamos teorías sobre movimientos, medios y redes sociales con enfoques socio-semióticos y socio-cognitivos. Evaluamos la pertinencia de estas teorías y enfoques en dos etapas.

En una primera etapa decidimos realizar un estudio piloto para vislumbrar las posibilidades de análisis que ofrecían las publicaciones de UI. Definimos como unidad de análisis el posteo en Facebook y relevamos un caso ejemplar del corpus (“focus on patterns *within* texts (a ‘text-as-text’ perspective)” según Bednarek & Caple, 2017, p. 19). En términos generales, nos propusimos encontrar patrones en la construcción de significados y representaciones sociales. Para ello nos basamos en las contribuciones teórico-metodológicas de la Lingüística Sistémico-Funcional y los Estudios del Discurso Multimodal, por un lado, y del Análisis Epistémico e Ideológico del Discurso, por el otro. Por último, formulamos un modelo que comprendiera ambos niveles (ver Tabla 3.8), cuyas categorías y referentes introducimos en el capítulo 4.

Tabla 3.8. Posteo en Facebook: Modelo de análisis socio-semiótico y socio-cognitivo

Foco del análisis	Categorías del análisis	Referentes teórico-metodológicos
ANÁLISIS SOCIO-SEMIÓTICO		
Ideación verbal-visual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participantes ✓ Procesos ✓ Circunstancias 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metafunción ideacional: sistema de transitividad (Halliday & Mathiessen, 2014) ✓ Gramática del diseño visual: representaciones narrativas y conceptuales (Kress & Van Leeuwen, 2006)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modos de representación de actores y acciones sociales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Representación de actores y acciones sociales (Van Leeuwen, 2008)
Interacción/ Valoración verbal-visual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modalización (probabilidad, frecuencia) ✓ Modulación (disposición, obligación) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metafunción interpersonal: sistema de modo (<i>mood</i>) (Halliday & Mathiessen, 2014)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contacto ✓ Distancia social ✓ Actitud 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gramática del diseño visual: interacción imagen-observador (Kress & Van Leeuwen, 2006)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compromiso ✓ Actitud ✓ Gradación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelo de la valoración (verbal) (Oteíza & Pinuer, 2013, 2012; Martin & White, 2005) ✓ Modelo de la valoración (visual) (Oteíza y Pinuer, 2016a, 2016b; Painter, Martin & Unsworth, 2014; Economou, 2009)
Composición verbal-visual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valor de la información ✓ Encuadre ✓ Prominencia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gramática del diseño visual: composición del espacio visual (Kress & Van Leeuwen, 2006)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foco ✓ Macroencuadre ✓ Diseño intermodal 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Integración intermodal (Painter, Martin & Unsworth, 2014)
ANÁLISIS SOCIO-COGNITIVO		
Base epistémica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipo de conocimiento ✓ Fuente del conocimiento ✓ Calidad del conocimiento ✓ Destinatario del conocimiento ✓ Autorización del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelos de contexto (Van Dijk, 2012a, 2011a) ✓ Dispositivo-C y Fondo común (Van Dijk, 2016a, 2016b, 2013, 2012b, 2012c, 2011b, 2005a, 2005b, 2003b)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento genérico ✓ Experiencia compartida ✓ Modelo multimodal ✓ Información co-textual ✓ Información intertextual 	
Base ideológica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Polarización ✓ Descripción ✓ Identificación ✓ Intereses ✓ Actividades ✓ Normas y valores 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelos de contexto (Van Dijk, 2012a, 2011a) ✓ Esquema ideológico: nosotros v/s ellos (Van Dijk, 2016b, 2009, 2008, 2003a, 1999)

Originalmente, proyectamos que podríamos aplicar este modelo a todos los ejemplares del corpus, en un momento en el que aún no contemplábamos la alternativa de ejecutar un análisis a través de los textos (“focus on patterns *across* texts (a ‘text-as-corpus’ perspective” según Bednarek & Caple, 2017, p. 19). Esta alternativa fue ganando fuerza por dos razones: porque a corto andar surgieron investigaciones sobre discursos y movimientos sociales que enseñaban las ventajas de seguir esta dirección, y porque una revisión más detenida de nuestras muestras reveló numerosos vínculos entre los posts recolectados. No obstante lo anterior, no abandonamos este modelo por completo y continuamos utilizando muchas de sus categorías a lo largo de la investigación. Particularmente, en esta primera etapa dicho modelo fue crucial para aproximarnos a la estructura de publicación de Facebook.

Quisimos partir con este análisis para averiguar cómo su diseño y usabilidad interfieren en las dinámicas de participación de los miembros de UI. Dado que los medios informáticos proveen tanto unos *lugares* como unos *modos* de interacción de los/as usuarios/as con la web (Bateman, 2008), ni la construcción de significados ni la negociación de conocimientos, opiniones o actitudes ideológicas pueden dissociarse de esta clase de mediación tecnológica. Una caracterización exhaustiva de esta estructura nos permitió avanzar hacia los demás objetivos y dedicarnos a otros aspectos destacados del corpus. Los resultados del estudio piloto demostraron la centralidad de algunos de estos aspectos, como la influencia que ejercen ciertos géneros multimodales sobre los sentidos de pertenencia e identificación política juvenil.

En una segunda etapa decidimos concentrarnos en estos géneros y en sus relaciones. Para ello adoptamos dos puntos de vista principales: mirar los géneros como un conjunto articulado de tipos textuales que son elegidos e interactúan para cumplir propósitos sociales determinados (repertorio de géneros), y mirar las relaciones entre géneros en términos de su afinidad o proximidad en el espacio online (organización topológica). En ambos casos llevamos a cabo un análisis inter-textual e inter-semiótico, pues detectamos patrones entre los ejemplares y entre sus modos verbales y visuales. Partimos identificando el repertorio de géneros de UI, para lo cual sumamos contribuciones teórico-metodológicas derivadas de los Estudios de los Nuevos Medios, las Ciencias de la Computación y el Análisis Transmedial del Discurso. Luego elaboramos un modelo que comprendiera distintos fenómenos (ver Tabla 3.9), cuyas categorías y referentes explicamos en el capítulo 5.

Tabla 3.9. Repertorio de géneros en Facebook:
Modelo para el análisis de tipos textuales y sus interacciones

Foco del análisis	Categorías del análisis	Referentes teórico-metodológicos
Construcción del repertorio de géneros	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Naturaleza ✓ Establecimiento ✓ Cambio 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Procesos estructuradores y prácticas comunicativas mediadas por computadora (Orlikowski & Yates, 1994; Yates, Orlikowski & Okamura, 1999; Yates & Orlikowski, 1992; Yoshioka, Herman, Yates & Orlikowski, 2001)
Interacción entre géneros	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intertextualidad genérica ✓ Intertextualidad referencial ✓ Intertextualidad funcional 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intertextualidad entre géneros (Devitt, 1991)

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recontextualización por importación ✓ Recontextualización por asimilación ✓ Recontextualización por incrustación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recontextualización entre géneros (Lähdesmäki, 2009; Bathia, 1997; Crowston & Williams, 1997)
Evolución de los géneros	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ciber-géneros 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Géneros mediados por computadora (Lomborg, 2014; Manovich, 2012; Santini, Mehler & Sharoff, 2010; Shepherd & Watters, 1998; Crowston & Williams, 1997)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hiper-géneros 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hipertextualidad (Lemke, 1998)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trans-géneros 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Géneros y transmedialidad (Lemke, 2009c, 2005b)
Expansión transmedia de un género a otro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intertextualidad vertical ✓ Intertextualidad horizontal 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intertextualidad e intermedialidad (Jensen, 2016; Lehtonen, 2000, Fiske, 1987)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formaciones temáticas entre textos primarios y secundarios 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recorridos transmedia (Lemke, 2013, 2009a, 2005a, 2003) ✓ Cadenas intertextuales por oposición (Lemke, 1995a)

Estos fenómenos son señalados e ilustrados con diversos ejemplares del corpus, pero no profundizamos en ellos con mayor detalle. Simplemente los presentamos para recalcar que el repertorio de géneros de una comunidad como la de UI no equivale a un listado de entidades estáticas, estas tienen un carácter emergente, híbrido y mutable que es característico de los discursos que proliferan en las redes sociales (Page et al., 2014; Seargeant & Tagg, 2014; Barton & Lee, 2013; Herring, 2013). Sus seguidores/as experimentan permanentemente con este repertorio, y las alteraciones que podemos apreciar son indicativas de prácticas comunicativas más sofisticadas. Algunas de ellas, como ocurre con la expansión transmedia, adquieren estabilidad durante el periodo (2011-2013) y acaban instalándose en el repertorio de protesta estudiantil.

Más tarde modelamos criterios de organización topológica para agrupar los seis géneros más populares de UI. Resolvimos enfatizar dos criterios: uno por proximidad narrativa (géneros que informan sobre eventos) y otro por proximidad conceptual (géneros que informan sobre cosas). En un grupo incluimos las fotografías, los vídeos y los discursos murales, debido a que estos géneros suelen registrar la puesta en escena de manifestaciones típicas del movimiento (i.e., marchas y tomas), y en el otro incluimos los afiches, las caricaturas y los memes, ya que estos géneros se perfilan como instrumentos preferentes de propaganda política. Para recalcar la especificidad de cada grupo creamos dos modelos *ad hoc* (ver Tablas 3.10 y 3.11), cuyas categorías y referentes explicamos en el capítulo 6.

Con el primero observamos la representación de las acciones y los actores sociales, y sus intercambios en y con el espacio que ocupan. Para dar cuenta de estos alcances incorporamos contribuciones teórico-metodológicas de los Estudios Narrativos y la Geosemiótica. Con el segundo observamos la representación de ideas o ideales abstractos (habitualmente causas, demandas y reivindicaciones colectivas), los cuales se reifican desde la perspectiva estudiantil como objetos en disputa. Para examinar esta transformación nos apoyamos en las contribuciones teórico-metodológicas de los Estudios de *Framing* de los Movimientos Sociales y los Estudios de la Metáfora Visual y Multimodal.

Tabla 3.10. Modelo de análisis: Géneros que informan sobre eventos en UI

Discursos	Eventos	Espacios
<i>Base discursivo-semiótica</i>	<i>Orden interaccional</i>	<i>Paisajes semióticos</i>
✓ Géneros multimodales / multisequenciales: series de imágenes fijas y/o dinámicas (Lemke, 2009c, 2005b)	✓ Secuencias narrativas: orientación, desarrollo, complicación, resolución (Labov & Waletzky, 1967)	✓ Espacios: de exhibición o exposición, de paso, uso especial, seguridad, terceros espacios (Scollon & Scollon, 2003)
✓ Intra / inter-semiosis: recursos verbales, visuales y sonoros (Lim, 2004)	✓ Fases de enmarcado de la acción: escenario, descripción, reflexión, etc. (Martin & Rose, 2008)	✓ Indexicalidad: ubicación y relación de íconos, índices, símbolos (Scollon & Scollon, 2003)
✓ Construcción de significados: representacionales, interactivos, composicionales (Van Leeuwen, 2008; Kress & Van Leeuwen, 2006)	✓ Metáforas: orientacionales, ontológicas, estructurales (Lakoff y Johnson, 1986)	✓ Inscripción: fuentes, capas, materiales (Scollon & Scollon, 2003)
<i>Base socio-cognitiva</i>	✓ Cronotopos: carnaval, contención, permanencia, resistencia, etc. (Lemke 2005c)	✓ Emplazamiento: situado, descontextualizado, transgresivo (Scollon & Scollon, 2003)
✓ Epistémica (Van Dijk, 2016a)		
✓ Ideológica (Van Dijk, 1999)		

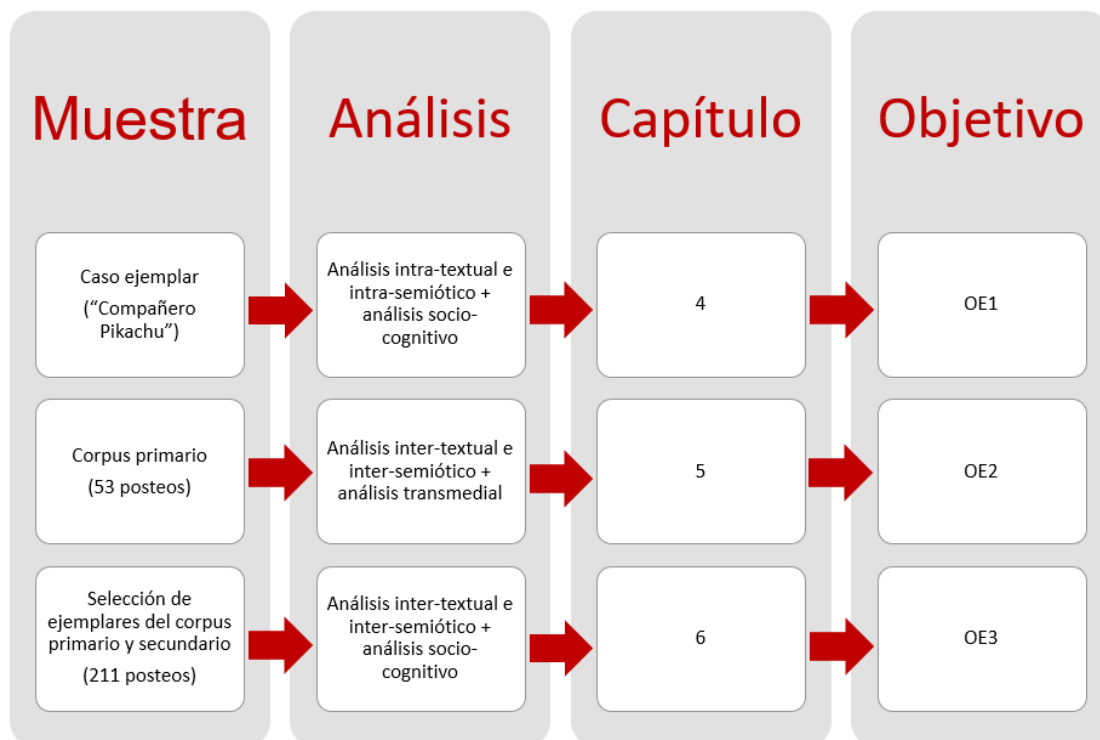
Como se ve en la columna izquierda, recuperamos elementos del primer modelo para analizar la entrada y los comentarios del posteo, con el fin de dilucidar cómo los/as seguidores/as de UI reaccionan frente a estos eventos y los hechos que reportan o relatan. Las columnas restantes nos sirven para enmarcar estas imágenes como trazos de una historia que recopila hitos sobresalientes de la lucha juvenil.

Tabla 3.11. Modelo de análisis: Géneros que informan sobre cosas en UI

Conceptualización	Resemiotización	Metaforización
✓ Objetos de protesta: cosas o ideas conceptualizadas desde la perspectiva del endogrupo / exogrupo (Koselleck, 2012)	✓ Materialidad: soporte, indicios semántico-pragmáticos (Bateman & Wildfeuer, 2014)	✓ Tipos de metáfora: monomodales / multimodales, convencionales / creativas, estructurales / ontológicas / orientacionales (El Refaie, 2013, 2003; Forceville & Urios-Aparisi, 2009; Forceville, 2008; Lakoff & Johnson, 1986)
✓ Conceptos / procesos de enmarcado: tareas, marcos maestros, alineación, contra-enmarcado, re-enmarcado (Snow, 2004; Snow et al., 1986; Snow & Benford, 1992)	✓ Tecnología: técnicas de diseño, constelaciones histórico-mediáticas (Mattoni & Teune, 2014)	✓ Dominios de origen: movimiento, dirección, fuerzas, cuerpo humano, animales, plantas, etc. (Kövecses, 2010a)
✓ Topografías: patrones semánticos, patrones intertextuales (Lemke, 1999)	✓ Transposición: verbal-visual (Iedema, 2003, 2001)	✓ Dominios de destino: política, economía, educación, moral, sociedad, nación, etc. (Kövecses, 2010a)
✓ Intertextos: textos co-temáticos, textos co-accionales (Lemke, 1999)	✓ Migración: entre géneros (conversión de uno a otro), entre espacios (offline-online) (Scollon, 2008)	✓ Otras figuras de pensamiento: metonimia, personificación (Lakoff & Johnson, 1986)

Finalmente, este modelo es útil para ahondar en el trabajo ideológico del movimiento estudiantil. Los tres géneros previstos ostentan un poder de persuasión inigualable, de allí que priorizáramos detenernos en los procesos de conceptualización, resemiotización y metaforización. Estos usualmente operan de forma simultánea para conseguir efectos cognitivos y emocionales vibrantes en los/as espectadores/as, mediante la asociación de dominios conceptuales y la simbolización de pensamientos o nociones complejas en representaciones más concretas. Por eso nos cuestionamos cómo estos textos conducen propósitos movilizatorios clave en el transcurso del conflicto educativo, ya sea cuando son difundidos dentro de la comunidad de UI o cuando se interconectan o trascienden los límites de la web.

Figura 3.23. Síntesis de la estrategia de análisis cualitativo



La Figura 3.23 resume las decisiones que hemos tomado al configurar nuestra estrategia de análisis. Esperamos que estos pasos nos ayuden a obtener resultados sugerentes y provechosos para esta y otras investigaciones, y que podamos ponderar críticamente su idoneidad en el capítulo de conclusiones.

4. CUARTO CAPÍTULO: EL POSTEO EN FACEBOOK COMO MACROGÉNERO

Nuestras armas son diversas herramientas que nos permitan comunicar y difundir ideas, información e interpretaciones de la realidad nacional, de los conflictos sociales y de los problemas cotidianos que vivimos la mayoría de las personas y que no salen en los noticieros ni en los diarios. Siempre en un lenguaje simple y cercano, siempre utilizando toda nuestra capacidad creativa.

Universitario Informado.

4.1. Introducción

Este capítulo lo dedicamos al análisis del macrogénero posteo, el cual, a pesar de ser bastante común en redes sociales como Facebook, demanda un tratamiento más delicado si se le observa como una estructura⁴⁴ de significación compleja. Entendemos que este macrogénero cumple propósitos específicos en contextos marcados por conflictos de poder, y que, particularmente, adquiere un rol destacado en las prácticas activistas que los movimientos sociales llevan a cabo cuando incorporan las tecnologías a sus repertorios de protesta.

Para dar cuenta de ello, nuestro modelo analítico atiende e integra dos dimensiones: una socio-semiótica y otra socio-cognitiva, las que, a su vez, son trabajadas a un micro y macro nivel para indagar en las funciones discursivas, interactivas, epistémicas e ideológicas que se derivan de sus instancias de uso. Esperamos mostrar con un ejemplo representativo de nuestro corpus la utilidad de este modelo y de las categorías seleccionadas, así como señalar sus limitaciones o rectificaciones eventuales.

4.1.1. Preliminares teóricos y propuesta de análisis

“Posteo” o “postear” son neologismos que se desprenden del verbo “post” en inglés, y aun cuando son empleados frecuentemente, no están registrados en el Diccionario de la Real Academia Española con la acepción que tiene hoy en día la acción de publicar contenidos en determinados sitios de internet para que sean vistos por otros/as. El Diccionario de Wikipedia define postear como “remitir un mensaje al público mediante un foro, bitácora, grupo de noticias u otro medio informático similar”⁴⁵. Su uso se masifica en el último tiempo a causa de la popularidad que alcanzan las aplicaciones móviles y las plataformas online, cuyos servicios buscan dar a conocer las opiniones de los/as usuarios/as sobre sí mismos/as o sobre los temas que les parecen relevantes (Mancera y Pano, 2013).

⁴⁴ Aunque los posteos de UI presentan cualidades distintivas, podemos deducir de su estructura multimodal patrones de diseño y composición que son transversales a otras *fan pages*, debido al carácter relativamente estable de la arquitectura de publicación de la plataforma. Si bien año a año se introducen modificaciones menores a la interfaz, estas no afectan mayormente la disposición secuencial de sus elementos ni sus objetivos principales, lo que ayuda a que el análisis que realizamos de las unidades y subunidades identificadas entregue información pormenorizada de sus atributos y relaciones recurrentes.

⁴⁵ Ver: <https://es.wiktionary.org/wiki/postear>

El posteo en Facebook puede variar ya sea que aparezca en los perfiles de usuarios/as individuales o en *fan pages* de intereses especiales. Las *fan pages* creadas por y para movimientos sociales favorecen la apropiación de modos de participación política encaminados a incidir o intervenir el curso de ciertas acciones colectivas emprendidas por sus miembros (Acosta, 2012). Concretamente, las acciones discursivas incluyen la confección, reutilización o adaptación de textos que satisfacen tales propósitos, de allí que los posteos suelen combinar elaboraciones propias y ajenas.

No fue sino hasta el tercer año de investigación, cuando procesamos el corpus con minería y visualización de datos, que advertimos la necesidad de considerar la noción de macrogénero (Martin & Rose, 2012, 2008, 2007; Martin, 2002, 1995, 1994). Originalmente, categorizamos como “tipo de publicación” los datos correspondientes a los posteos de UI, y optamos por distintas etiquetas para distinguirlos (e.g., texto breve + cuento, emoticono + documental, etc.).

Teóricamente, estas distinciones apuntaban más bien a las tipologías provistas por los estudios literarios o del cine (Bateman, 2008; Bajtín, 2005; Van Leeuwen, 2005a), que a aquellas más tradicionales provistas por la lingüística (Martin, 1984) o la retórica (Miller, 1984). Tampoco las tipologías ofrecidas por los estudios más actuales en géneros web (Santini, Mehler & Sharoff, 2010) eran del todo concordantes.

Analíticamente, notamos que las tipologías solo nos permitían aproximarnos al contenido posteo, pero no aportaban suficiente información para abordar el posteo como una estructura multimodal compleja, compuesta por unidades en las que confluyen medios y recursos semióticos en permanente interacción. Por ello afrontamos la tarea de caracterizar dichas unidades y sus constituyentes, y examinar sus articulaciones sistemáticas.

4.1.1.1. *Macrogénero*

Los trabajos de Martin (2002, 2000, 1995, 1994) proponen que los diferentes tipos de estructura genérica no solo organizan textos acotados, sino que contribuyen a que dichos textos se expandan indefinidamente en otros más grandes. La pregunta acerca de cómo esto se desarrolla activa un debate en torno a la naturaleza de la unidad que se clasifica, sobre todo cuando se detectan problemas relativos a la tipología de los textos y al carácter multigenérico que debe abarcar la descripción textual. Estos textos mínimos (e.g., recuentos, reportes, explicaciones, narraciones, exposiciones, procedimientos, etc.) a menudo se mezclan para formar textos más largos, denominados por este autor como macrogéneros.

Martin (2002) ocupa este término “to refer structurally to texts comprised of more than one “elemental” genre, not to refer systematically to families of genres”⁴⁶ (p. 269). Con ello se enfatiza que los géneros “rarely occur in isolation. They may be either embedded within other genres (...) or they may occur sequentially before or after another genre” (Muntigl & Gruber, 2005, p. 5), conformando “serial structures (...) [or] genre complexes” (Martin & Rose, 2008, p. 218). Como precisan estos autores,

⁴⁶ Ahondaremos en esta distinción en el capítulo 6.

[s]ometimes a combination of genres is assembled with texts adjusted to fit in with one another, possibly in combination with other modalities of communication such as images (...); examples include textbooks, web pages, magazines or newspapers that clearly consist of series of short texts and images, as well as novels that comprise series of smaller stories assembled into a larger one. Each of these smaller texts is an element of a macro-genre. Alternatively a single genre may be extended by repeating its stages recursively, and by including a series of smaller phases within each stage (Martin & Rose, 2012, p. 2).

Martin (1994) plantea que estos géneros más elementales representan unidades de significado que se facilitan gradualmente, pues, como en la gramática, se hacen conscientes como estructuras que se aprenden. Por ende, se requiere alguna planificación o capacitación especializada o institucional para administrarlos, puesto que conlleva mayor trabajo y preparación escribir o hablar en virtud de ellos. Lo anterior también revela el dinamismo de los macrogéneros, ya que si bien “it is easy to see how they have been developed once they’re there; (...) it is not so easy to predict where they are going before they start” (Martin, 1994, p. 49). Asimismo, “it does seem important to ask questions about how these genres are related to each other —into how many and what kinds of macrogenre” (Martin, 2002, p. 278).

Para analizar cómo se generan estos macrogéneros, la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) proporciona como ejemplo un razonamiento analógico que puede extrapolarse desde la gramática de la cláusula a la estructura del texto (Martin, 1995). Básicamente, el modelo sugerido alude a los diversos dispositivos estructurantes asociados con las metafunciones ideacional, interpersonal y textual del lenguaje (Cfr. Halliday & Matthiessen, 2014; Martin, 1994). Sabemos que estas metafunciones dan lugar a formas distintivas de realización estructural: “ideational meaning is oriented to a *particulate* form of realization, interpersonal meaning to *prosodic* realization and textual meaning to *periodic* realization” (Martin, 1995, p. 9, cursiva original). La metafunción ideacional, a su vez, se divide en sub-componentes experienciales y lógicos, “in order to distinguish between the ‘part/whole’ form of particulate realization associated with experiential meaning and the ‘part/part’ form of particulate realization associated with logical meaning” (Martin, 1995, p. 9).

- Metafunción ideacional:

Esta clase de significado apela a una interpretación segmentada de la realidad. Experiencialmente, los segmentos se interpretan como partes de un todo, cada uno con un papel específico que desempeñar. Lógicamente, los segmentos se interpretan como una serie de pasos a ejecutar, con partes dependientes entre sí que cumplen un rol similar. Por un lado, la analogía experiencial (parte/todo) comprende una teoría de la nuclearidad, con un proceso y un participante estrechamente vinculados en el centro, relaciones circunstanciales hacia la periferia, y otras relaciones entre participantes en el medio (Martin, 1994). Por otro lado, la analogía lógica (parte/parte) atañe a estructuras que no están, en principio, cerradas, precisamente porque no implican un todo; engendran más bien una apertura, vale decir, una progresión serializada de un significado a otro. Las interdependencias de este tipo se hallan en la frontera de la gramática, e influyen directamente en el nivel discursivo-semántico, cuyas estrategias hacen posible desplegar textos más pequeños en otros más grandes.

Las relaciones lógicas son dos. La proyección se refiere al uso de procesos mentales o verbales para reportar o citar un pensamiento o enunciado mediante textos orales o escritos u otros artefactos semióticos como gráficos, figuras, tablas, etc. En este caso, la proyección pretende complementar la lectura de imágenes, prestando atención a la interacción de sentidos provenientes de ambas modalidades. La expansión se refiere a las conexiones de elaboración (reformulación), extensión (adición y alternancia) y embellecimiento (temporal y causal) entre cláusulas. Con la elaboración una cláusula reformula otra especificándola con mayor detalle, comentándola o ejemplificándola; con la extensión se agrega algún elemento nuevo, como una excepción o una alternativa, y; con el embellecimiento se realzan ciertas características circunstanciales de tiempo, lugar, causa o condición.

- Metafunción interpersonal:

Esta clase de significado puede amplificarse por la realización prosódica de estados de ánimo y actitudes a lo largo de una estructura, coloreando la unidad como un todo. Pasando de las cláusulas a los textos, una manera en que se manifiesta dicha realización es la repetición de algunos ítems léxico-gramaticales, lo que consigue ajustar el volumen de propuestas, proposiciones, probabilidades, obligaciones, inclinaciones, habilidades, sentimientos y evaluaciones que se encuentran bajo negociación. En ocasiones, pueden emplearse formatos icónicos o gráficos para resaltar la repetición correspondiente. Adicionalmente, “[a]ny attendant semiosis (e.g., music, paralinguage, kinesics, dance, etc.) typically resonates with interpersonal crescendos or diminuendos generated by the verbal text” (Martin, 1994, p. 44).

- Metafunción textual:

Esta clase de significado interpreta la realidad semiótica con base en determinados pulsos de prominencia informativa, que dan cuenta de una jerarquía periódica. Esta jerarquía está dada por la cantidad de información disponible: cuantos más significados se construyan, más sofisticados son los niveles de organización necesarios para hacerlos digeribles y recuperables. Estas ondas textuales involucran una realización culminante, por lo tanto, los elementos localizados al principio y al final de la cláusula juegan un papel relevante en nuestra interpretación de la estructura textual. Así, mientras “hyper-Theme makes precise predictions about the pattern of clause themes which follows (...), hyper-New has the complementary function of consolidating (...) a text’s point—the information it constructs as news” (Martin, 1995, p. 27).

En esta dirección, sobresale el uso de títulos y subtítulos para nombrar y separar diferentes secciones o significados proyectados, ya sea que se expresen verbal o visualmente. Además, “it is important to recognize that projected wordings and meanings are related to projecting text through expansion as well as projection. The projected meanings in diagrams for example typically elaborate their projecting verbiage, reformulating verbiage as image” (Martin, 1994, p. 45).

Como revisaremos en breve, este análisis metafuncional puede ser de gran utilidad si se aplica a los posteos en Facebook, pues ayuda a describir con bastante detalle cómo se interrelacionan los géneros y tipos textuales a través de sus unidades y constituyentes dinámicos. Nosotros hemos optado por un análisis integrado de las tres metafunciones, aunque hemos obtenido mejores distinciones con el análisis ideacional y textual.

4.1.1.2. *Macrogénero y multimodalidad*

Hemos visto que las estructuras de los géneros elementales pueden ser recontextualizadas al conjugarse en macrogéneros que recurren a una o más modalidades semióticas. Ahora nos detendremos en este último aspecto con más profundidad. Como explican Martin & Rose,

[w]hether combining or stretching genres, what we are exploring here is the flexibility inherent in the instantiation process relating a culture's system of genres to actual texts. The apparent gap between ideal genres and real world texts is in fact an inherent feature of social semiosis as a communication system. Genres flexibly adapt themselves to contextual, inter-modal and contextual environments as needs arise; and some adaptations, if recurring often enough, give rise to new genres as a culture evolves (2012, pp. 15-16).

Las formas en que los géneros se desenvuelven, flexibilizan o evolucionan en estructuras más complejas varían de acuerdo con los medios de comunicación que favorecen nuevos mecanismos de expansión o combinación. Tales mecanismos proliferan con la introducción de los servicios propios de las redes sociales, en tanto son los/as usuarios/as quienes lideran buena parte de la producción de discursos multimodales en estas plataformas.

Los documentos multimodales que circulan en la web son el resultado de decisiones de diseño explícitamente identificables, razón por la cual debemos enfocarnos en la elección de recursos modales y en las relaciones de significado que estos motivan. Para este y otros autores (Lemke, 2009c, 2005b; Van Leeuwen, 2005a), el análisis del género debe encargarse de los procesos que ocurren cuando nos trasladamos de unos dominios semióticos a otros, especialmente cuando la visualidad se ubica en primer plano, no solo por la incorporación de imágenes, sino también en lo que concierne a la composición, la tipografía y el color, habilitando distintos tipos de lectura, usos e interacciones.

Como recalca Lemke (2005b), la teoría tradicional del género ha estado normalmente supeditada a las convenciones de secuenciación. Sin embargo, “we have always known that text is far from “linear” as a meaning-making technology” (p. 47). En la LSF prevalece la idea de que los géneros son concatenaciones lineales de movimientos comunicativos, cada uno de los cuales supone un acto en particular, cuyos límites están marcados por cambios en la realización lingüística, por lo que cada etapa en la estructura genérica equivale a un paso orientado en esta dirección (Van Leeuwen, 2005a). Si asumimos el análisis de los géneros multimodales desde esta concepción, la principal modificación consiste justamente en tensionar este criterio de secuencialidad. Esto nos remite, según Bateman (2008), a una doble dimensionalidad, esto es, a los niveles de abstracción que son adecuados para configurar las realizaciones espaciales de cualquier diseño.

En todo texto multimodal los recursos semióticos están mutuamente organizados en el espacio visual (Lemke, 2005b). Como indica Van Leeuwen (2005a), desplazarnos en dicho espacio implica distinguir con más o menos precisión las diversas etapas de los géneros que lo conforman. Debemos tener presente, entonces: “1) that a given stage could be realized by several alternative modes; 2) that a given stage could itself be multimodal, realized by several different modes at the same time; and 3) that the relations between the modes within a stage could be elaborative or extensive” (p. 76).

En este punto, los conceptos de elaboración y extensión son utilizados para especificar las relaciones existentes entre modalidades. En el caso de la elaboración, el contenido realizado en un modo (e.g., verbal) se reformula mediante otro (e.g., visual), proveyendo una explicación, un ejemplo o un resumen. En el caso de la extensión, un modo agrega un nuevo contenido que se asocia al contenido expresado en el otro.

Esto nos lleva, tal como sugiere Lemke (2005b), a desarrollar modelos de paralelismo multi-lineal, que incluyan relaciones de significado entre componentes que pueden desestabilizar las secuencias clásicas de visualización e interpretación. Ahora bien, “[h]ow can we extend and enhance genre theory to include our growing recognition of the importance of visual-spatial meaning elements and conventions in all genres?” (p. 45). Para este autor, el mismo modelo de la LSF tendría que ser válido si tenemos en mente los componentes espacio-visuales de un género, ya sean estrictamente tipográficos o también icónicos o gráficos. En sus palabras,

[w]e ought to be able to specify both the unconditional probabilities for various visual forms to occur in a specific genre, and their conditional probabilities as a function of the presence or absence of particular textual forms. We ought to be able to say *when* a textual genre is most likely to include an image, and what the function of that image will be in relation to textual meaning and to the sequential development of the text as a whole. Functionally, we want to be able to specify how, typically, such visual-graphical elements contribute to ideational-presentational meaning, interpersonal-orientational-attitudinal meaning, and organizational-textural-structural meaning. Here we begin to encounter some of the genuine challenges to our existing models of textual genres that multimodal genres present (p. 46, cursiva original).

Dicho esto, los géneros multimodales se mantienen ligados no solo por la complementariedad funcional de sus unidades estructurales sintagmáticas (unidad multi-variable), sino además por la continuidad temática que define sus cadenas cohesivas (y los conjuntos de cadenas semántica o gramaticalmente interconectadas) (unidad co-variable) (Lemke, 2005b). Asimismo, Lemke (2009c) aclara que varios géneros surgen de sintagmas multimodales preestablecidos (e.g., figura-título, ícono-etiqueta, etc.), cuyos elementos pueden interpretarse simultáneamente en ambos modos semióticos (e.g., la etiqueta de un ícono es, a la vez, un signo visual que puede unirse al ícono pictórico dentro de un sintagma gráfico, y un signo lingüístico que puede leerse como el nombre o la función de ese ícono). Esta clase de sintagmas son típicos en nuestra cultura, por consiguiente, es más probable que ciertos tipos de signos en ciertos tipos de montaje o acoplamiento sean más cercanos o relevantes para nosotros/as.

Por ello, si se nos muestran signos en cualquier grado de yuxtaposición en el espacio o en el tiempo, entenderemos que sus significados son co-dependientes. Desde esta perspectiva, “[t]he analysis of multimodal syntagms in genres led to a further analysis of the relationships more generally between *meaning by kind* (our usual categorical or ‘typological’ meaning-making by contrasts in valeur) and *meaning by degree*, where quantitative rather than qualitative differences in signifiers function to differentiate signs (a sort of ‘topological’ meaning-making)” (Lemke, 2009c, p. 290, cursiva original) (en el capítulo 6 ahondamos en este asunto).

Los recientes avances tecnológicos nos invitan a explorar muchos otros recursos semióticos que quedan a disposición de los programadores web para facilitar la creación de discursos multimodales sin precedentes. No obstante, estos discursos multimodales parecen menos delineados que los textos o las imágenes por sí solas, de allí que sea más

conveniente centrarse en la cantidad y en la variedad de los vínculos funcionales que los unen. Al hacerlo, también se gestan y maximizan oportunidades para captar efectos inter-semióticos más sutiles, por ejemplo, entre los significados que aportan las palabras en función de las imágenes, las imágenes en función de los sonidos, los sonidos en función de los gestos, etc. (Lemke, 2009c).

Bateman (2008) propone dos estrategias para aproximarnos a estos vínculos. Una estrategia es analizar el *flujo de la página*, pues es un área que “contain explicit cross-references to figures and tables via document deixis and cross-modal cohesion” (p. 198). Con ello se puede deducir cuáles son los patrones de colocación o restricción de algunos elementos (Cfr. Painter, Martin & Unsworth, 2014; Lemke, 2005b). Otra estrategia es analizar los *recorridos de lectura*, debido a que estos patrones espaciales fomentan o restringen diferentes alternativas de seguimiento (Cfr. Lemke, 2009c, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2006; Van Leeuwen, 2005a). Para Bateman (2008), “[t]his suggests a further set of resources by which a reader (...) can ‘make sense’ (quite literally) of the documents that they encounter. Only if elements can be picked out from a document in such a way that they can be interpreted as stages of some genre will a ‘coherent’ reading be perceived” (p. 199).

Es evidente que diseñadores/as y usuarios/as han tenido que transformar sus prácticas de producción y consumo para familiarizarse e interactuar con nuevos géneros o macrogéneros online. Bateman (2008) reconoce, al menos, cuatro formas de organización del espacio en los documentos multimodales que se propagan en la web:

i) linear-interrupted text, respecting the rules of typography and print, ii) photographic, respecting 2D-projection in perspective, iii) pure schematic, using space, form and connection, and iv) drawing, respecting principles and conventions of schematized graphic representation. Moving away from the boundaries, the affordances and design principles of these cases are progressively blended giving rise to many of the document page types we have seen so far (p. 225).

Uno de los aspectos que más ha incidido en el análisis de estos documentos es su carácter hipertextual, que hoy por hoy es transversal a todos los géneros mediados por computadora. Como veremos más adelante, desde el momento en que las relaciones espaciales rebasan las constricciones de la página y vamos construyendo sentidos al transitar por más de un texto a la vez, la noción de género tal como la conocemos comienza a relativizarse (en el capítulo 5 volveremos sobre este punto).

4.2. El posteo en Facebook como macrounidad de análisis

Estos preliminares teóricos nos permiten justificar por qué el posteo en Facebook puede ser considerado un macrogénero y, consecuentemente, por qué concebimos esta estructura como nuestra macrounidad de análisis. A pesar de su cotidianidad, hacer un posteo involucra diversas decisiones de orden técnico, semiótico y cognitivo, entre otras. Estas decisiones no solo tienen que ver con la selección de la plataforma, los temas de la publicación o su audiencia potencial, sino también con los recursos embebidos (emoticonos, enlaces, imágenes, gif, etc.) que favorecen las posibilidades de lectura y viralización.

Precisamente estos aspectos de diseño y circulación dan énfasis a la manera en que los sujetos fabrican, ajustan y combinan textos, modos y medios atinentes a sus fines comunicativos, a partir de un sistema de opciones de significación que está a la base de las prácticas que van configurándose en las redes sociales. Por ende, el rol que estas cumplen en la generación de contenido multimodal por parte de sus miembros es una preocupación creciente en el ámbito de los estudios del discurso (Leppänen et al., 2014), aunque la mayoría de las investigaciones todavía esté asentada en los sitios de escritura online (Barton & Lee, 2013).

De un lado, es un hecho que los posts reapropian y remezclan numerosos géneros multimodales que se difunden tanto dentro como fuera de internet. Por este motivo, nos propusimos averiguar cómo estos discursos se articulan en un espacio de interacción que se afianza en razón de las opciones predeterminadas de diseño (arquitectura/interfaz), y los usos que llevan a cabo administradores/as y seguidores/as cuando instancian y negocian significados en UI. De otro lado, este trabajo impone el desafío de formular distinciones más detalladas en torno a los componentes de dicho espacio y a los tipos de relaciones semióticas existentes entre ellos.

Si los macrogéneros combinan dos o más géneros elementales, y dos o más modos semióticos por extensión, también cabe la posibilidad de que un macrogénero incluya otro macrogénero en su interior (Martin & Rose, 2012). Naturalmente, esta observación responde a una cuestión de parámetros (Cfr. Lemke, 1999), según sean las proporciones que se consideren y los niveles estructurales que se refracten. En nuestra investigación sorteamos esta dificultad distinguiendo el posteo como macrounidad (una porción reducida –pero significativa– en comparación con los demás componentes de la página web), y las entradas y los comentarios como unidades de análisis. Observemos las Figuras 4.1 y 4.2.

Figura 4.1. Macrogénero posteo en el Facebook de UI: Macrounidad de análisis

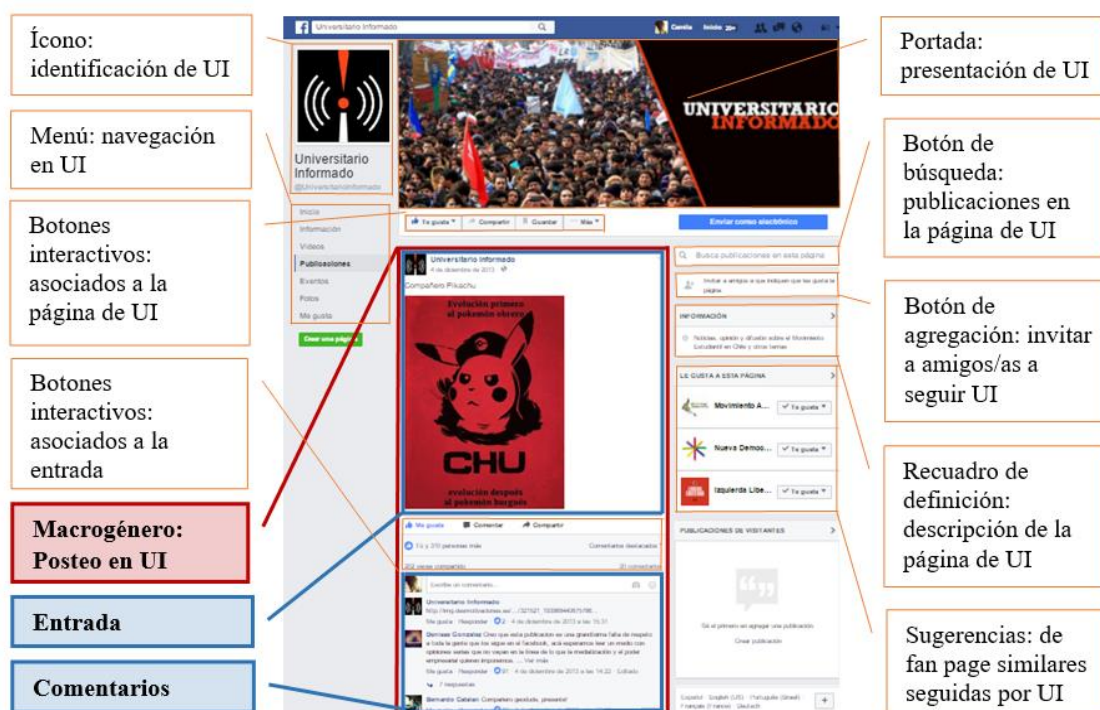
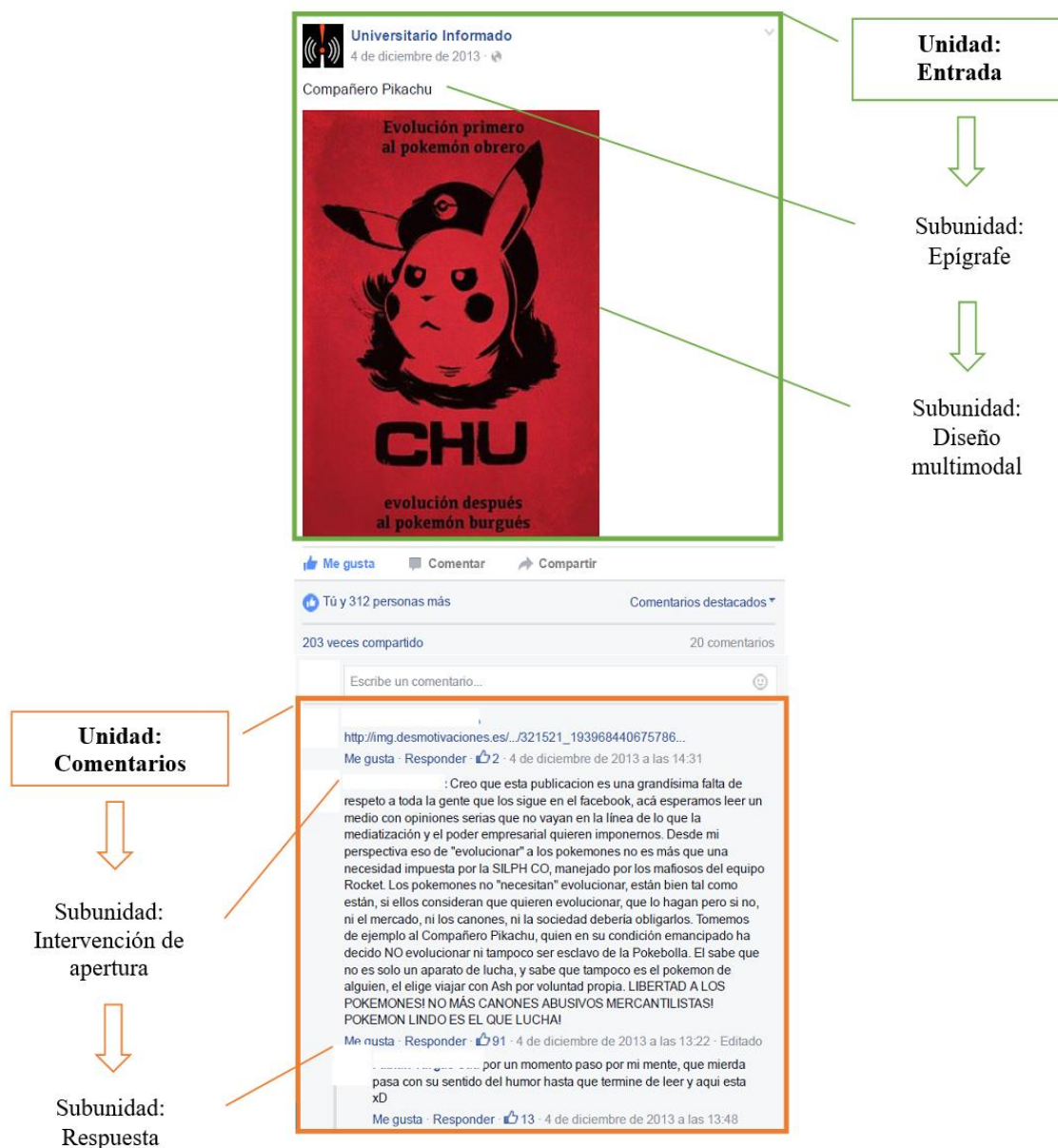


Figura 4.2. Macrogénero posteo en el Facebook de UI: Unidades y subunidades de análisis



Aun cuando el posteo es la estructura de publicación más prominente, se acompaña de otros elementos regularmente fijos que son comunes a las demás *fan page*. Sin embargo, priorizamos el posteo porque contiene aquellos elementos que son gestionados diariamente por los/as administradores/as y seguidores/as de UI, y que contribuyen más decididamente a las dinámicas de producción e interacción discursiva que tienen lugar al interior de la comunidad estudiantil.

Desde la perspectiva de Martin & Rose (2012), tanto la entrada como los comentarios pueden considerarse, por separado, como macrogéneros, pues cada subunidad puede reunir más de un género elemental (ver discusión en el apartado 4.3.3). Por ejemplo, el epígrafe usualmente hace las veces de titular, y tiende a conjugar secuencias expositivas, descriptivas o narrativas con una intención generalmente informativa, con miras a contextualizar el contenido de la entrada. En ocasiones, el epígrafe exhibe arengas o consignas, e incorpora recursos verbales y visuales (e.g., texto + emoticono) para reforzar este objetivo (ver Figura 4.7).

El diseño multimodal puede o no integrar más de un género (e.g., memes y afiches, afiches y caricaturas, etc.) según sean las finalidades de protesta que satisfacen la entrada. En este punto, también nos vemos en la necesidad de tensionar la noción de género elemental en el contexto de las redes sociales, en tanto la delimitación provista por la LSF (i.e., recuentos, procedimientos, etc.) debe ser complementada con enfoques provenientes de otras disciplinas (e.g., estudios de los medios, ciencias de la computación, etc.), los cuales proveen tipologías –y topologías– más pertinentes para explorar este ecosistema mediático (ver el capítulo 6). La sección de comentarios es la unidad que más se asimila a la definición de macrogénero propuesta por Martín (2002, 2000, 1995, 1994), pues a menudo tanto en las intervenciones de inicio como las de respuesta confluyen varias secuencias (e.g., explicativas, argumentativas), y pueden insertar otros géneros para hacer progresar la discusión (e.g., noticias, memes, etc.).

Para aminorar la dificultad de este análisis empleamos la noción de macrogénero cuando nos referimos al posteo en su conjunto, y damos prioridad a las relaciones entre las unidades y subunidades que conforman esta estructura de publicación, con el propósito de averiguar cómo se articulan dichos componentes dentro del espacio de interacción de géneros multimodales que constituye UI. Esto también excluye el análisis hipertextual de las entradas y los comentarios que contienen enlaces a otras redes sociales o páginas web, si bien aludimos a algunos ejemplos en el capítulo 5.

4.3. Análisis de caso: “Compañero Pikachu”

Como dijimos, describir el macrogénero posteo en Facebook como una estructura multimodal compleja nos obligó a hacer distinciones cada vez más delicadas entre la entrada y sus comentarios respectivos. Un ejemplo de este trabajo se observa en las Figuras 4.3 y 4.4.

Figura 4.3. Compañero Pikachu: Entrada en el Facebook de UI


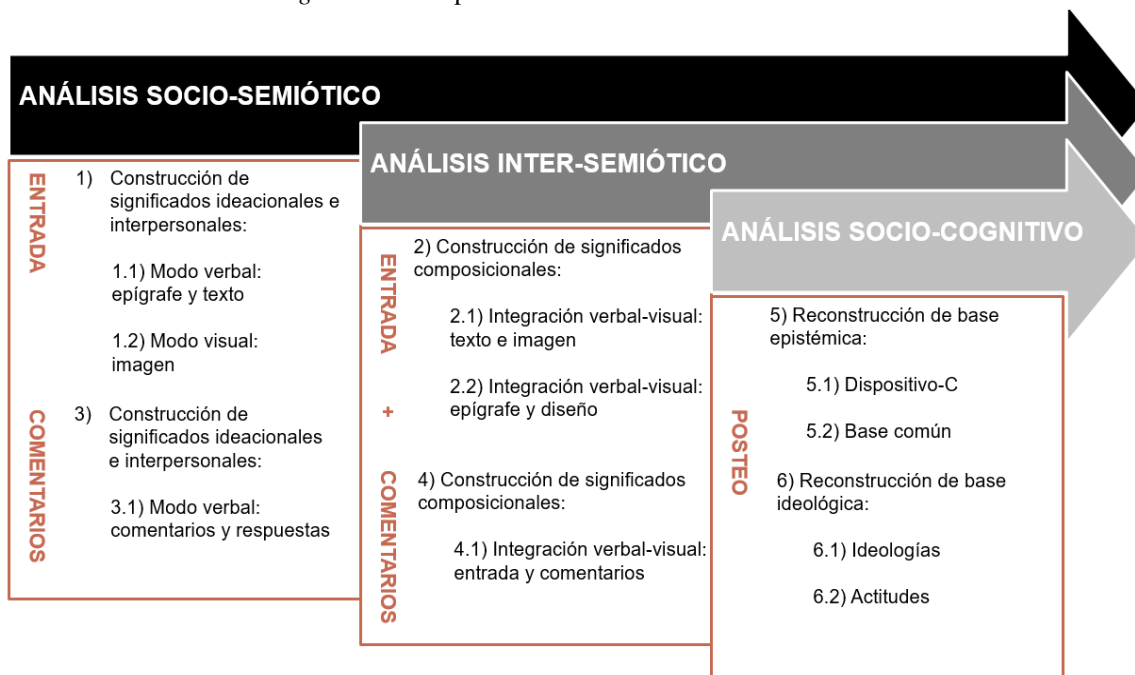
UNIDAD DE ANÁLISIS: ENTRADAS	
Caracterización general: CO_04_12_2013_T4	
	<p>EPÍGRAFE: inscripción verbal (texto breve) y/o visual (emoticono), habitualmente empleada para titular y/u orientar la construcción del contexto comunicativo por parte de los/as seguidores/as. En este caso, cuenta como una presentación del personaje representado en el diseño, al cual se alude mediante una etiqueta de identificación grupal de importante connotación política e histórica usada en las últimas décadas para referir a los militantes de izquierda en Chile.</p> <p>DISEÑO MULTIMODAL: varía de acuerdo al género del cual se trate. En este caso, corresponde a un afiche de propaganda política, con un diseño bimodal que imita al clásico “Vive Che” y que, a su vez, resulta característico del trabajo gráfico realizado durante el gobierno de Salvador Allende en Chile (1970-1973). Afiche: estructura visual + verbal.</p> <p>IMAGEN: habitualmente el componente más destacado del diseño. En este caso corresponde al dibujo animado “Pikachu” de la serie de televisión “Pokémon”, que se encuentra intervenida para emular una figura de carácter revolucionario, “Chu”, cuyas características resultan fácilmente distinguibles para los/as seguidores/as.</p> <p>TEXTO: palabras, frases o cláusulas de longitud variable que se ubican al interior del diseño. En este caso, incluye un nombre: “Chu” (análogo al “Che” en Che Guevara), y una consigna política: “evolución primero al pokémon obrero...” (análoga a “educación primero al hijo del obrero...”, característica de las movilizaciones estudiantiles con tradición tanto en Chile como en otros países de América Latina).</p>

Figura 4.4. Compañero Pikachu: Comentarios en el Facebook de UI

UNIDAD DE ANÁLISIS: COMENTARIOS	
Caracterización general: CO_04_12_2013_T4	
<p>Creo que esta publicación es una grandísima falta de respeto a toda la gente que los sigue en el facebook, acá esperamos leer un medio con opiniones serias que no vayan en la línea de lo que la medialización y el poder empresarial quieren imponernos. Desde mi perspectiva eso de "evolucionar" a los pokemones no es más que una necesidad impuesta por la SILPH CO, manejado por los mafiosos del equipo Rocket. Los pokemones no "necesitan" evolucionar, están bien tal como están, si ellos consideran que quieren evolucionar que lo hagan pero si no, ni el mercado, ni los canones, ni la sociedad debería obligarlos. Tomemos de ejemplo al Compañero Pikachu, quien en su condición emancipado ha decidido NO evolucionar ni tampoco ser esclavo de la Pokebolla. El sabe que no es solo un aparato de lucha; y sabe que tampoco es el pokemon de alguien, el elige viajar con Ash por voluntad propia. LIBERTAD A LOS POKEMONES! NO MÁS CANONES ABUSIVOS MERCANTILISTAS! POKEMON LINDO ES EL QUE LUCHA!</p> <p>Me gusta · Responder · 91 · 4 de diciembre de 2013 a las 14:22 · Editado</p> <p>por un momento paso por mi mente, que mierda pasa con su sentido del humor hasta que termine de leer y aqui esta xD</p>	<p>ID PERFIL SEGUIDOR/A: corresponde a la fotografía y al nombre de cada usuario/a que produce un comentario o respuesta, referencias que para efectos de la investigación se encuentran anonimizadas.</p> <p>COMENTARIO: las entradas pueden (o no) activar intervenciones por parte de los/as seguidores/as, las que se despliegan y organizan en la "sección de comentarios" de forma cronológica o destacada, según sea la opción de visualización predeterminada. Éstas, pueden realizarse de modo predominantemente verbal (monomodal) –aun cuando sobresalgan ciertas características tipográficas, como el uso de mayúsculas en este caso–, o bien, incorporar otros recursos semióticos (multimodal) –tales como emoticonos o hipervínculos que insertan imágenes, videos, etc., que complementan el contenido textual-. A su vez, pueden aludir explícitamente al contenido de la entrada, o bien, aludir a algún tema que permanezca implicado en el contexto comunicativo que modela la interacción. En este caso, el comentario refiere tanto a "Chu" como a la consigna del afiche, y plantea un supuesto desacuerdo en relación con su figura y la propaganda política resultante, lo que, en realidad, se trata de una ironía que va trabajándose a lo largo del texto.</p> <p>METADATOS INTERACTIVOS Y DE PUBLICACIÓN: cada intervención presenta datos relativos a la fecha y la hora de publicación, y un botón interactivo ("me gusta") con el cual otros/as seguidores/as pueden adherir al comentario realizado.</p> <p>RESPUESTA: los comentarios pueden (o no) activar respuestas por parte de los/as seguidores/as, en virtud de las cuales se establece una estructura de interacción más o menos estable. Las respuestas presentan las mismas características semióticas que los comentarios, y en términos pragmáticos, siempre deben aludir al/la comentarista y/o al contenido propuesto previamente por él/ella. En este caso, la respuesta constituye una proyección mental con la cual se evalúa la credibilidad del comentario precedente, es decir, no persigue interactuar en función del contenido sino más bien cerciorarse de la intención de su productor.</p>

Aunque cada unidad aporta significados específicos, estos deben ser vinculados para su adecuada comprensión. La propuesta de integración intermodal de Painter, Martin & Unsworth (2014) resulta útil para estratificar estas relaciones en estructuras fundamentalmente bimodales (verbal + visual), a excepción de los posts que incluyen piezas audiovisuales (verbal + visual + sonoro), los que resultan escasos en nuestro corpus. Esta estructura comporta tres clases de relaciones intermodales, que en el caso de Compañero Pikachu son: i) entre los componentes verbales y visuales del diseño propiamente tal (género multimodal: afiche); ii) entre el diseño y su epígrafe (entrada), y; iii) entre la entrada y los comentarios (posteo). Estas relaciones orientaron los pasos que seguimos durante el análisis, tal como se ilustra en la Figura 4.5.

Figura 4.5. Compañero Pikachu: Secuencia de análisis



A continuación nos abocamos al análisis de “Compañero Pikachu” como macrogénero⁴⁷, siguiendo las estrategias ideacionales, interpersonales y textuales que ya hemos referido. Muchas de estas opciones de significación son profundizadas en las secciones siguientes, por lo que ahora nos remitimos únicamente a una caracterización esquemática. Luego desarrollamos el análisis socio-semiótico de la entrada, disgregando cada modo semiótico y examinando la relación intermodal entre sus subunidades. Posteriormente reportamos el análisis socio-semiótico de los comentarios, que en el ejemplo escogido atañe solo al modo verbal⁴⁸. Después nos detenemos en el análisis inter-semiótico de la estructura de publicación, integrando cada unidad con base en dos opciones de visualización. Por último trabajamos en el análisis socio-cognitivo del posteo, reparando en la reconstrucción de su base epistémica e ideológica.

• Estrategias ideacionales: Progresión serializada de significados de unidad a unidad:

PROYECCIÓN de ideas a través de imágenes (relación paratáctica):

Nivel estructural → Entrada: epígrafe “Compañero Pikachu” proyectado en el diseño bimodal “Chu”.

PROYECCIÓN de ideas a través de locuciones verbales (relación paratáctica):

Nivel estructural → Posteo: contenido de la entrada proyectado en la sección de comentarios por las intervenciones de los/as seguidores/as.

EXPANSIÓN del modo verbal por elaboración en el modo visual (relación paratáctica):

Nivel estructural → Entrada: ejemplificación del epígrafe mediante el diseño bimodal (Cfr. Van Leeuwen, 2005a).

EXPANSIÓN del modo visual por extensión en el modo textual (relación paratáctica):

Nivel estructural → Posteo: los comentarios (modo verbal) extienden el contenido de la entrada (estructura bimodal), añadiendo nuevos contenidos mediante las intervenciones de los/as seguidores/as (Cfr. Van Leeuwen, 2005a).

• Estrategias interpersonales: Propagación de significados a través de las unidades:

AMPLIFICACIÓN POR REPETICIÓN: en ocasiones, la selección de significados ideacionales es suficiente para evocar (invitar: proveer) evaluaciones (Cfr. Martin & White, 2005, p. 62). En este ejemplo, la fórmula “Compañero Pikachu/Chu” presente en la entrada activa un campo semántico asociado con la trama animada, del cual se derivan y replican fórmulas semejantes en la sección de comentarios, poniendo a disposición ítems léxicos que promueven la afiliación y la solidaridad grupal a lo largo del posteo. Entre ellos destaca la presencia de grupos nominales y verbales para incorporar al relato otros pokemones que son representados como miembros del colectivo (e.g., “Compañero Geodude”), nuevos referentes ficcionales (e.g., “Ash”, “Equipo Rocket”, “Pokebolla”, etc.) y acciones (e.g., “evolucionar”, “luchar”, “pelear”, etc.) que diferencian el endogrupo y el exogrupo (ver los apartados 4.3.1 y 4.3.3).

⁴⁷ Para marcar la distinción entre unidades fijamos dos niveles estructurales en los que estas opciones se realizan, y en mayúscula señalamos los tipos de relaciones entre constituyentes.

⁴⁸ Hasta el año 2013 Facebook no estaba configurado para visualizar el contenido visual embebido, por lo que la naturaleza multimodal de los comentarios no podía capturarse sin migrar a otro servicio y/o navegar entre pantallas. En los últimos años esta característica fue modificada, lo que permite anclar a los comentarios imágenes, vídeos, gif, etc., ampliando con ello las posibilidades de análisis.

• Estrategias textuales: Organización de la información a través de las unidades:

Nivel estructural → Entrada: Híper-tema: corresponde al epígrafe “Compañero Pikachu” (tema verbal). Con frecuencia, el epígrafe cumple una función textual cuando titula los diseños multimodales, organizando la información contenida en el posteo, pero también puede cumplir una función interpersonal cuando expresa emociones o valoraciones sobre el contenido siguiente, o bien ideacional cuando introduce experiencias o estados de cosas que son posteriormente desarrollados (ver el apartado 4.3.2).

Nivel estructural → Entrada: Híper-nuevo (I): corresponde al diseño bimodal (rema visual), que a su vez es tema interpersonal de la sección de comentarios (ver el apartado 4.3.2).

Nivel estructural → Posteo: Híper-nuevo (II): corresponde a la sección de comentarios (rema verbal) en relación con la entrada (ver el apartado 4.3.4).

Lo que nos interesa mostrar con este análisis es que puede aplicarse a cualquier posteo de naturaleza multimodal que incorpore más de un género. Ya que la estructura de publicación de Facebook está pensada para embeber contenidos diversos, y a menudo sus usuarios/as aprovechan al máximo estas funcionalidades, es posible arribar a distinciones muy precisas entre sus unidades y subunidades. Nuestros resultados sugieren que, en el caso de UI, sus administradores/as aprenden a manejar estos recursos y a explotarlos estratégicamente en el transcurso del tiempo. Cuáles son preferidos para satisfacer qué tipo de propósitos es algo que retomaremos más adelante.

4.3.1. Análisis socio-semiótico: Entrada en Facebook

Las entradas no suelen ser vistas como un objeto de análisis con atributos propios, tienden a confundirse con los posteos y sobresalen en virtud del contenido creado y/o divulgado por el/la usuario/a. Su estudio se ha dedicado mayoritariamente a la gestión individual de las publicaciones, abarcando cuestiones relativas a la formación de identidades (Georgalou, 2015b, 2015c; Aguirre & Graham, 2015; Yus, 2014, entre otros), y a la literacidad online (Androutsopoulos, 2015; Bezemer & Kress, 2017; Barton & Lee, 2012; Blattner & Lomicka, 2012; Lee, 2011, 2009; Blattner & Fiori, 2009, entre otros).

En sitios como Facebook, las entradas equivalen a las actualizaciones de estado (*status updates*) que aparecen en las biografías de los perfiles personales, y que además se agregan a las líneas de tiempo (*timelines*) que pueden rastrearse en los muros respectivos. Estas actualizaciones aparecen igualmente en el flujo de noticias (*news feed*) que los/as amigos/as pueden visualizar y ante las cuales pueden reaccionar de acuerdo con las opciones de interacción predeterminadas (“me gusta”, “comentar”, “compartir”). Cuando las entradas pertenecen a grupos de interés reunidos en torno a ciertas problemáticas de poder y resistencia, tanto la confección de mensajes como las opciones de diseño sufren importantes transformaciones. Y pese a que estas condiciones son distintivas de cada comunidad y sus contextos de uso, prevalecen algunos patrones de construcción que son dependientes de la arquitectura tecnológica y del ecosistema mediático particulares de la plataforma. De allí que hayamos privilegiado abordar la estructura de publicación y no únicamente el contenido de las entradas.

La entrada de Compañero Pikachu es del cuarto trimestre del 2013 y suma 313 “me gusta”, 20 “comentarios” y 203 “compartir”. En términos generales, este ejemplo recupera un discurso (consigna) típico de un género multimodal (afiche de propaganda política) que, a su vez, da cuenta de un evento contencioso (la marcha) y un espacio público (la calle) que son constituyentes de la acción estudiantil (“educación primero al hijo del obrero...” es un cántico entonado en las congregaciones juveniles que se ha resemiotizado a través de diferentes prácticas y artefactos de protesta). Además, este ejemplo forma parte de una narración transmedia elaborada a partir de una trama y unos protagonistas reconocibles (la serie animada Pokémon y su personaje Pikachu), esto es, recurre a un producto de la cultura popular que conforma una clara alusión identitaria para los actores movilizados. Estas características son comunes a las entradas que hemos analizado y que más llaman nuestra atención. En los capítulos 5 y 6 volveremos sobre estos asuntos con más detenimiento.

4.3.1.1. *Modo verbal: Construcción de significados ideacionales*

Una síntesis de este análisis es presentado en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Entrada CO_03_12_2013_T4: Ideación verbal

Fragmento	Propósito	Etapas	Realizaciones
Epígrafe (entrada): Compañero Pikachu	Introducir: al personaje revolucionario y su relación con el movimiento estudiantil	Presentación: del líder/mártir histórico y su rol ejemplar dentro del colectivo político	(Proceso existencial: Existente) Categorización Especificación/Nominación (Circunstancias: Lugar, Tiempo)
Texto (diseño): Chu	Distinguir: al personaje revolucionario entre otros referentes políticos del movimiento estudiantil	Personificación: de la lucha social en una figura relevante para el colectivo político	Proceso relacional: Identificado Individualización/Nominación Sobredeterminación (x2)
Texto (diseño): Evolución primero al pokemón obrero, evolución después al pokemón burgués	Persuadir: uso situado de la consigna política con fines propagandísticos	Afirmación: de un eje movilizador elemental del colectivo político	Proceso material: Actor Asimilación/Categorización Diferenciación Reacción Objetivación Circunstancias: Tiempo, Causa-Condición

“Compañero Pikachu” corresponde a la presentación del personaje revolucionario [participante: existente] que puede leerse como una abreviación de la consigna popular “¡Compañero Pikachu presente, ahora y siempre!” empleada en los grupos militantes de izquierda. El premodificador “compañero” funciona como etiqueta de pertenencia [representación del actor social: categorización], cuyo uso permite presuponer al colectivo con el cual el miembro se identifica y relaciona. Con ello se destaca a Pikachu como un miembro que merece reconocimiento dentro de la comunidad de UI [representación del actor social: especificación/nominación]. Aunque la acción no se encuentra gramaticalizada [proceso existencial implícito: está, se encuentra (presente)], es posible interpretar que se confirma o invoca su presencia como un recurso de cohesión grupal de alto impacto entre los/as jóvenes movilizados/as.

“Chu” es el nombre con el cual se distingue [proceso relacional identificativo: “él es Chu”] al personaje revolucionario [participante: identificado] introducido en el diseño. De esta forma, se escoge entre otros referentes posibles a una figura en particular [representación del actor social: individualización/nominación] que es exaltada como un referente político significativo dentro del movimiento estudiantil. Además, mediante simbolización/connotación se adjudica al personaje de ficción una existencia real/mítica como mártir histórico [representación del actor social: sobredeterminación]. La misma estrategia es empleada para enfatizar un conjunto de atributos alegóricos relacionados con la épica/utopía de la revolución que Chu personifica.

Ya hemos señalado en la Figura 4.3 que la consigna política del diseño modifica su sentido original para motivar una relación intertextual con efectos transgresores. En este caso, los participantes [actor: pokemón obrero, pokemón burgués] y las acciones [proceso material: evolucionar] se intercambian (pokemón por hijo, y evolución por educación) para potenciar una lectura en clave generacional por parte de los/as jóvenes familiarizados/as con la serie animada. De acuerdo a Romano (2015, 2013), estos procedimientos son una clara muestra de la creatividad lingüística extrema desarrollada por los movimientos sociales, asentada, como exhibe este ejemplo, en distintas estrategias de recontextualización en virtud de las cuales se seleccionan ciertas experiencias salientes y activas en la mente de los/as manifestantes, con la finalidad de readaptarlas a nuevas condiciones de interpretación que marcan el tránsito de un contexto de protesta a otro, y de un medio de difusión a otro (Cfr. Lemke, 2009a, 2005a), modificando la forma, la función y el significado de los mensajes y su excedente metafórico.

Otra particularidad de esta consigna es que cuenta como una oración intransitiva, pues los pokemones, siguiendo la trama animada, son quienes ejecutan y se ven afectados por la acción de evolucionar, de modo que (alcanzar, lograr) la evolución (léase, la educación) implica la obtención de un derecho al que se debiese acceder por cuenta propia y sin la intermediación de terceros. Este rasgo también puede afectar la forma en que se representa la acción social [naturalización], si se piensa en la evolución como un proceso autogestado, donde no interviene la voluntad humana. Esto se explica si se considera la evolución como una condición intrínseca que se concreta bajo un decurso natural (i.e., proceso de comportamiento: “crecer” o “desarrollarse”), en tanto los pokemones se definen en cuanto tales por su capacidad de evolucionar. Así entendida, esta representación no busca recalcar la desagencialización de la acción, sino más bien subrayar el carácter autónomo del proceso y sus entidades; allí también reside la reivindicación de su carácter revolucionario, pues depende únicamente de los pokemones y su determinación de lucha.

A partir de esta construcción se deduce que cada entidad es representativa de su conjunto [representación del actor social: asimilación/categorización], en tanto se distinguen dos grupos sociales confrontados según su pertenencia de clase (obrero/burguesa) [representación del actor social: diferenciación]. Notamos también que la acción de evolucionar es nominalizada vía simbolización, siguiendo la naturaleza de la consigna política, como una demanda que interpela un estado de cosas (*statu quo*) [representación de la acción social: reacción] donde dicha acción no se ha constituido aún como realidad. Esta frase, además, persigue dos fines: primero, legitimar la acción en sí misma, vale decir, respaldar su carácter de derecho social, y segundo, resaltar que dicha legitimación implica un orden lógico y táctico, esto es, supone discernir la

prioridad de acceso al derecho en cuestión [representación de la acción social: objetivación]. Esto último involucra tres clases de circunstancias [tiempo, lugar y causa-condición], en la medida en que la acción exige un orden de precedencia condicionado por un principio de equidad y justicia social.

4.3.1.2. *Modo verbal: Construcción de significados interpersonales*

Una síntesis de este análisis es presentado en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Entrada CO_03_12_2013_T4: Interacción-valoración verbal

Fragmento	Propósito	Etapas	Realizaciones
Epígrafe (entrada): <u>Compañero</u> Pikachu	Identificarse: con el personaje revolucionario, otorgándole una posición destacada dentro del movimiento estudiantil	Afiliación: del personaje revolucionario con el colectivo político	Modalización (implícita): Frecuencia HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Acuerdo + JUICIO: Estima social: Tenacidad (evocada)
Texto (diseño): <u>Evolución</u> <u>primero</u> al pokemón <u>obrero</u> , <u>evolución</u> <u>después</u> al pokemón <u>burgués</u>	Solidarizar: con el sistema de creencias implicado en la consigna política	Adhesión: al contenido ideológico promovido dentro del colectivo político	Modulación (implícita): Obligatoriedad HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Pronunciamento - APRECIACIÓN: ↓↑ Poder económico (evocada) - APRECIACIÓN: ↑ Conflictividad política (evocada) GRADACIÓN: Fuerza: Cuantificación: Tiempo, Secuenciación

En “Compañero Pikachu” no hay elementos de modalidad explícitos, pero si recuperamos la consigna que funciona como intertexto (“¡Compañero Pikachu presente, ahora y siempre!”), “siempre” contaría como adjunto de frecuencia alta, uso con el cual se evocaría la inmortalidad y omnipresencia del líder, su transcendencia y vigencia como referente político. Hemos dicho que el premodificador “compañero” implica la existencia de un colectivo en el cual Chu se identifica como miembro sobresaliente (i.e., “nuestro compañero”, “uno de los nuestros”, etc.), restringiendo o excluyendo ciertas alternativas dialógicas que, a pesar de ser reconocidas, constriñen en esta interacción comunicativa el alcance de aquellas voces que no comparten dicha afiliación.

Creemos que esta marca de membresía grupal puede corresponderse con la opción [HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Acuerdo], en tanto “overtly announce the addresser as agreeing with, or having the same knowledge as, some projected dialogic partner” (Martin & White, 2005, p. 122), delimitándose así la constitución del endogrupo dentro del cual se reconoce su presencia y se valora su condición de rol modelo. A su vez, esta etiqueta se utiliza como un título honorífico con el cual se ensalzaría a Pikachu en virtud de su habilidad de liderazgo y determinación revolucionaria [+ JUICIO: Estima social: Tenacidad (evocada)].

La consigna política puede entenderse como un tipo de proclamación en la que las alternativas dialógicas se enfrentan, desafían, menoscaban o relegan de alguna manera, aumentando el costo interpersonal para quienes se ubican o avanzan en una posición contraria (Martin & White, 2005). Concretamente, la opción [HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Pronunciamiento] “imply the presence of some resistance, some contrary pressure of doubt or challenge against which the authorial voice asserts itself” (p. 128), exacerbando la polarización grupal que supone adscribir o no a ciertas directrices ideológicas manifiestas. “Evolución primero...” comporta un carácter deóntico aun cuando no hay ítems léxicos (“debe haber evolución...”, “tiene que haber evolución...”, etc.) que lo hagan patente.


A simple vista, se plantea una interacción en la que se demanda un bien en específico, lo que en términos pragmáticos equivale a un acto de habla directivo, mientras que en términos semánticos la cláusula cumple con la función de propuesta, la respuesta esperada es que los/as interlocutores/as adhieran a ella y sea cumplida. Así, el hecho de que las expresiones de modalidad deóntica queden implicadas en la consigna explicaría el carácter compartido –de mutuo acuerdo para los miembros grupales- de la propuesta y la opción de no marcar la obligación gramaticalmente. Igualmente, se presume que dicha consigna resulta familiar pues ha circulado en otros espacios de interacción política, y en este caso simplemente se actualiza como un argumento de lucha y un recurso para construir solidaridad ideológica.

Además, distinguir la evolución como un proceso que afecta distintamente a los pokemones según su clase social, presupone una relación de poder [- APRECIACIÓN: ↓↑ Poder económico (evocada)] y conflictividad [- APRECIACIÓN: ↑ Conflictividad política (evocada)] históricamente reproducida entre el proletariado y la burguesía. Aunque no hay ítems léxicos que evalúan de manera inscrita a estos grupos, tanto la organización sintáctica como las circunstancias de tiempo colaboran en delimitar la oposición entre ambos. En este sentido, mediante recursos de gradación [GRADACIÓN: Fuerza: Cuantificación: Tiempo, Secuenciación] se construyen significados que valoran la “evolución” de clases sociales antagónicas, en cuanto proceso de reivindicación política que obedece a un orden temporal interno, enfatizando la prioridad de unos grupos por sobre otros.

4.3.1.3. Modo visual: Construcción de significados ideacionales

Una síntesis de este análisis es presentado en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Entrada CO_03_12_2013_T4: Ideación visual

Fragmento	Propósito	Etapas	Realizaciones
	Retratar: al personaje revolucionario	Caracterización: física y simbólica del personaje revolucionario	Imagen conceptual Proceso relacional: Símbolo/Valor Especificación/Individualización Categorización Biológica/Cultural

Chu es el símbolo al cual se le asigna un conjunto de valores típicamente asociados a las ideologías de izquierda, como la revolución, la lucha armada y la resistencia política. En general, la relación entre símbolos y valores ideológicos es habitual en aquellos diseños (e.g., afiche, cartel, póster) que retratan a figuras políticas, en los que se representa al portador con unos atributos inmateriales que le son inherentes y que sirven de referencia al colectivo que los comparte (Cfr. Kress & Van Leeuwen, 2006). En este caso, la relación intertextual que se establece entre el texto primario (el póster Vive Che creado en 1968 por Jim Fitzpatrick) y el texto secundario (“Chu”) facilita que dichos valores se transfieran de una figura a la otra.

Específicamente, son dos los componentes visuales que recrean esta conexión: la boina, que en el caso del Che incluye una estrella indicativa de su grado de comandante del Ejército Rebelde cubano, mientras que en el caso de Chu incluye una pokéball (unidad de transporte de los pokémones) distintiva de la franquicia japonesa-norteamericana; y el cabello largo, característica física distintiva del Che que es añadida al diseño para lograr el efecto de mimesis en el personaje animado. No obstante, Chu sí conserva otras características corporales que le son propias y que refuerzan el efecto de recontextualización perseguido, como las orejas puntiagudas y las mejillas enrojecidas.

En este diseño se marca tanto la presencia como el legado del líder político [representación del actor político: especificación/individualización], quien posa para los/as observadores/as e infunde una esencia a partir de la cual pretenden generalizarse los valores de la izquierda que este personaje simboliza para los demás miembros. Dicha presencia construye una atmósfera de épica/utopía histórica que implica la concreción de la revolución por medio de la lucha de clases, que los integrantes del grupo están llamados a realizar.

Asimismo, se combinan ciertos rasgos físicos (el cabello largo y desaliñado) y culturales (la boina con insignia característica, el semblante serio y reflexivo) [representación del actor social: categorización biológica/cultural] que responden al prototipo masculino/revolucionario que se estabiliza a partir de la década del 60 y marca una época de efervescencia política e insurgencia juvenil. Estos rasgos actualizan tanto una ética como una estética rebelde propias de la cultura y subjetividad revolucionaria, y que facilitan la identificación grupal en torno a valores positivos asociados con los mandatos militantes, tales como la renuncia de sí mismo, la entrega a la causa y el compromiso por el colectivo.


La prominencia de la imagen [conceptual: simbólica-sugestiva] está dada tanto por la ubicación en el centro del diseño, como exige el afiche político en conmemoración al mártir, como por el contraste de los colores rojo y negro, recurso a través del cual se reconoce y rememora el trabajo visual de las agrupaciones de izquierda latinoamericana de segunda mitad del siglo XX (MIR en Chile, FSNL en Nicaragua, ELN en Colombia, etc.). A su vez, la imagen enfatiza el gesto y la dirección de la mirada (hacia la izquierda según la percepción de los/as observadores/as), cuyo punto de referencia se encuentra fuera del marco (el horizonte de cambio, lo inalcanzable) y con una leve inclinación hacia arriba (lo memorable, lo emblemático).

A lo anterior se suma que ciertos atributos posesivos (la boina y el cabello largo, por ejemplo), por convención, están vinculados a ciertos valores que, como hemos dicho, se desprenden de este ícono gráfico de la izquierda revolucionaria, volviéndolos ejemplares y deseables. Por último, la composición bicromática dada por la suspensión de la silueta negra sobre el fondo rojo refuerza el sentido de afiliación grupal provisto por la utilización de estos colores en diversos símbolos (insignias, banderas, vestimenta, etc.) comunistas y/o anarquistas, esto es, ideologías que se rebelan contra la desigualdad estructurada por la diferencia de clases, la opresión por distintos sistemas de poder y la liberación autónoma y colectiva, entre otras luchas transversales.

4.3.1.4. Modo visual: Construcción de significados interpersonales

Una síntesis de este análisis es presentado en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4. Entrada CO_03_12_2013_T4: Interacción y valoración visual

Fragmento	Propósito	Etapa	Realizaciones
	Sublimar: al personaje revolucionario	Contemplación: de su legado político e histórico	Contacto: Oferta Distancia social: Íntima/Personal Actitud: Perspectiva subjetiva, Separación, Igualdad HETEROGLOSIA: Atribución: Sustitución - AFECTO manifiesto: Insatisfacción PHATOS: Atractivo, Apreciativo PHATOS: Alienante AMBIENTE: Infundido, Activado + JUICIO: Estima social: Tenacidad GRADUACIÓN: Fuerza: Intensificación: Viveza

Respecto a la construcción de significados interactivos, Chu constituye un objeto de contemplación para los/as observadores/as [contacto: oferta]. Esta disposición involucra una respuesta asociada a la activación de un imaginario social común (Cfr. Kress & Van Leeuwen, 2006), esto es, representaciones acerca de la lucha política de izquierda y sus referentes revolucionarios, cuyo simbolismo hemos discutido ampliamente. Se observa, además, que Chu dirige su mirada hacia la derecha y levemente hacia arriba, y aunque el foco queda por fuera del marco, ya hemos mencionado que puede connotar el horizonte de transformación social e histórica al que aspiran los miembros grupales comprometidos con los mismos principios y valores ideológicos.

En esta dirección, Chu se nos muestra mediante una toma cercana que enmarca su rostro y parte del cuello [distancia social: íntima/personal]. Por un lado, esta opción de representación se asocia por convención al género bimodal analizado (afiche de propaganda), en el que normalmente las figuras políticas sobresalientes son retratadas mediante este tipo de toma. Por otro lado, este uso favorece una sensación de cercanía entre el referente político y sus seguidores/as, acortando la distancia personal que puede suponer un liderazgo vertical o la distancia histórica dada por el rol modelo que Chu cumple para el endogrupo en su condición de mártir. Adicionalmente, la perspectiva frontal emula una relación intersubjetiva que implica cierto grado de horizontalidad, por lo que los/as observadores/as pueden aproximarse a Chu y compartir su punto de vista.

La imagen emplea un ángulo al nivel de la mirada pero levemente oblicuo, simulando exactamente la postura del Che Guevara en *Vive Che*. La separación refuerza la sublimación del héroe, fortaleciendo un sentido de involucramiento y sugiriendo una actitud de admiración y lealtad. Y aunque esta separación pudiera connotar una diferencia de poder, tanto la toma como la perspectiva evocan un efecto de igualdad que pone dicho poder a disposición del grupo, vale decir, puede asimilarse como un bien simbólico compartido, necesario para llevar a cabo en conjunto la gesta revolucionaria.

También destacan numerosas realizaciones con las que se construyen significados valorativos. En el sistema de compromiso tenemos una opción que Economou (2009) distingue como [HETEROGLOSIA: Atribución: Sustitución], la cual se cumple cuando la imagen hace las veces de una cita visual (“visual quote *as photo*”, p. 209). En nuestro ejemplo, además, vemos una forma de intertextualidad implícita –interdiscursividad en los términos de Fairclough (1992)-, que la autora considera un tipo más abstracto de heteroglosia, cuyo potencial adicional se pone en juego cuando una imagen alude o sugiere, a través de ciertas elecciones composicionales, a un género o estilo visual externo que evoca actitudes asociadas con el contexto de origen –de propaganda política en este caso, que se transpone a su vez en una trama animada-, afectando la alineación de los/as espectadores/as con los sentidos provenientes de ambas fuentes (véase el concepto de “reappraisal” en Martin (2001)).

En palabras de Economou (2009), “an ‘external voice’ can be brought into the text by suggesting another ‘type’ of text rather than by incorporating a specific external text in some way. These contextual level meanings are distinguished here as a different kind of extravocalisation from that covered by the present engagement system, where the term refers to the incorporation of external text” (pp. 223-224). Esta clase de instanciación puede explicarse, siguiendo los planteamientos de Fairclough (1992), con la noción de hibridación, ya que al fundir dichos contextos bajo un estatus visual equivalente se promueve un mayor nivel de compromiso. Concretamente, nuestro análisis da cuenta de una “fictionalising interdiscursivity” (Economou, 2009, p. 235), que crea una respuesta evaluativa más compleja basada en el gusto y el entretenimiento.

En el sistema de actitud identificamos varias opciones propuestas por Painter, Martin & Unsworth (2014). Primero, mediante un estilo minimalista [PHATOS: Atractivo, Apreciativo] Chu es representado con cierto enojo [- AFECTO manifiesto: Insatisfacción (inscrita)], valoración recreada por la expresión de la mirada y la boca, que puede interpretarse por cuanto la causa por la cual se lucha aún no se ha cumplido. Luego, mediante un estilo caricaturizado [PHATOS: Alienante] se crea una figura antropomorfizada que, antes que generar extrañeza o diferenciación, conduce el propósito de recontextualización perseguido: el reconocimiento del personaje como emblema revolucionario y ejemplo de determinación [+ JUICIO: Estima social: Tenacidad (inscrita)].

Estos significados se refuerzan con tres recursos de modalidad que dan valor de verdad a la imagen, los cuales atañen al efecto emocional asociado al uso del color [AMBIENTE: Infundido, Activado]: a) [Viveza, Vibración], por la saturación del negro sobre el rojo; b) [Temperatura, Cálida], por la predominancia del rojo y su simbolismo político, y; c) [Familiaridad, Removida, Historizada], por la composición bicromática con tradición en la propaganda de izquierda.


4.3.2. Análisis inter-semiótico: Entrada en Facebook

Hasta aquí hemos desarrollado un análisis exhaustivo de los modos verbal y visual presentes en la entrada, pero para averiguar cómo interactúan los significados que aporta cada uno debemos avanzar hacia un análisis inter-semiótico. El primer ejercicio de integración intermodal corresponde a los componentes [texto + imagen] que forman parte del diseño bimodal, mientras que el segundo corresponde a los componentes [epígrafe + diseño bimodal] que constituyen la entrada.

4.3.2.1. Integración intermodal [texto + imagen]: Construcción de significados compositivos

Una síntesis de este análisis es presentado en la Tabla 4.5.

Tabla 4.5. Entrada CO_03_12_2013_T4: Integración intermodal en el diseño bimodal

Fragmento	Propósito	Etapas	Realizaciones
	<p>Integrar: un referente revolucionario al <i>ethos</i> estudiantil + Reivindicar: un ideal de lucha política</p>	<p>Asimilación: del contenido verbal y visual del diseño + Completación: los significados que aportan el texto y la imagen se refuerzan mutuamente</p>	<p>Valor de la información: Central/Marginal, Ideal/Real Encuadre: Conexión de elementos Prominencia: Balance: Tamaño, Contraste Foco: Centrifocal Macroencuadre: Desunido Diseño intermodal (diseño): Integrado, Complementario</p>

En la relación [texto + imagen] es este último elemento el que adquiere mayor saliencia visual por su volumen, tonalidad y disposición al centro del diseño [prominencia: balance: tamaño, color], además, el espacio existente hacia la izquierda y la derecha del afiche colabora en esta dirección [valor de la información: central/marginal]. Respecto a la ubicación del texto de la consigna, en la parte superior (“evolución primero al pokémon obrero”) se representa el resultado de la lucha al cual se aspira, en tanto en la parte inferior (“evolución después al pokémon burgués”) se representa la situación actual que es objeto de impugnación [valor de la información: ideal/real]. En este caso, el primer enunciado desempeña un rol ideológico destacado que orienta la lectura del resto del diseño (Cfr. Kress & Van Leeuwen, 2006). Aun cuando el espacio vacío puede dar la sensación de que los componentes del diseño se hallan desconectados, el flujo continuo de arriba hacia abajo, la alineación central y el relleno bicromático dan un efecto de continuidad [encuadre: conexión de elementos]. Este tipo de encuadre permite enfatizar la conjunción de elementos (consigna, imagen, nombre), al tiempo que introduce una relación paradigmática/secuencial que establece la jerarquía/estructura del recorrido visual (Cfr. Van Leeuwen, 2005a). Según Kress & Van Leeuwen (2006), estos rasgos sobresalen típicamente en representaciones conceptuales que contienen personajes ejemplares o estereotipados.

Asimismo, el diseño no emplea márgenes ni escenario [macroencuadre: desunido: descontextualizado: individualizado], opciones que, siguiendo a Painter, Martin & Unsworth (2014), cumplen con el objetivo de particularizar y dar mayor realce a la figura de Chu, reforzando los atributos simbólicos que ya hemos discutido en secciones anteriores. Notamos, a su vez, que el foco es centrado y extendido en forma de tríptico [foco: centrifocal], lo que promueve a Chu como punto de atención. En este caso, la imagen funciona como mediador entre cada uno de los enunciados de la consigna. Esta mediación supondría que el efecto ideológico perseguido por el modo verbal (la lucha de clases) se refuerza con el simbolismo político que agrega el modo visual (el ejemplo revolucionario de Chu).


En cuanto a la configuración intermodal, el texto es integrado a la imagen por expansión, siendo instanciado dentro del diseño por co-localización. Esto hace que Chu resulte parcialmente descontextualizado y el texto (nombre, consigna) quede ligeramente mejor posicionado. Si bien en el modo verbal es el nombre el que adquiere mayor prominencia, podría ser eventualmente removido sin alterar la identificación del personaje, que aún podríamos reconocer a partir de sus atributos físicos (aunque perdiendo parte del efecto de recontextualización). En cambio, sabemos que la consigna le otorga una intencionalidad ideológica manifiesta al afiche y satisface más decididamente su propósito propagandístico, por lo que a pesar de tener menor tamaño aporta al diseño significados nucleares sobre la lucha estudiantil.

Por último, el texto y la imagen se intercalan dando mayor saliencia visual a la imagen [diseño: complementario: eje descendiente/interpolar]. Como ya hemos descrito, esta opción busca distinguir y separar la consigna en dos enunciados, para reforzar el sentido de cada uno en función del eje ideal/real. Así, al atender la imagen –en tanto ícono revolucionario- se completa el significado del modo verbal adyacente.

4.3.2.2. Integración intermodal [epígrafe + diseño bimodal]: Construcción de significados composicionales

Una síntesis de este análisis es presentado en la Tabla 4.6.

Tabla 4.6. Entrada CO_03_12_2013_T4: Integración intermodal final de la entrada

Fragmento	Propósito	Etapas	Realizaciones
	<p>Representar: al personaje revolucionario y su relación con el movimiento estudiantil</p> <p>+ Propagar: un conjunto de ideas, evaluaciones, valores y normas deseables dentro del movimiento estudiantil</p>	<p>Contextualización: del contenido semiótico que constituye la entrada</p> <p>+ Completación: los significados que aportan el epígrafe y el diseño se refuerzan mutuamente</p>	<p>Valor de la Información: Ideal/Real</p> <p>Encuadre: Desconexión de elementos</p> <p>Prominencia: Balance: Tamaño, Contraste</p> <p>Foco: Centrifocal</p> <p>Macroencuadre: Unido</p> <p>Diseño intermodal (entrada): Complementario</p>

A menudo, las entradas siguen unos patrones de composición espacial bastante estables. La opción marcada implica que el diseño es precedido por un texto breve que lo introduce o contextualiza, en este caso, el epígrafe anticipa o sintetiza el contenido del afiche, concretamente, se dirige al personaje revolucionario retratado y con el cual se entabla desde el inicio una relación político-ideológica de alto valor identitario para los/as estudiantes movilizados/as. Que el epígrafe anteceda al diseño y se ubique en este ejemplo en la parte superior de la entrada puede interpretarse no solo en virtud de la esencia idealizada de la figura representada, sino también de su carácter ficticio. No obstante, las estrategias de recontextualización e intertextualidad propias de este diseño le conceden a Chu una existencia efectiva en el imaginario juvenil [valor de la información: ideal/real]. La relación entre ambos componentes es de co-contextualización semiótica (completación), esto es, los significados que realizan son convergentes y se fortalecen mutuamente.

También es una opción marcada que el epígrafe y el diseño cuenten como elementos separados [encuadre: desconexión de elementos], ya que esta disposición depende de la arquitectura de publicación de Facebook vigente hasta hoy. Esto facilita, aunque no ocurra en esta entrada, que se produzcan relaciones de re-contextualización intermodal donde los sentidos de ambos componentes son claramente discordantes o contradictorios. En este ejemplo la desconexión parece no añadir significados sustanciales, salvo orientar un patrón de lectura congruente en la dirección arriba/abajo, tal como hemos indicado antes.

Igualmente, es evidente que el diseño obtiene, por tamaño y contraste cromático, la posición más destacada de la entrada [prominencia: balance: tamaño, color]. Esta saliencia es típica siempre que se emplean géneros con un fuerte componente visual, lo que es concordante con la frecuencia de aparición de esta clase de publicaciones en *fan pages* como UI: son privilegiadas justamente por el interés (“vistos”) y el impacto (“me gusta”, “comentar”, “compartir”) que consiguen entre sus seguidores/as.

De acuerdo a Painter, Martin & Unsworth (2014), el foco es centrifocal, polarizado y ortogonal con eje vertical, composición que también es reiterativa en las entradas a menos que el diseño obligue un recorrido de lectura de izquierda a derecha, disposición atípica en los afiches políticos pero más frecuente en otros géneros que circulan en UI (como las caricaturas o algunas fotografías). En este ejemplo, epígrafe y diseño se polarizan por tratarse, como ya dijimos, de elementos visualmente desconectados, pero al estar semióticamente co-contextualizados esta focalización no disocia los significados que cada uno provee, sino que los articula en una lectura continua.

Adicionalmente, la presencia de epígrafes y diseños verticales supone la existencia de un marco unido con márgenes proporcionales arriba, abajo y a la izquierda, y un margen levemente mayor a la derecha debido a la alineación que ofrece actualmente Facebook. Este macroencuadre es refocalizado (con márgenes en blanco), contenido (por los bordes circundantes del diseño), rodeado (con márgenes en todos los costados), y en este caso incluye un marco ambiental (delineado por el color rojo del diseño). En muchas de las entradas identificadas en UI estas características favorecen la distinción espacial de ambos componentes y su organización secuencial, lo que hace que el epígrafe funcione como una macroestructura semántica que guía la interpretación conjunta del diseño.

Finalmente, la relación intermodal existente entre el epígrafe y el diseño hace que ambos se complementen de forma descendente, siendo el diseño el que adquiere un peso privilegiado dadas las condiciones de dimensión y volumen en el espacio visual. Como hemos subrayado, la colocación adyacente construye un patrón de lectura que incide en la integración semiótica de ambos componentes.

4.3.3. Análisis socio-semiótico: Comentarios en Facebook

Antes de exponer los resultados de este apartado, introducimos algunos planteamientos sobre los mecanismos predeterminados de interacción en Facebook, y discutimos someramente bajo cuáles parámetros definimos los comentarios como unidad de análisis. Nos detenemos en este último punto porque a lo largo de la investigación nos cuestionamos reiteradamente si acaso debíamos contemplar los comentarios como un género multimodal autónomo, con un estatus similar al de los demás géneros que conforman las entradas (ver capítulos 5 y 6).

Preferimos no hacerlo por razones más bien metodológicas que teóricas, esto es, porque esperamos demostrar que al considerar las entradas y los comentarios dentro de la misma estructura de publicación obtenemos un análisis más rico y complejo. De cualquier manera, creemos que hay motivos para concebir la sección de comentarios como un macrogénero transversal a otras redes sociales y sitios web (Cfr. Arancibia, Sadler & Montecino, 2016; Arancibia y Montecino, 2014, 2013; Montecino y Arancibia, 2015a, 2015b, 2013a, 2013b; Arancibia, 2011).

Para empezar, recordemos con la Figura 4.1 que entre la entrada y los comentarios se ubican tres botones que clasifican las reacciones de los/as usuarios/as: “me gusta”, “comentar” y “compartir”. Como sugieren Blommaert & Varis (2015), “me gusta” y “compartir” tienen que ver más directamente con la función fática de la comunicación que se desarrolla en redes sociales. Para estos autores, dicha función puede ser entendida como un tipo de acción social de orden ritual (Cfr. Malinowski, 1923), según la cual los/as interlocutores/as se dirigen al mantenimiento o al restablecimiento del canal (Cfr. Jakobson, 1960). En la comunicación mediada por computadora, los medios fáticos son aquellos donde tomar contacto parece más prioritario que acceder a cierta información (Cfr. Miller, 2008).

El botón “me gusta” es un signo fático por antonomasia (Blommaert & Varis, 2015). Su valor semántico más transparente es contar como un gesto de agrado o aceptación, pero también puede contar como un gesto de disgusto o rechazo⁴⁹, algo que necesita interpretarse en términos pragmáticos. En nuestro corpus esta dualidad se aprecia en entradas que mantienen relaciones intermodales divergentes o incongruentes (Lim, 2004) –de subversión intermodal siguiendo a Lemke (2005a)-, vale decir, cuando el epígrafe y el diseño multimodal aportan significados opuestos, ocasiones en las que no es posible saber con certeza a cuál de los dos los/as usuarios/as están apuntando (e.g., si el epígrafe critica una noticia que empaña o reprueba las movilizaciones).

Según Barton & Lee (2013, pp. 88-89), algunas de las funciones pragmáticas del botón “me gusta” son:

⁴⁹ El año 2016 Facebook agrega cinco botones que parecen señalar mejor el valor semántico de estas reacciones: “me encanta”, “me divierte”, “me asombra”, “me entristece” y “me enfada”.

- ✓ expresar un posicionamiento positivo (literalmente “me gusta esto”) en reemplazo del comentario escrito;
- ✓ manifestar interés o apoyo por el posteo o por algún contenido de este;
- ✓ asentir o alinearse con el posicionamiento expuesto en el posteo;
- ✓ contestar “sí” a alguna pregunta formulada en el posteo, y;
- ✓ indicar que el posteo ha sido leído.

El botón “me gusta” también está presente en la sección de comentarios, por lo que las funciones descritas pueden extrapolarse a las intervenciones de los/as seguidores/as. En nuestro corpus advertimos, por ejemplo, que cuando se publican comentarios contrarios al movimiento estudiantil, la función a) es una de las más preponderantes, pues aun cuando estos suelen ser minoritarios, son respaldados (reciben gran cantidad de “me gusta”) por parte de usuarios/as que, deseando mostrar su desacuerdo, deciden evitar el enfrentamiento verbal.

El botón “compartir” opera en un nivel más pragmático (o meta-pragmático) que semántico, “signalling co-presence, as well as attention and affection” (Blommaert & Varis, 2015, p. 7). Como sabemos, un posteo es compartido cuando ha sido seleccionado por los/as seguidores/as para ser propagado entre sus pares, bajo criterios que involucran algún grado de conexión identitaria y/o emocional. Estas funciones alertan sobre el potencial de viralización que alcanzan unos contenidos y no otros, de un lado, y tornan visibles rutinas de co-participación, colaboración y retroalimentación distintivas de las comunidades online, del otro.

El botón “comentar” propicia la emergencia de un entorno dialógico basado en el intercambio masivo y asincrónico de mensajes (de muchos-a-muchos) (Cfr. Page et al., 2014; Herring, 2013). Como señalan Barton & Lee (2013), comentar equivale a tomar una postura frente a otros/as, fomentando la constitución de espacios eminentemente escriturales donde se exhiben y evalúan sentimientos, opiniones y actitudes individuales y grupales. En plataformas como Facebook, estas posiciones son co-creadas y re-negociadas permanentemente, especialmente en *fan pages* destinadas a encaminar preocupaciones o reivindicaciones colectivas.

Cuando se levantan las protestas en 2011 los comentarios de UI: i) tienden a referirse fundamentalmente al contenido de las entradas, ii) adhieren a los temas o problemas que resultan relevantes para sus miembros, y; iii) son mayoritariamente monomodales. Con los años, junto con constatarse un crecimiento exponencial de la interactividad de UI debido al mejoramiento de su arquitectura, al aumento de sus seguidores/as y de la periodicidad de sus publicaciones, es patente que los comentarios: iv) comienzan a elaborarse en respuesta a las intervenciones precedentes, v) suscitan numerosas instancias de debate dentro de la comunidad, y; vi) llegan a configurarse multimodalmente dada la disponibilidad de nuevos recursos embebidos.

Las interacciones de redes sociales mutan no solo a causa de las innovaciones tecnológicas que afectan sus funcionalidades, repercutiendo en la generación, el diseño y la proliferación de comentarios. También lo hacen como consecuencia de las trayectorias que siguen las propias comunidades a partir del aprendizaje acumulado en sus encuentros previos. Todo esto se traduce en que los posicionamientos de los/as usuarios/as no se confinen únicamente a la realización de actos lingüísticos; estos se llevan a cabo cada vez más a través de modos semióticos en combinación, mediante la

utilización de imágenes estáticas o en movimiento (e.g., memes, *gif*, vídeos) y enlaces que redirigen a otras aplicaciones o páginas web. Esto se suma a la manipulación creativa de la tipografía y los emoticonos, usos que ya venían transgrediendo los límites de la escritura convencional en internet (Yus, 2010). Como sintetizan Barton & Lee,

stance, in short, refers to the position people take in relation to oneself, to what is said, and to other people or objects (...). In any given stance statement, there are three major components – the person expressing the stance, the topic being discussed and the resources being drawn upon (...). Therefore, to the elements of *stance-taker*, *stance object*, and *stance resources*, we add a fourth component, the *addressee*, who may be the reader or the hearer in any stance-taking situation (2013, pp. 86-87).

Posicionarse es siempre un acto público, bidireccional e intersubjetivo, cuyas estrategias conducen a la búsqueda de consenso (solidaridad) y confrontación (persuasión). Con frecuencia, estas posturas no se afirman explícitamente, sino que deben ser inferidas a la luz de factores situacionales y contextuales, como aquellos que remiten a la adecuada reconstrucción de los conocimientos y las ideologías que subyacen a las interacciones de autores/as y destinatarios/as, cuestiones en las que profundizaremos más tarde desde una perspectiva socio-cognitiva (ver el apartado 4.3.5).

Como explica Acosta (2012), cuando los/as seguidores/as de los grupos de Facebook modelan estos posicionamientos, se ciñen a un contrato comunicativo (Cfr. Charaudeau, 2006) que circunscribe qué es lo que se puede o debe hacer, decir e interpretar. Este contrato incluye:

el reconocimiento de las *finalidades de influencia* (qué se quiere lograr), las *circunstancias concretas de la comunicación* (según las condiciones materiales y físicas, así como el tipo de dispositivo [tecnológico]), la *identidad comunicativa de los participantes* (según su clase categorial, estatus, relación de poder, etc.) y el *propósito* (macro-temas u objetos de intercambio) (...). En los grupos de interés político, destacan dos orientaciones principales: la gestión de opiniones y de pasiones al interior de la comunidad, las que persiguen “**hacer-creer** (homogenizar o dividir y polarizar); **hacer-hacer** (acción persuasiva y manipuladora), y; **hacer-sentir** (incitar odios y amores) (p. 711, negrita y cursiva original).

Para averiguar cómo estos y otros procesos suceden en UI, requerimos una descripción más acabada de la estructura [comentarios + respuestas] que ya hemos ilustrado (ver Figuras 4.2 y 4.4). Para ello debemos convenir si las intervenciones de sus seguidores/as adquieren el estatus de conversaciones en línea, por una parte, y, si este conjunto de intervenciones puede leerse como un (macro)género, por otra.

En primer lugar, es indudable que los servicios de la Web Social comportan una impronta conversacional (Mancera y Pano, 2013). Ahora bien, estas autoras se preguntan: “¿es legítimo hablar de conversación en las redes sociales?, [y si es así] ¿deberíamos precisar el término?, ¿cómo se transforman aquí las dinámicas conversacionales?” (p. 67, corchetes nuestros). Ellas postulan que la noción de “hilos de escritura” (López Sobejano, 2012) puede englobar con algo más de detalle el sentido de estas prácticas discursivas, cuyos rasgos más prominentes son: a) admitir incorporaciones constantes de acuerdo a las intenciones de los/as usuarios/as, quienes pueden integrarse o provocar interrupciones en el flujo argumentativo, gestando nuevas ramificaciones temáticas; b) ser multi-entorno, porque un hilo puede iniciarse en una red y seguir en otra, y; c) ser multi-herramienta, pues mezcla distintos medios y modos (e.g., texto escrito, imágenes, hipervínculos, etc.), tal como hemos reiterado hasta aquí.

En las *fan page* de Facebook las intervenciones se realizan ante un público variable, regularmente entre desconocidos/as, y no se estructuran obligatoriamente en torno a la sucesión o alternancia de turnos, apartándose de los estándares de una conversación prototípica (Briz et al., 2004). En este contexto, los/as interlocutores/as acostumbran a intervenir sin leer los comentarios precedentes (Mancera y Pano, 2013), dando cabida a participaciones imprevistas u oportunistas que dificultan el seguimiento de las secuencias dialogales. Estas autoras describen a lo menos dos dinámicas de naturaleza conversacional que también encontramos en nuestro corpus, a saber: 1) *intercambios mínimos*, compuestos por un turno iniciativo y otro reactivo que conforman un par adyacente, y; 2) *intercambios de muchos a uno*, en el que los enunciados se reúnen secuencialmente y alrededor de un mismo tópico inaugurado por una primera intervención. Veamos los ejemplos de la Tabla 4.7:

Tabla 4.7. Ejemplos⁵⁰ de intercambios mínimos y de intercambios de muchos a uno en UI

<p>1) NLA: k grave la compa... falta humor en su vida ☺ GK: leíste el comentario completo?</p>	<p>2) DG: Creo que esta publicacion es una grandísima falta de respeto a toda la gente que los sigue en el facebook, acá esperamos leer un medio con opiniones serias que no vayan en la línea de lo que la mediatización y el poder empresarial quieren imponernos (...). DC: jajajaja wena NATH: TOMA TU LIKE ! GDC: el comentario épico, (...), ta pa enmarcarlo. (...)</p>
---	--

En segundo lugar, concordamos con Arancibia y Montecino (2013) cuando plantean que la sección de comentarios “emerge como un género híbrido, es decir, un texto escrito con la inestabilidad propia del lenguaje hablado” (p. 142) –un “texto escrito oralizado” según Yus (2010, p. 220)-. Este género supone una efímera situación comunicativa dada por la distancia espacio-temporal existente entre sus productores/as. Ahora bien, estos autores piensan que la disposición de los mensajes en línea continua, a manera de cascada, bien puede asemejarse al diálogo sincrónico entre diferentes interlocutores/as.

Así, las comunidades online crean un historial de las contribuciones de sus miembros (Montecino y Arancibia, 2013a), el cual, en el caso de Facebook, obedece a dos opciones de visualización: cronológica (de la intervención más reciente a la más antigua), y destacada (de la intervención más popular –por la cantidad de “me gusta” que recibe- a la menos popular), siendo esta última la que usualmente aparece por defecto. Este historial abarca participaciones que,

en algunos casos, son *colaborativas o aditivas*, en otras palabras, constituyen juicios sobre el tema planteado y no implican diálogos con los participantes, pero sí solidaridad. Otras participaciones suelen ser *interactivas*, es decir, su aporte se apoya explícitamente en otra participación para exponer el juicio propio. También tenemos participaciones *directivas*, estas se emiten desde una posición de autoridad o poder y tienden a fijar o reconducir la interacción al tópico de interés con un afán de exposición, evaluación, motivación, etc. Finalmente, podemos destacar la participación *disruptiva o anómala* que se refiere al planteamiento de tópicos distintos e inesperados a los que se están tratando, hecho que altera la focalización con intencionalidad explícita o sin ella y con un efecto, a veces, distractor, intensificador, atenuador, etc. (Montecino y Arancibia, 2013a, p. 287, cursiva nuestra).

⁵⁰ De ahora en adelante todos los ejemplos corresponden a los textos tal y como han sido posteados en UI.

En nuestro corpus, mientras las participaciones colaborativas/aditivas se concentran durante el primer año de movilizaciones, las participaciones interactivas, directivas y disruptivas/anómalas se asientan desde el segundo año en adelante, lo que permite deducir que la maduración del ciclo de protesta afecta la consolidación de prácticas comunicativas más densas y complejas dentro de la comunidad de UI (Cárdenas, 2016b). Obviamente, todos estos tipos pueden localizarse en cualquiera de los trimestres en estudio, pero relevamos estas tendencias en la producción de comentarios y respuestas a lo largo del periodo.

Hemos detectado dos tipos de participación invariables en el tiempo, a saber: las *procaces* y las *carnavalescas* (Arancibia y Montecino, 2013; Montecino y Arancibia, 2013a). Las participaciones procaces sobresalen por “una selección léxica propia de un registro familiar y soez, caracterizado por insultos, referencias escatológicas, juramentos, fraseología y topoi populares” (Arancibia y Montecino, 2013, p. 129), las cuales son responsables de muchos de los episodios de descortesía en redes sociales (Díaz, 2014; Kaul y Cordisco, 2014). Esta deformación textual ostenta “marcas de creatividad en la manipulación del lenguaje a las que determinados usuarios recurren como parte de su vínculo de identidad (...) con los demás” (Yus, 2010, p. 38), de allí que podamos asociar la prevalencia de registros coloquiales e informales con los intercambios típicamente juveniles (Mancera y Pano, 2013). Estas participaciones pueden analizarse reparando, por ejemplo, en la presencia de “expletives (and related euphemisms) and interjections, (...), slang, (...) secret scripts and (...) various markers of social dialect (non-standard morphology, semantic style, etc.)” (Martin & White, 2005, pp. 46-47), recursos que son claros indicadores de membresía o estatus.

Siguiendo a Halliday (1976), dichos recursos pueden considerarse como una forma de anti-lenguaje, cuyo objetivo es incentivar una comunicación cerrada o hermética con fines más o menos tácticos. Como propone este autor, los anti-lenguajes no están necesariamente relacionados con la pertenencia a una casta o una clase, sino que pueden ser de índole religiosa, sexual o generacional. Cualquiera sea su procedencia, surgen cuando “the alternative reality is a *counter-reality*, set up *in opposition* to some established norm” (p. 576, cursiva original), o sea, en escenarios de manifestación o combate donde son empleados “offensively for *resistance* and *protest*” (p. 580, cursiva nuestra). Para prefigurar esta realidad alternativa, los anti-lenguajes comúnmente acuden a expresiones metafóricas y cómicas, las que se hallan a medio camino entre las participaciones procaces y carnavalescas.

Las participaciones carnavalescas apuntan a la desacralización de los discursos de autoridad, y llaman a “un comportamiento vital desenfadado y una actitud de subversión respecto de esquemas, valores, creencias y jerarquías impuestas por la sociedad (...). [Con ellas] se degrada paródicamente el *statu quo*, rompiendo con tabúes y con normas impuestas (...) a través de la inversión del mundo oficial” (Montecino y Arancibia, 2013a, p. 297). En esta dirección, el humor y la ironía desempeñan un rol esencial, pues en tanto “el humor permite liberar las frustraciones ante una situación adversa y desesperanzada, canalizando así una posible violencia soterrada a la vez que se formulan una serie de críticas y reivindicaciones que logran, gracias a sus enunciados ingeniosos y divertidos, una mayor difusión” (Sierra, 2012, p. 615), “con la ironía (...) se convierte en humorística una situación que puede tener consecuencias dolorosas para la población” (Sierra, 2012, p. 619).

Ambas participaciones sobresalen en los comentarios de UI. Estos derivan de “acciones discursivas que (...) renuevan, reanudan y/o deconstruyen las acciones discursivas de origen” (Arancibia y Montecino, 2013, p. 126). Para estos autores, los/as usuarios/as de redes sociales ayudan a crear y recrear incesantemente las visiones de mundo puestas en juego en la interacción, poniendo en primer plano el proceso hermenéutico a través del cual se generan nuevas redes de semiosis. Esto se debe a que “[l]as voces presentes en los comentarios (...) [responden], muchas veces, a otros posteos, lo que permite establecer (...) una interconexión constante entre sus miembros, quienes reciben mensajes a nivel centralizado y no personalizado, lo que favorece un diálogo de todos con todos” (p. 130).

Este diálogo abre un espacio para actores cuyas voces son concebidas como marginales, quienes tienen la oportunidad de “articular sus pensamientos, sentimientos, experiencias e identidades alejados del control hegemónico” (Arancibia y Montecino, 2013, p. 132). Esto se cumple particularmente en el Facebook de UI, el cual hemos definido como un enclave de socialización política juvenil que funciona con independencia del poder adulto e institucional (Cárdenas, 2016a, 2016b, 2016c). Por ende, aunque los intercambios de sus seguidores/as a menudo sean vistos como triviales o superficiales, desempeñan un papel crítico al momento de asegurar diversas modalidades de afiliación y cohesión grupal (Cfr. Blommaert & Varis, 2015).

Hechos estos alcances, estamos en condiciones de examinar más detenidamente los comentarios hechos a “Compañero Pikachu”. Este ejemplo tiene 22 intervenciones, 2 de las cuales activan respuestas. De todas ellas, seleccionamos solo una muestra para ofrecer un análisis pormenorizado. Como anticipamos, este ejemplo expande las estrategias que ya observamos en la entrada, donde “the recontextualization of other texts and textual material as well as playful (...) appropriations of linguistic, stylistic, generic and contents features of source text are means for claiming membership and mutual respect” (Leppänen et al., 2014, p. 132). Esto implica que los comentarios pueden interpretarse como: a) especialmente cómplices y respetuosos del texto fuente (diseño bimodal: afiche), y; b) altamente indexicales y coherentes entre sí, por estar sujetos a un orden normativo compartido por la comunidad (Cfr. Seargeant & Tagg, 2014) (en el apartado 4.3.5 volveremos sobre ello). Como esperamos demostrar, estas prácticas discursivas incluyen ejercicios de auto-identificación (*self-identification*), conectividad (*connectedness*), comunalidad (*commonality*) y grupalidad (*groupness*) que son transversales a este y otros posteos de UI (Cfr. Leppänen et al., 2014).

4.3.3.1. *Modo verbal: Construcción de significados ideacionales*

Los resultados de este análisis se desprenden de dos estructuras principales. La primera está compuesta por los comentarios realizados a la entrada (14 en total), 4 de los cuales hemos agrupado en la Tabla 4.8. La segunda está compuesta por las respuestas al primer comentario de la sección⁵¹ (7 en total), el que hemos denominado intervención de apertura por gatillar la mayor cantidad de reacciones en el posteo. De estas escogemos solo una que resalta por su dependencia temática, tal como ilustramos en la Tabla 4.9.

⁵¹ Se trata del primer comentario efectuado por un seguidor, puesto que esta sección incluye dos intervenciones (Com1 y Res5) realizadas por los/as administradores/as de UI.

Cabe mencionar que las intervenciones que hemos dejado fuera corresponden, en general, a las formas de participación colaborativas/aditivas y disruptivas/anómalas descritas por Montecino y Arancibia (2013a), si bien podrían funcionar igualmente como subtipos más específicos. No nos abocamos a todas ellas por motivos de espacio, y para compensarlo hemos procurado que los ejemplos escogidos sean lo suficientemente representativos. No obstante, esbozamos a continuación algunos rasgos que pueden extrapolarse a otros comentarios presentes en *fan pages* como UI.

- Intervenciones colaborativas/aditivas:

Creemos que muchas de estas intervenciones podrían contar como reacciones colaborativas de paso, pues mientras reafirman (celebran, elogian) el contenido de la entrada (e.g., “jajajajaja wena”, “que creatividad jajaja”) y propician una atmósfera lúdica e irreverente (e.g., “TOMA TU LIKE !”, “el comentario épico...”, etc.), hacen progresar el hilo de escritura. Otras intervenciones también se orientan a construir acuerdo o aprobación en torno al contenido de la entrada, amplificando sus significados de base, pero enfatizando un componente intertextual más marcado (e.g., “LIBERAR LIBERAR AL POKÉMON POR LUCAR”, “la evolucion es un problema superado por los pokemones (?) hasta la victoria siempre!”). Las menos, si bien igual cooperan en este sentido, codifican significados más crípticos que requieren más conocimiento de los referentes utilizados (e.g., “Rare Candy⁵² gratuito y de calidad”, “piedra trueno⁵³ nomás”), llegando a ser ininteligibles para lectores/as ajenos/as a la comunidad.

- Intervenciones disruptivas/anómalas:

Las intervenciones que hemos identificado en esta línea tienden a romper el flujo de comentarios, dejando de manifiesto problemas en la comprensión de los enunciados precedentes (e.g., “te pusiste grave loca xd”, “k grave la compa... falta humor en tu vida ☺”). Habitualmente, estos malentendidos se producen porque los/as comentaristas no leen (secuencialmente) los enunciados completos.

Tabla 4.8. Comentarios a la entrada CO_03_12_2013_T4: Ideación verbal

Comentarios a la entrada	Tipo de participación	Realizaciones
CO_04_12_2013_T4_Com3: <i>Compañero geodude,</i> presente!	Aditiva/Colaborativa	(Proceso existencial: Existente) Categorización Especificación/Nominación (Circunstancias: Lugar, Tiempo)
CO_04_12_2013_T4_Com4: no mas rocas a los <i>eevees</i> <i>burgueses</i> , libertad de elección para <i>cada</i> <i>pokemon</i> !!, evolucion digna, gratuita y garantizada por <i>el</i> <i>estado</i> ajhajah	Aditiva/Colaborativa	(Proceso material: Meta, Beneficiario x3) Exclusión Pasivización Circunstancialización Diferenciación/Categorización Desagencialización Sobredeterminación x2
CO_04_12_2013_T4_Com8: pfff sera falta de humor?? si <u>quisiera ver</u> estupideces como esta <u>leería</u> el LUN	Disruptiva/Anómala	Proceso relacional: Portador, Atributo Proceso mental: Sensor x2 Activación/Personalización Acción/Activación/Agencialización

⁵² Traducido en Latinoamérica como “caramelo raro”, corresponde a una vitamina que ayuda a subir de nivel a los pokemones (más información en: http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Caramelo_raro).

⁵³ Se trata de un objeto que ayuda a los pokemones a evolucionar (más información en: http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Piedra_trueno).

CO_04_12_2013_T4_Com9: <u>odio</u> ese grito, evolución igualitaria para <i>todos</i> .	Directiva	Proceso mental: Sensor (Proceso existencial: Existente) Activación/Personalización Acción/Activación/Agencialización Sobredeterminación
---	-----------	---

El análisis ideacional del Com3 es equivalente al que hemos realizado para “Compañero Pikachu” en el apartado 4.3.1, con la diferencia de que en esta ocasión se invoca la presencia de Geodude, pokémon tipo roca de la primera generación⁵⁴, y se completa algo más la consigna política que es objeto de apropiación “¡Compañero (...) [está, se encuentra] presente (ahora y siempre)!”. Así, se reiteran ciertas opciones como recurrir al premodificador “compañero” como etiqueta de pertenencia [representación del actor social: categorización] (presuponiendo con ello al colectivo con el que Geodude se relaciona), y darle reconocimiento como miembro destacado [representación del actor social: especificación/nominación].

Emular el texto del epígrafe en esta sección constituye una estrategia de intertextualidad que refuerza el carácter colaborativo/aditivo de esta intervención con respecto al discurso fuente. Pensamos que Geodude es integrado al posteo debido al valor que adquiere este elemento dentro del imaginario estudiantil, pudiendo aludir, por ejemplo, a la acción de tirar piedras durante las marchas, mecanismo tradicional de defensa frente a las fuerzas policiales. Esta interpretación es consistente con otras referencias que hemos identificado en UI, que aluden a la utilidad de emplear a los pokémones como objetos de lucha⁵⁵ (ver capítulo 6).

El Com4 se conforma por un pastiche de consignas, que más que responder a un contenido ideológico meditado y unificado, parece exacerbar una intencionalidad cómica o de entretenimiento con el fin de recrear la trama animada, motivo por el cual también añade elementos concordantes con la entrada. Cada enunciado se conforma por procesos materiales implícitos (lanzar, restituir, asegurar), elididos para acentuar su potencial propagandístico. Estas frases codifican las metas (rocas, libertad de acción, evolución) y los beneficiarios (eevees burgueses, cada pokémon) de los dos primeros procesos, mientras que en el tercero se consigna al agente de la acción [complemento agente: el Estado].

Por contraposición, se omite a los actores de los dos primeros procesos y a los beneficiarios del tercero [representación de la acción social: exclusión], aunque en este último caso la meta nos permite presuponer que se trataría, en efecto, de los pokémones (¿de todos ellos?). Estos reciben o experimentan la acción de terceros [representación del actor social: pasivización], aunque no sea explícito quiénes son los que lanzan rocas a los eevees burgueses o quiénes restituyen la libertad de acción a cada pokémon. Si la frase preposicional afectara al comentario en su conjunto y no solo a la tercera consigna [representación del actor social: circunstancialización], podríamos deducir que también es el Estado el agente excluido en las dos primeras, cuya responsabilidad se presume conocida por los/as interlocutores/as.

⁵⁴ Más detalles sobre este pokémon en: <http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Geodude>

⁵⁵ Ver, por ejemplo: <https://goo.gl/5eaZBp>

Para interpretar adecuadamente estas consignas resulta imprescindible apelar a la cultura de fans compartida por los/as seguidores/as (Cfr. Leppänen et al., 2014; Lemke 2009a, 2005a; Jenkins, 2008). El sentido de la primera consigna puede reconstruirse a partir del comentario precedente, con el cual se introduce el elemento roca en el hilo de escritura. De acuerdo con la serie, la acción de lanzar rocas consiste en un mecanismo que hace evolucionar a ciertos pokemones, entre ellos los eevees⁵⁶, quienes sobresalen por ser especialmente finos, estilizados y bellos. Mediante la adjetivación de esta entidad [representación del actor social: diferenciación/categorización] se reconoce su pertenencia de clase y se les distingue del resto de los pokemones. En esta línea, si se considera que las rocas son las causantes de la evolución de los eevees, entonces sí se recuperaría el sentido de la consigna del afiche (“evolución primero al pokémon obrero...”), pues se les estaría negando este derecho (“no más rocas...”) a los pokemones burgueses.

La segunda consigna parece introducir un elemento novedoso vinculado con la acción de capturar a los pokemones, ya que, desde el momento en que son atrapados y entrenados por sus captores para competir (la evolución les ayuda, precisamente, a ser más hábiles y fuertes en las ligas de enfrentamiento), pierden su libertad de elección, quedando supeditados a los intereses de sus dueños. Este enunciado podría estar simbolizando una metáfora más compleja en torno al sistema de educación chileno [representación de la acción social: sobredeterminación], cuya lógica mercantilista de selección y acceso impide a los/as alumnos/as elegir los centros educativos a los que desean ingresar, constreñidos/as por la capacidad de pago de sus familias.

La misma estrategia de representación se emplea en la tercera consigna, la cual conecta intertextualmente con otra de las consignas famosas del movimiento estudiantil, debido a la transposición que ya habíamos identificado en el diseño bimodal (evolución por educación). Con esta recontextualización, no obstante, se pierde levemente el sentido de la consigna del afiche, en tanto se otorga mayor capacidad de acción al Estado que a los pokemones [representación de la acción social: desagencialización]. Si bien, por un lado, este comentario le adjudica a la institucionalidad política una participación directa en el conflicto educativo, por el otro también supedita la lucha de los pokemones y su autonomía al poder resolutorio del Estado.

El Com8 es de los pocos disruptivos/anómalos de la sección, cuya finalidad es reprobar abiertamente tanto el contenido de la entrada como las intervenciones que desencadena. Está compuesto por un proceso relacional (“será”), y dos procesos mentales (“si quisiera ver”, “leería”). En el primer enunciado, el autor cuestiona la supuesta falta de humor [atributo] al que aluden otros/as seguidores/as respecto al comentario de apertura [portador], aunque decide intervenir más tarde en el hilo de escritura en lugar de responder directamente. En el segundo enunciado se posiciona explícitamente como sensor del fenómeno consignado (“estupideces como esta”), junto con condicionar una acción subsidiaria (leer LUN, refiriéndose al periódico Las Últimas Noticias, conocido en Chile por realizar coberturas noticiosas centradas en eventos de farándula).

⁵⁶ Más detalles sobre este pokémon en: <http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Eevee>

Aunque reservamos el análisis de los significados interactivos y valorativos para la sección siguiente, es evidente que este usuario configura una posición de autoridad con el propósito de criticar los mecanismos de adscripción e identificación grupal de los miembros de la comunidad, específicamente, la apropiación lúdica de los elementos ideacionales puestos en juego. Por ello, no es de extrañar que esta toma de postura incluya diferentes formas de representación que particularizan al enunciador [activación/personalización] y le otorgan dinamismo a los procesos que protagoniza [acción/activación/agencialización].

Por último, el Com9 es de tipo directivo pues, a pesar de construir desacuerdo en relación con el discurso fuente (consigna del afiche), reorienta el flujo de comentarios en función del contenido de la entrada. Esta intervención involucra dos procesos, uno explícito [proceso mental: “odio”] donde el usuario desempeña el rol de sensor de un fenómeno declarado (“ese grito”, recordemos que la consigna se ha introducido como un cántico dentro de las marchas estudiantiles), y otro implícito [proceso existencial: debe haber, tiene que haber, etc.] asociado con el derecho a la evolución.

Las estrategias de representación del actor y la acción social presentes en el primer enunciado son análogas a las de la intervención anterior, mientras que el segundo enunciado agrega, también vía simbolización [sobredeterminación], una apelación al carácter igualitario de la educación. Aunque en este caso aún es patente la impronta metafórica e intertextual de esta nominalización, su adjetivación tiene implicancias ideológicas más profundas, ya que niega el fundamento de la lucha de clases en los términos declarados en el diseño bimodal. Como veremos luego, este argumento revela un desacuerdo reiterado en las discusiones juveniles, visible tanto entre adherentes y detractores del movimiento, como al interior de las propias bases estudiantiles.

Tabla 4.9. [Comentarios + respuestas] a la entrada CO_03_12_2013_T4: Ideación verbal

Comentario de apertura	<p><u>Creo</u> que esta publicacion es una grandísima falta de respeto a toda <i>la gente</i> [que <u>los sigue</u> en el Facebook], / acá <u>esperamos leer</u> un medio con opiniones serias [que no <u>vayan</u> en la línea de lo que <i>la mediatización y el poder empresarial quieren imponernos</i>]. //</p> <p>Desde <i>mi</i> perspectiva eso de “evolucionar” a los <i>pokemones</i> no <u>es</u> más que una necesidad impuesta por la <i>SILPH CO</i>, manejado por los <i>mafiosos del equipo Rocket</i>. //</p> <p><i>Los pokemones</i> no “<u>necesitan</u>” <u>evolucionar</u>, / <u>están</u> bien tal como están, / si <i>ellos</i> <u>consideran</u> que quieren evolucionar, que <u>lo hagan</u> / pero si no, <i>ni el mercado, ni los canones, ni la sociedad debería obligarlos</i>. //</p> <p><u>Tomemos</u> de ejemplo al <i>Compañero Pikachu</i>, / quien en su condición emancipado <u>ha decidido</u> NO evolucionar ni tampoco ser esclavo de la <i>Pokebolla</i>. //</p> <p>El <u>sabe</u> que no es solo un aparato de lucha, // y <u>sabe</u> que tampoco es el pokemon de alguien, // el <u>elige</u> viajar con <i>Ash</i> por voluntad propia. //</p> <p>LIBERTAD A LOS <i>POKEMONES</i>! // NO MÁS <i>CANONES ABUSIVOS MERCANTILISTAS</i>! //</p> <p><i>POKEMON</i> LINDO <u>ES</u> EL QUE LUCHA!</p>
CO_04_12_2013_T4_Com2	
Tipo de participación	
Aditiva/Colaborativa	
Realizaciones	
Proceso mental: Sensor, Fenómeno x9	
Proceso material: Actor, Meta, Beneficiario x5	
Proceso relacional: Símbolo, Valor; Portador, Atributo; Identificador, Identificado (Proceso existencial: Existente x2)	
Generalización	
Asimilación/Diferenciación	
Pasivización	
Categorización/Asociación/Impersonalización x2	
Activación/Individualización	
Sobredeterminación x6	
Nominación/Categorización	
Acción/Reacción	
Activación	
Objetivación/Descriptivización	
Desagencialización	

Respuesta	ADEMAS QUE <u>LOS OBLIGAN A PELEAR</u> //
CO_04_12_2013_T4_C2_Res2	Y ASH KECHUM <u>ES</u> PARTE DEL
Tipo de participación	<i>PROLETARIADO</i> [QUE <u>OBLIGADO</u> POR LAS
Interactiva	CONTRADICCIONES MATERIALES
Realizaciones	IMPUESTAS POR LA <i>BURGUESIA DE LOS</i>
Proceso material: Actor, Meta x6	<i>MAESTROS POKEMON</i>], //
Proceso relacional: Símbolo, Valor	<u>LOS OBLIGAN A IR</u> POR EL MUNDO
Exclusión	<u>PELEANDO</u> PARA SOBREVIVIR, //
Activación	NO MAS <i>LUCHAS POKEMON</i> , //
Pasivización	ABAJO EL IMPERIALISMO DE LA LIGA
Generalización/Categorización	<i>POKEMON</i> //
Acción x4	Y ABAJO LA MORAL PATRIARCAL
Sobredeterminación x8	<i>VIOLENTISTA</i> [QUE <u>OBLIGA A USAR</u> A LOS
	<i>POKEMON FEMENINOS</i> CON FINES
	SEXISTAS]

Esta estructura es particularmente interesante porque aprovecha un conjunto considerable de referentes ficticios y reales, los cuales se fusionan con el propósito de expandir y proyectar la narración de origen. Tanto en la intervención de apertura como en la respuesta escogida abundan significados que no pueden desempaquetarse fácilmente sin un conocimiento manifiesto de la serie animada, lo que también refuerza el sentido de pertenencia, vale decir, de doble afiliación de los miembros de UI (a la cultura de fans y al colectivo de estudiantes movilizados/as).

Si bien este rasgo es transversal a muchos otros posteos analizados, este caso es ejemplar por el nivel de popularidad que adquiere dentro del periodo. Com2 es una muestra de ello, pues, junto con concentrar el mayor número de reacciones (recibe más de 90 “me gusta”), orienta casi totalmente las dinámicas de interacción que tienen lugar en el hilo de escritura. Res2, junto con apoyarse explícitamente en este comentario, lo desarrolla al añadir nuevos participantes, eventos y circunstancias a la historia (Cfr. Martin & Rose, 2008).

Hemos reiterado que estas formas de expansión y proyección se basan en sucesivos procesos de recontextualización e intertextualidad que adquieren especial potencia creativa en redes sociales como Facebook. Estas afectan la apropiación y readaptación de entidades y consignas reconocibles por los/as usuarios/as, con la intención de estimular “nuevas asociaciones (...) entre conceptos, además de (re)utilizar expresiones metafóricas más convencionales y existentes en (...) la comunidad” (Romano, 2015, p. 49), de modo de proponer “new imaginative interpretations of the source texts which are simultaneously appreciative of some of their aspects and (...) subversive about their other features” (Leppänen et al., 2014, p. 124).

Como se desprende de la Tabla 4.9, Com2 y Res2 recurren a múltiples realizaciones lingüísticas para acercar dos espacios experienciales y trastocar sus límites con efectos humorísticos y reivindicativos (Cfr. Sierra, 2012). Es así como sus autores/as remezclan géneros, registros y recursos de ideación verbal en razón de los cuales recuperan componentes propios de la trama –personajes, escenarios y relaciones–, al tiempo que exceden sus constricciones narrativas para activar en los/as lectores/as poderosas inferencias sobre la realidad social que es objeto de impugnación.

Antes de profundizar en el análisis de dichas realizaciones debemos reparar en el carácter irónico de ambas intervenciones, pues esta naturaleza permea la construcción de significados a nivel gramatical, semántico y pragmático. Según Kapogianni (2016, 2014, 2013), existen cuatro condiciones que hacen posible que la ironía opere sobre el significado que no forma parte del contenido literal de lo enunciado: 1) el contraste de fondo, ya sea entre ideas, creencias o expectativas; 2) la incongruencia entre lo dicho y el contexto; 3) la actitud evaluativa del enunciador, que es habitualmente –aunque no necesariamente- negativa, y; 4) la reversión de significado.

Como explica esta autora, el significado irónico no consiste en proposiciones únicas sino en conjuntos de proposiciones conectadas por un principio de sistematicidad (i.e., de un vínculo entre el significado del enunciado y el significado pretendido por su enunciador). Tales proposiciones dependen de dos clases de prioridad: una lógica, en tanto ciertas proposiciones constituyen premisas sin las cuales el razonamiento no seguiría adelante, y otra comunicativa, que otorga centralidad solo a una de las proposiciones (significado intencional principal) que es la encargada de activar implicaturas más fuertes. Además, si pensamos en la ironía no solo como una figura retórica sino como una figura de pensamiento (con rendimientos cognitivos similares a los de la metáfora) (Cfr. Lakoff y Johnson, 1986), debemos establecer cuáles son las palabras o cadenas de palabras que son enunciadas para producir tales efectos.

En la estructura analizada, esta intencionalidad se codifica ya en la primera cláusula de Com2, cuando la autora plantea que esta publicación “es una grandísima falta de respeto a toda la gente que los sigue en el facebook” (por eso, si los/as seguidores/as leen únicamente las primeras líneas del comentario, interpretan esta intervención como “grave” o con “falta de humor”). Este enunciado es el punto de partida de una operación irónica más compleja, en virtud de la cual se anuncia una toma de postura que simula ser seria y de abierta confrontación con el contenido precedente, pero que equivale en realidad a la manipulación lúdica de dicho posicionamiento (de Jongste, 2016), cuya pretensión es divertir exponiendo una situación cómica a la audiencia.

Esta operación se basa, a lo menos, en: a) la yuxtaposición de géneros discursivos (el comentario propiamente tal, al modo de una columna de opinión, la arenga política dada por el cúmulo de consignas que van desplegándose a lo largo del texto, y la prosa narrativa que incorpora a los protagonistas de Pokémon –la SILPHCO⁵⁷, los mafiosos del equipo Rocket⁵⁸, Ash⁵⁹, Pikachu- en acciones no previstas por la serie), y; b) la transposición de referentes de la realidad a la ficción (por ejemplo, darles un lugar en la historia al mercado o a los cánones abusivos mercantilistas que coaccionan a los pokemones a evolucionar; algo similar ocurre en Res2, cuando el autor alude a la burguesía de los maestros pokémon y al imperialismo de la liga pokémon que obliga a los pokemones a pelear).

De este modo, el hecho de que la operación irónica iniciada en Com2 sea continuada en Res2 (y en general, en la mayoría de las intervenciones de la sección) responde a un principio de participación que parece transversal a comunidades online como UI, a saber, involucrarse y solidarizar con los miembros más allá del mero objetivo de transmitir determinados mensajes. De acuerdo a Kapogianni (2016), estudiar la ironía

⁵⁷ Más información sobre este personaje en: http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Silph_S.A

⁵⁸ Más información sobre este personaje en: http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Team/Equipo_Rocket

⁵⁹ Más información sobre este personaje en: http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Ash_Ketchum

desde una perspectiva discursiva implica considerar el carácter siempre dinámico y situado del proceso de negociación de significados que se produce entre los/as interlocutores/as, lo que quiere decir que ambos/as son conscientes del estado mental del otro/a y están preparados/as para modular sus intervenciones con el fin de acomodar la información disponible sobre el conjunto de supuestos existentes. Por este motivo, escoger un enunciado irónico en lugar de uno literal constituye una opción comunicativa que a menudo prioriza los efectos retóricos por sobre la economía de la expresión y la eficiencia de la comprensión. En esta línea, los/as interlocutores/as trabajan en función de la dualidad de significados, esto es, en razón de aquellas estrategias que permiten retener, al mismo tiempo, tanto el sentido literal como el sentido irónico, manteniendo la discrepancia entre ellos como un motor de la interacción.

Concentrémonos ahora en la construcción de significados ideacionales en la estructura Com2 + Res2. Com2 emplea mayoritariamente procesos mentales (“creo”, “esperamos leer”, “consideran”, “ha decidido”, “sabe”, “elige”, etc.), que posicionan, de un lado, a la autora y a los/as seguidores/as de UI, y a los pokemones y a Pikachu, del otro, como sensores de fenómenos de distinta naturaleza dentro del *continuum* realidad-ficción. También sobresalen procesos materiales (“los sigue”, “quieren imponernos”, “(no) necesitan evolucionar”, “que lo hagan”, “debería obligarlos”) que incluyen actores concretos (“la gente”, “los pokemones (que no necesitan evolucionar)”) y abstractos (“la mediatización y el poder empresarial”, “ni el mercado, ni los cánones, ni la sociedad”), cuyas acciones afectan a beneficiarios reconocidos (nosotros/as, los pokemones obligados a evolucionar). Aparecen igualmente procesos relacionales simbólicos (“eso de evolucionar a los pokemones no es más que una necesidad impuesta...”), atributivos (“los pokemones están bien tal como están”, e identificativos (“Tomemos de ejemplo al Compañero Pikachu”, “POKÉMON LINDO ES EL QUE LUCHA”), y procesos existenciales implícitos en las consignas finales (como estados de cosas esperados).

En la primera cláusula, el proceso mental “creo” delimita la toma de postura supuestamente discordante [representación del actor social: activación; representación de la acción social: reacción (cognitiva)], y modela el tenor de la intervención en su conjunto. En ella se lleva a cabo la configuración de la audiencia (“la gente”) [representación del actor social: generalización] que luego es especificada mediante el uso del nosotros inclusivo (“esperamos leer”) [representación del actor social: asimilación/diferenciación]; la construcción del fenómeno percibido (“un medio con opiniones serias que no vayan en la línea de...”) [representación de la acción social: descriptivización]; la subsecuente atribución de responsabilidad (“lo que la mediatización y el poder empresarial”) [representación del actor social: categorización/asociación/impersonalización, vía abstracción/nominalización], y; los participantes a los cuales afecta (“quieren imponernos”) [representación del actor social: pasivización, vía sujeción, de tipo transactiva-interactiva].

En la segunda cláusula se refuerza el posicionamiento de la autora (“desde mi perspectiva”) a partir de un compromiso heteroglósico (Cfr. Martin & White, 2005) [representación del actor social: activación/individualización], con el objetivo de introducir una opinión acerca de la necesidad de evolucionar (en referencia a la consigna del afiche) [representación de la acción social: sobredeterminación], la cual incorpora, también vía simbolización, a tres entidades ficcionales (“los pokemones”, “la SILPH CO” y “los mafiosos del equipo Rocket”) [representación del actor social: sobredeterminación]. La tercera cláusula desarrolla este argumento mediante la atribución de distintas acciones y estados de conciencia a los pokemones, y destaca por

incorporar otras entidades reales (“ni el mercado, ni los cánones, ni la sociedad”) [representación del actor social: categorización/asociación/impersonalización, vía abstracción/nominalización] que se infiltran en la narrativa con efectos coercitivos (“debería obligarlos”) [representación del actor social: pasivización, vía sujeción, de tipo transactiva-instrumental].

La cuarta y quinta cláusula son las que mejor traducen la participación colaborativa/aditiva de Com2 con respecto a la entrada, pues en ambas se menciona al Compañero Pikachu [representación del actor social: nominación/categorización] para ejemplificar el argumento presentado. Esta intervención retrotrae excedentes metafóricos que ya habíamos advertido en el análisis de Com4. En esta dirección, se interpreta la captura de los pokemones de una forma negativa (“ser esclavo de la Pokebola⁶⁰”, “tampoco es el pokémon de alguien”), de allí que se reivindique su libertad de acción y de conciencia y se destaque el rol modelo de Pikachu (“su condición [de pokémon] emancipado”, “él sabe que no es solo un aparato de lucha”, “él elige viajar con Ash por voluntad propia”).

De esta manera, se conjugan, vía simbolización, referentes ficcionales y reales [representación del actor social: sobredeterminación] que refuerzan sentidos relativos a la autodeterminación y la rebeldía, los cuales se transfieren a los/as estudiantes movilizados/as en relación de subordinación con los poderes institucionales, en general, y con los poderes del mercado educativo, en particular. Las consignas finales sintetizan la racionalidad que sustenta esta proclamación, aunque no se aluda explícitamente a sus responsables [representación de la acción social: desagencialización].

Res2, por su parte, completa y amplifica los propósitos comunicativos identificados en Com2. Esta intervención recurre, en su mayoría, a procesos materiales (“los obligan...”) que tienen a los pokemones como meta. En las consignas el uso del adverbio “ABAJO” también podría estar codificando procesos de esta naturaleza (e.g., terminar, acabar), cuyas metas son “EL IMPERIALISMO DE LA LIGA POKÉMON” y “LA MORAL PATRIARCAL VIOLENTISTA”. En ambos casos, se desconoce quiénes son los agentes de dichas acciones, si bien podríamos deducir, de acuerdo al co-texto, que se trataría de los entrenadores pokémon (coaccionados, a su vez, por otros actores más poderosos), personificados en la figura de Ash Ketchum, quien es incorporado a través de un proceso relacional para subrayar su pertenencia de clase.

El adverbio “ADEMÁS” torna patente la participación interactiva de esta respuesta con respecto a la intervención de apertura. La experiencia construida (“LOS OBLIGAN A PELEAR, (...) A IR, (...) A USAR”) implica en todo momento a los pokemones [representación del actor social: generalización/categorización, vía funcionalización, y pasivización, vía sujeción; representación de la acción social: material, de tipo transactiva-instrumental], pero no alude inmediatamente a sus responsables [representación del actor social: exclusión, vía supresión]. Si consideramos para estos efectos a los entrenadores como Ash, su capacidad de agencia resulta constreñida por una fuerza superior, la cual es introducida mediante una nominalización compleja (“POR LAS CONTRADICCIONES MATERIALES IMPUESTAS POR LA BURGUESÍA DE LOS MAESTROS POKÉMON” [representación del actor social: activación, vía circunstancialización]).

⁶⁰ Objeto para capturar a los pokemones (ver: http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Poké_Ball).

Aunque la cantidad de actores y acciones es limitada, abundan los procesos de simbolización en virtud de los cuales se fusionan las entidades de ficción con las entidades reales. Una estrategia de representación que destaca en esta línea es la sobredeterminación, con la cual se aúnan, vía destilación, diversos referentes que responden a un campo semántico común (proletariado, burguesía, imperialismo, luchas, moral patriarcal). Todos ellos presuponen una ideología de origen marxista, la que a su vez se extiende a otras formas de dominación de tipo territorial y de género, estas últimas completamente novedosas en las intervenciones analizadas hasta ahora, pero cuyas dimensiones han sido progresivamente integradas a la movilización estudiantil.

4.3.3.2. Modo verbal: Construcción de significados interpersonales

Una síntesis de este análisis es presentado en las Tablas 4.10 y 4.11.

Tabla 4.10. Comentarios a la entrada CO_03_12_2013_T4: Interacción-valoración verbal

Comentarios a la entrada	Tipo de participación	Realizaciones
CO_04_12_2013_T4_Com3: <u>Compañero</u> geodude, presente!	Aditiva/Colaborativa	Modalización (implícita): Frecuencia HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Acuerdo + JUICIO: Estima social: Tenacidad (evocada)
CO_04_12_2013_T4_Com4: <u>no mas rocas a los eevees</u> <u>burgueses</u> , libertad de elección para cada pokemon!!, evolucion <u>digna, gratuita y garantizada</u> por el estado ajhajah	Aditiva/Colaborativa	Modalidad negativa: Polaridad HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Pronunciamento - APRECIACIÓN: ↓↑ Poder económico (evocado) - APRECIACIÓN: ↑ Conflictividad política (evocado) + APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)
CO_04_12_2013_T4_Com8: pfff sera falta de humor?? si <u>quisiera</u> ver <u>estupideces como</u> <u>esta</u> leería el LUN	Disruptiva/Anómala	Modulación: Disposición, Inclinación HETEROGLOSIA: Expansión dialógica: Consideración - APRECIACIÓN: Calidad (inscrita) GRADACIÓN: Foco: Valor: Especificidad (inscrita)
CO_04_12_2013_T4_Com9: <u>odio</u> ese grito, evolución <u>igualitaria</u> para todos.	Directiva	HETEROGLOSIA: Expansión dialógica: Consideración HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Pronunciamento - AFECTO manifiesto: Insatisfacción (inscrita) + APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)

El análisis interpersonal del Com3 es equivalente al que hemos realizado anteriormente para “Compañero Pikachu”. Si bien no hay elementos de modalidad explícitos, el adjunto de frecuencia “siempre” que se implica a partir de la consigna de base evocaría la presencia/permanencia de otro integrante de la familia pokémon, cuya referencia resulta significativa en razón de la contribución que representa su elemento (roca) dentro de la movilización estudiantil.

También hemos propuesto que el premodificador “compañero” no solo da cuenta de la existencia del colectivo político del que emana este reconocimiento, sino que además realiza la opción [HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Acuerdo] en virtud de la cual se delimita la constitución del endogrupo en el que Geodude es valorado, sin otro fundamento que el que proviene de un acuerdo de camaradería que puede darse por sentado al interior de la comunidad (Cfr. Martin & White, 2005). A su vez, esta etiqueta contaría como un título honorífico con el cual se ensalzaría su aporte revolucionario [+ JUICIO: Estima social: Tenacidad (evocada)].

El Com4 inicia con un adjunto de polaridad negativa (“no más rocas a los eevees burgueses”) [- APRECIACIÓN: ↓↑ Poder económico (evocado); - APRECIACIÓN: ↑ Conflictividad política (evocada)] que codifica el rechazo –aparentemente concertado- a otorgar a los eevees burgueses el derecho a la evolución. Este posicionamiento se construye en conjunto con otras dos consignas que esclarecen los términos en que este derecho debe ser obtenido, basándose específicamente en los principios de la lucha de clases [HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Pronunciamento], opción que, a su vez, desafía, confronta o resiste voces alternativas que remiten a otras posturas ideológicas (Cfr. Martin & White, 2005), presumiblemente de origen no marxista. Tal contexto dialógico involucra, asimismo, la evaluación más general de esta disputa política como proceso histórico (Cfr. Oteiza y Pinuer, 2012), de allí que se releven actitudes asociadas con la legitimación del curso de acción promovido por la intervención. Adicionalmente, se establecen ciertas condiciones irrenunciables (“evolucion digna, gratuita y garantizada por el estado”) [+ APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)] con las que se valoran los requisitos mínimos por los que debiese velar esta gesta colectiva.

En Com8 es más patente que “the authorial voice indicates that its position is but one of a number of possible positions and thereby, to greater or lesser degrees, makes dialogic space for those possibilities” (Martin & White, 2005, p. 104), dando lugar a la opción [HETEROGLOSIA: Expansión dialógica: Consideración]. Este posicionamiento combina una onomatopeya (“pfff”) y una pseudo-pregunta (“sera falta de humor??”) para mostrar reprobación con respecto a las intervenciones precedentes, además de un finito modal [modalidad deóntica: disposición, inclinación] acoplado a un proceso mental (“si quisiera ver...”) para explicitar esta crítica. Así, el autor se configura como evaluador de una entidad concreta (“estupideces como esta”) [- APRECIACIÓN: Calidad (inscrita)] que puntualiza [GRADACIÓN: Foco: Valor: Especificidad] para enfatizar su postura.

El Com9 proyecta “an audience which is potentially divided over the issue at stake and hence one which may not universally share the value position being referenced” (Martin & White, 2005, p. 108), y propone dos tipos de compromiso [HETEROGLOSIA: Expansión dialógica: Consideración; HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Pronunciamento] para negociar su posición. Mientras la autora declara explícitamente su rechazo (“odio ese grito”) [- AFECTO manifiesto: Insatisfacción (inscrita)] frente a la consigna del discurso fuente (“Evolución primero...”), introduce un principio de igualdad social [+ APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)] que, desde su punto de vista, debiese fundamentar el derecho a la evolución, reorientando la discusión juvenil mediante la consideración de directrices ideológicas alternativas.

Tabla 4.11. Comentarios + respuestas a la entrada CO_03_12_2013_T4: Interacción-valoración verbal

Comentario de apertura	<p>Creo que esta publicación es una <u>grandísima falta de respeto</u> a toda la gente [que los sigue en el Facebook], / acá esperamos leer un medio con opiniones <u>serias</u> [que <u>no vayan en la línea de lo que la mediatización y el poder empresarial quieren imponernos</u>]. //</p> <p>Desde mi perspectiva eso de “evolucionar” a los pokemones no es más que una necesidad <u>impuesta</u> por la SILPH CO, manejado por los <u>mafiosos</u> del equipo Rocket. //</p> <p>Los pokemones no “necesitan” evolucionar, / están <u>bien tal como están</u>, / si ellos consideran que quieren evolucionar, que lo hagan / pero si no, ni el mercado, ni los canones, ni la sociedad debería obligarlos. //</p> <p>Tomemos de ejemplo al <u>Compañero</u> Pikachu, / quien en su condición <u>emancipado</u> ha decidido NO evolucionar ni tampoco ser <u>esclavo de la Pokebola</u>. //</p> <p>El sabe que no es <u>solo un aparato de lucha</u>, // y sabe que tampoco es el pokemon de alguien, // el elige viajar con Ash por voluntad propia. //</p> <p>LIBERTAD A LOS POKEMONES! // NO MÁS CANONES ABUSIVOS MERCANTILISTAS! // POKEMON LINDO ES EL QUE LUCHA!</p>
CO_04_12_2013_T4_Com2	
Tipo de participación	
Aditiva/Colaborativa	
Realizaciones	
Modalización: Modalidad epistémica	
HETEROGLOSIA: Expansión dialógica:	
Consideración	
GRADACIÓN: Fuerza: Intensificación	
- JUICIO: Sanción social: Integridad (inscrita)	
- APRECIACIÓN: Valuación (inscrita)	
Modalidad negativa: Polaridad	
Modulación: Disposición, Inclinación	
- JUICIO: Sanción social: Veracidad (evocada)	
HETEROGLOSIA: Expansión dialógica:	
Consideración	
Modalidad negativa: Polaridad	
- APRECIACIÓN: ↑ Poder (¿político?) (inscrito)	
- JUICIO: Sanción social: Integridad (inscrita)	
HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Refutación, Negación	
Modalidad negativa: Polaridad	
+ JUICIO: Estima social: Normalidad (inscrita)	
GRADUACIÓN: Foco: ¿Compleitud?	
HETEROGLOSIA: Contracción dialógica:	
Proclamación, Acuerdo, Concesión	
Modalidad negativa: Polaridad	
Modulación: Obligatoriedad	
HETEROGLOSIA: Contracción dialógica:	
Proclamación, Acuerdo	
+ JUICIO: Estima social: Tenacidad (evocada)	
+ JUICIO: Estima social: Tenacidad (inscrita)	
Modalidad negativa: Polaridad	
- APRECIACIÓN: ↑↓ Poder (¿político?) (evocado)	
Modalidad negativa: Polaridad	
GRADUACIÓN: Fuerza: ¿Especificidad?	
- APRECIACIÓN: ↑ Conflictividad política (evocada)	
HETEROGLOSIA: Contracción dialógica:	
Proclamación, Pronunciamento	
Modalidad negativa: Polaridad	
- APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	
+ APRECIACIÓN: Calidad (inscrita)	
Respuesta	
CO_04_12_2013_T4_C2_Res2	
Tipo de participación	
Interactiva	
Realizaciones	
Modulación: Obligatoriedad	
HETEROGLOSIA: Contracción dialógica:	
Proclamación, Pronunciamento	
- APRECIACIÓN: ↓↑ Poder económico (evocado) x2	
- APRECIACIÓN: ↑ Conflictividad política (evocada)	
- APRECIACIÓN: ↓ Poder (¿político?) (evocado)	
+ JUICIO: Estima social: Tenacidad (evocada)	
Modalidad negativa: Polaridad	
- APRECIACIÓN: Integridad (evocada) x3	
- APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)	
	<p>ADEMAS QUE LOS OBLIGAN A PELEAR // Y ASH KECHUM ES PARTE DEL PROLETARIADO [QUE OBLIGADO POR LAS CONTRADICCIONES MATERIALES IMPUESTAS POR LA BURGUESIA DE LOS MAESTROS POKEMON], //</p> <p>// LOS OBLIGAN A IR POR EL MUNDO PELEANDO PARA SOBREVIVIR, //</p> <p>NO MAS LUCHAS POKEMON, //</p> <p>ABAJO EL IMPERIALISMO DE LA LIGA POKEMON //</p> <p>Y ABAJO LA MORAL PATRIARCAL VIOLENTISTA [QUE OBLIGA A USAR A LOS POKEMON FEMENINOS CON FINES SEXISTAS]</p>

El Com2 se compone de numerosos recursos que, por acumulación, elaboran una prosodia valorativa de carácter dominante en función de los temas interpersonales que modulan cada una de las cláusulas. Cuatro son las estrategias con las que la autora se compromete en distintos grados con el valor de lo enunciado. La opción manifiesta en la primera cláusula es [HETEROGLOSIA: Expansión dialógica: Consideración], con la cual se valida dialógicamente la existencia de otras voces y se contempla la posibilidad de solidarizar con quienes se mantienen en posiciones divergentes (Cfr. Martin & White, 2005). Esta postura se formula a partir de un proceso mental de tipo cognitivo (“creo”), con el que supuestamente evalúa el contenido de la entrada (“esta publicación es una grandísima falta de respeto”) [GRADACIÓN: Fuerza: Intensificación (inscrita); - JUICIO: Sanción social: Integridad (inscrita)], y lo compara con otras fuentes informativas que, en realidad, critica (“acá esperamos leer un medio con opiniones serias [- APRECIACIÓN: Valuación (inscrita)] [que no vayan en la línea de lo que la mediatización y el poder empresarial quieren imponernos”]) [modalidad negativa: polaridad; modulación: disposición, inclinación; - JUICIO: Sanción social: Veracidad (evocada)].

En la segunda cláusula la autora mantiene este compromiso (“desde mi perspectiva...”) [HETEROGLOSIA: Expansión dialógica: Consideración]. Además, introduce su punto de vista (“eso de evolucionar...”) mediante un adjunto de polaridad negativa (“**no** es más que...”) para argumentar cuál es la presunta intencionalidad que llevaría a los pokemones a evolucionar (“una necesidad impuesta [- APRECIACIÓN: ↑ Poder (¿político?) (inscrita)] por la SILPH CO, manejado por los mafiosos [- JUICIO: Sanción social: Integridad (inscrita)] del equipo Rocket”).

En la tercera cláusula este espacio dialógico se contrae con las opciones [HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Refutación, Negación; HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Acuerdo, Concesión]. Con la primera se instancian significados según los cuales alguna alternativa dialógica es directamente rechazada (“Los pokemones **no** “necesitan” evolucionar [modalidad negativa: polaridad], / están bien tal como están” [+ JUICIO: Estima social: Normalidad (inscrita); GRADUACIÓN: Foco: ¿Compleitud?]). Con la segunda la autora simula validar las voces potencialmente contrarias, reconociendo que son comprensibles y que tienen una base racional (Cfr. Martin & White, 2005), para luego plantear su verdadero desacuerdo (“si ellos consideran que **quieren** evolucionar, que lo hagan pero si **no**, **ni** el mercado, **ni** los canones, **ni** la sociedad **debería** obligarlos” [modalidad negativa: polaridad; modulación: obligatoriedad]).

En la cuarta y quinta cláusula se realiza la opción [HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Acuerdo] cuando la autora recurre explícitamente a la figura de Pikachu para validar su argumento. Primero valora su condición de rol modelo para subrayar actitudes positivas como su capacidad de movilización y liderazgo (“Tomemos de ejemplo al Compañero [+ JUICIO: Estima social: Tenacidad (evocada)] Pikachu, / quien en su condición emancipado [+ JUICIO: Estima social: Tenacidad (inscrita)] ha decidido **NO** [modalidad negativa: polaridad] evolucionar ni tampoco ser esclavo de la Pokebola” [- APRECIACIÓN: ↑↓ Poder (¿político?) (evocado)]). Luego le adjudica varios estados de conciencia que le permitirían rebelarse contra quienes vulneran su autonomía, evaluando negativamente esta estructura de dominación (“El sabe que **no** [modalidad negativa: polaridad] es solo un aparato de lucha... [GRADUACIÓN: Fuerza: ¿Especificidad?; - APRECIACIÓN: ↑ Conflictividad política (evocada)]).

El cierre de esta intervención recurre a tres consignas que realizan más abiertamente la opción [HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Pronunciamento]. Estas reivindican la emancipación total de los pokemones, la necesidad de derrotar estas formas de sujeción y la exaltación de su determinación revolucionaria (“LIBERTAD A LOS POKEMONES!”), “NO [modalidad negativa: polaridad] MÁS CANONES ABUSIVOS [- APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)] MERCANTILISTAS!”), “POKEMON LINDO [+ APRECIACIÓN: Calidad (inscrita)] ES EL QUE LUCHA!”).

Res2 explota un conjunto más limitado de recursos interpersonales en comparación con Com2, no obstante, los aprovecha para construir una prosodia valorativa por intensificación, dadas las repeticiones que van teniendo lugar a lo largo de la intervención, principalmente de procesos que codifican obligatoriedad. Su autor también recurre a un tipo de compromiso de carácter contractivo [HETEROGLOSIA: Contracción dialógica: Proclamación, Pronunciamento], que busca distanciarse de las posiciones dialógicas divergentes, formulando un discurso denso en nominalizaciones y aserciones objetivables.

En la primera y segunda cláusula vuelve a actualizarse el contenido ideológico propuesto por la entrada, al evaluar, por una parte, la subordinación de la que es objeto Ash en razón de su pertenencia de clase (“Y ASH KECHUM ES PARTE DEL PROLETARIADO QUE OBLIGADO [- APRECIACIÓN: ↓↑ Poder económico (evocada)] POR LAS CONTRADICCIONES MATERIALES IMPUESTAS [- APRECIACIÓN: ↑ Conflictividad política (evocada)] POR LA BURGUESIA DE LOS MAESTROS POKEMON”), y por otra, la coacción que experimentan los entrenadores que, como él, están sometidos a pelear junto con sus pokemones como una vía de subsistencia (“LOS OBLIGAN A IR POR EL MUNDO PELEANDO [+ JUICIO: Estima social: Tenacidad (evocada)] PARA SOBREVIVIR” [- APRECIACIÓN: ↑ Conflictividad política (evocada)]). El cierre de esta intervención también emplea tres consignas que integran nuevas dimensiones de subjetivación del conflicto social (educativo) expuesto (“NO [modalidad negativa: polaridad] MÁS LUCHAS POKEMON”, “ABAJO EL IMPERIALISMO DE LA LIGA POKEMON”, “Y ABAJO LA MORAL PATRIARCAL VIOLENTISTA [- APRECIACIÓN: Integridad (inscrita)] QUE OBLIGA A USAR A LOS POKEMON FEMENINOS CON FINES SEXISTAS” [- APRECIACIÓN: Integridad (evocada)]).

4.3.4. Análisis inter-semiótico: Posteo en Facebook

Ya cubiertas ambas unidades corresponde averiguar cómo interactúan los significados que cada una aporta al posteo en su conjunto, por ello abordamos a continuación el análisis inter-semiótico del macrogénero. Esta integración intermodal la desarrollamos contemplando dos opciones de visualización ofrecidas por Facebook: una que demanda un recorrido vertical (opción a), y otra que demanda un recorrido horizontal (opción b). Intentaremos mostrar que a pesar de que las realizaciones composicionales están predeterminadas por la arquitectura de la plataforma, la configuración del espacio de navegación afecta críticamente las dinámicas de producción e interacción discursiva que generan los/as usuarios/as de UI, lo que nos permite extrapolar patrones de significación relativos a la estructura de publicación y no solo a los contenidos eventuales.

En primer lugar, tomamos de Van Leeuwen (2005a) la noción de patrones de lectura, aplicada a textos multimodales espacialmente estructurados⁶¹. Estos patrones “are created by differential salience, by the degree to which particular textual elements attract the reader’s or viewer’s attention over and above other elements. Differential salience can be encoded by a range of different visual features which can combine in various ways, for instance size, tonal contrast, colour, etc.” (p. 82). Como explican Kress & Van Leeuwen (2006),

in many pages composition does set up particular hierarchies of the movement of the hypothetical reader within and across their different elements. Such reading paths begin with the most salient element, and from there move to the next most salient element, and so on. Their trajectories are not necessarily similar to that of the densely printed page, left–right and top–bottom (...). Our assumption is that the most plausible reading path is the one in which readers begin by glancing at the photos, and then make a new start from left to right, from headline to photo, after which, optionally, they move to the body of the verbal text. Such pages can be ‘scanned’ or read, just as pictures can be taken in at a glance or scrutinized for their every detail. We deliberately make a modest claim here and speak of the ‘most plausible’ reading path, for this type of reading path is not strictly coded, not as mandatory (...). Different readers may follow different paths (...).

We noted that reading paths may be circular, diagonal, spiraling, and so on. As soon as this possibility is opened up, as soon as there is a choice between differently shaped reading paths, these shapes can themselves become sources of meaning. If the reading path is circular, one reads outwards, in concentric circles, from a central message which forms the heart, so to speak, of the cultural universe. If the reading path is linear and horizontal, it constitutes a progression, moving inexorably forwards towards the future (or backwards, towards the ‘origin’ of all things). If it is vertical, a sense of hierarchy is signified, a movement from the general to the specific, from the ‘headline’ to the ‘footnote’. The shape of the reading path itself conveys a significant cultural message (pp. 204-205).

De acuerdo a Van Leeuwen (2005a), un texto de esta naturaleza se convierte en un entorno que facilita una serie de procesos de lectura orientados a etapas y propósitos determinados. Así, cada segmento conecta con el siguiente motivando itinerarios potenciales en función de su prominencia visual y de las intenciones comunicativas que satisfacen. Por esta razón, este entramado debe analizarse como una especie de mapa, una estructura espacial que permite un número siempre variable de trayectorias, y que está diseñada para facilitar una gama de actividades específicas, de modo que “the degree to which the spatial or quasi-spatial (‘virtual’) composition of the environment constrains what can be done in it” (p. 85).

En este sentido, aunque los sitios de la Web Social experimentan constantes cambios de su interfaz para optimizar la usabilidad e incrementar los niveles de interactividad, mantienen a grandes rasgos una configuración distintiva, lo que facilita que los/as usuarios/as reconozcan los focos de interés visual y aislen los elementos accesorios. Varios estudios que han empleado la tecnología de *eye-tracking*⁶² para examinar perfiles de Facebook aportan hallazgos en esta dirección. Por ejemplo, Adnan, Hassan, Addullah & Taslim (2013) determinaron que los bloques de contenido localizados en el centro de la pantalla reciben mayor atención (precisamente los elementos cambiantes

⁶¹ “Some spatial texts [like images] do have clearly encoded reading paths. But with other texts it is difficult to agree on whether any particular reading path is more plausible than any other” (Van Leeuwen, 2005a, p. 82).

⁶² Más información en: <http://www.eyetracking.com/About-Us/What-Is-Eye-Tracking>

que conforman el macrogénero, recordemos la Figura 4.1), en comparación con aquellos que aparecen en los costados (generalmente publicidad, sugerencias de nuevos amigos y/o páginas similares, etc.). Rizvanoglu & Ozturk (2010) encontraron que si estos bloques de contenido están visualmente separados organizan de mejor manera la información relevante y facilitan los mecanismos de percepción y exploración. Cárcamo, Marcos, Cladellas & Castelló (2015) observaron un patrón basado en movimientos oculares de arriba a abajo y de izquierda a derecha, que otorga a los posteos con imágenes grandes (que cubren el 75% del área) mayor fijación, atracción y atención visual.

En segundo lugar, entendemos que estos procesos de lectura se vinculan directamente con las formas en que los/as lectores/as negocian significados cuando se enfrentan a textos multimodales. Como indica Martin (2001), las relaciones ideacionales y textuales a través de los modos verbal y visual han sido cubiertas por diferentes estudios en el campo de la Semiótica Social, no obstante, las relaciones interpersonales permanecieron más tiempo relegadas. Para subsanar dicho vacío, este autor propone expandir el marco de referencia ofrecido por Kress & Van Leeuwen (2006), basándose en la noción de tema interpersonal (Halliday & Matthiessen, 2014). Esto implica incorporar las categorías tema/rema al sistema de valor informativo (dado/nuevo, ideal/real, centro/margen), en la medida en que esta ampliación permite incluir la valoración (*appraisal*) como un recurso para relacionar la imagen al texto en discursos bimodales⁶³. En este sentido, la izquierda no es solo lo dado, sino que tiene una función positiva hacia delante, instigando y naturalizando una posición de lectura que favorece una evaluación de la textura (*verbiage/image relations*) que va configurándose. Esta propuesta se sintetiza en la Figura 4.6.

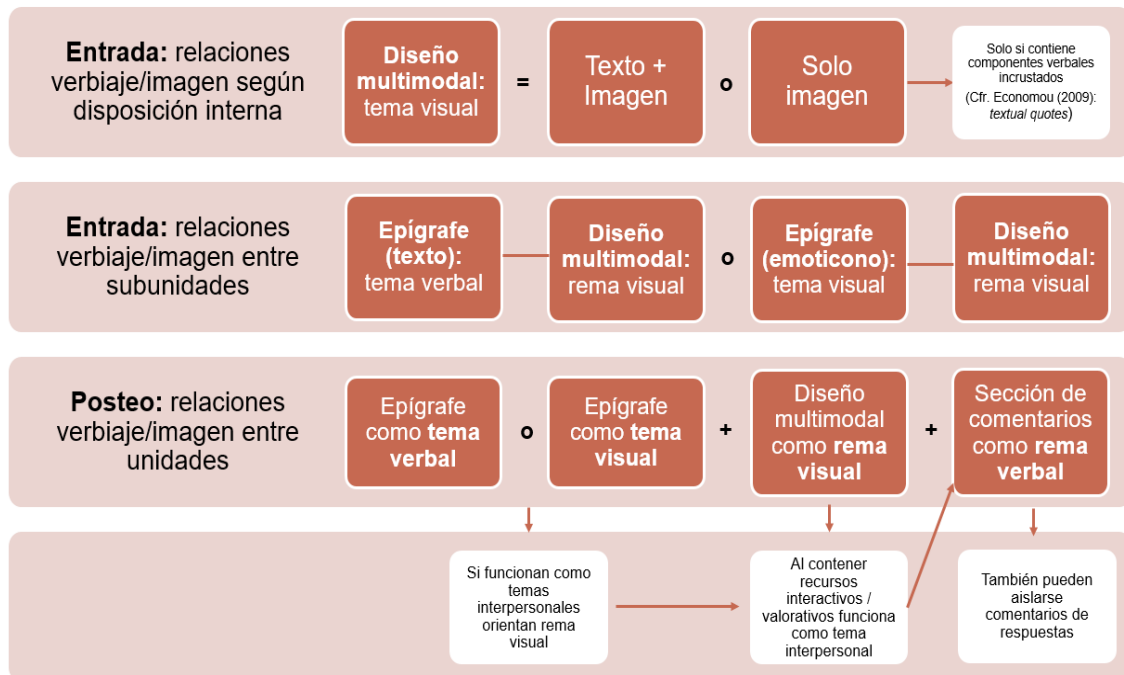
Figura 4.6. Valoración como tema en relaciones verbiage/imagen según Martin (2001)

VERBIAGE/IMAGE RELATIONS	<i>naturalised reality</i> (ideational)	<i>social reality</i> (interpersonal)	<i>semiotic reality</i> (textual)
	elaboration '='	APPRAISAL	Theme/Rheme
	extension '+'		Ideal/Real
	enhancement 'x'		Given/New
	projection ""		Centre/Margin
	etc.		etc.

De esta manera, la función de una imagen temática es una interpersonal; esta es desarrollada para “co-articulate attitude (including affect, judgement, appreciation)” (Martin, 2001, p. 334), orientando la evaluación del texto siguiente. Adicionalmente, una imagen ubicada en esta posición “can function in a very similar way to imagery” (p. 318), activando un tema de orden superior que “is reinforced prosodically throughout the text” (p. 322). Por lo anterior, esta clase de relaciones juegan un importante rol al alinear a las comunidades alrededor de valores compartidos, dando cabida a “a rhetoric of sensibility complementing sense relations” (p. 335).

⁶³ “In suggesting this I don’t intend to foreclose the possibility of images construing evaluation in Ideal/Real, Given/New or Centre/Margin structures” (Martin, 2001, p. 324).

Figura 4.7. Relaciones verbiaje/imagen en posteos de Facebook



Si aplicamos estos planteamientos a los posteos de Facebook, en estructuras del tipo [epígrafe + diseño multimodal] el texto es tema verbal y la imagen es rema visual. En este caso, el tema verbal puede cumplir una función interpersonal si contiene ítems léxicos encargados de codificar significados interactivos o valorativos que afectan la interpretación del diseño. A su vez, el rema visual pasa a ser el tema interpersonal que orienta la sección posterior de comentarios. El ejemplo de “Compañero Pikachu” cabría en esta clasificación. Si el epígrafe estuviese compuesto por algún emoticono, este contaría como tema visual cuya función interpersonal afectaría el rema visual (diseño multimodal), ya sea que se produzcan relaciones de coordinación o subversión intermodal entre las unidades (Cfr. Lemke, 2005a). Cuando los posteos incluyen diseños multimodales y excluyen cualquier especie de epígrafe, se cumple más claramente que el tema visual es el que modula a nivel interpersonal las intervenciones de los/as comentaristas. Esquematizamos estas posibilidades en la Figura 4.7.

En tercer lugar, complementamos estas propuestas con las contribuciones de Feng (2011) sobre la asociación que puede establecerse entre los significados composicionales del espacio visual y sus efectos cognitivos. Si asumimos, siguiendo a este autor, que “[w]e interpret spatial orientation in the way that we do because of our prior visual literacy” (p. 55), debemos considerar que dicho aprendizaje no proviene únicamente de los procesos de socialización o escolarización tradicionales, sino también de las formas de alfabetización inducidas actualmente por el uso intensivo de internet y redes sociales. Aunque resulte evidente, es imprescindible atender la familiaridad con que los/as usuarios/as, especialmente los/as más jóvenes (Cfr. Buckingham, 2008; Thurlow, 2007), se desplazan en los entornos online, en tanto estas rutas adquiridas impactan en los modos en que generan y participan de redes de semiosis interconectadas (Cfr. Lemke, 2009a, 2003).

Feng (2011) parte de la base de que las disposiciones espaciales constituyen un dominio privilegiado para comprender numerosos conceptos abstractos, los cuales se tornan inteligibles a partir de la base experiencial que aportan las metáforas orientacionales. De esta manera, “the meaning of the visual space is seen as a *macro metaphor*, which entails the sub-mappings of dimensions of information value onto dimensions of visual space” (p. 58). Siguiendo la Teoría Conceptual de la Metáfora, sabemos que el vínculo que se establece entre las orientaciones espaciales y su valor semiótico no es arbitrario, sino que está basado en nuestra percepción física y nuestra vivencia cultural (Cfr. Lakoff y Johnson, 1986). Al enfatizar este aspecto, este autor sugiere que las discrepancias que surgen en torno al modelo de Kress & Van Leeuwen (2006) debiesen dirigirse en una dirección distinta, a saber, “the dispute (...) should not be simply whether it is right or wrong but when. That is, when the experiential basis exists and functions, the model holds” (2011, p. 58).

Entre los conceptos que pueden configurarse y aprehenderse espacialmente destaca particularmente el de poder, que puede atenderse en virtud de las orientaciones verticales y horizontales que modulan la interacción entre el/la observador/a y lo observado (Feng, 2011). En cuanto a la orientación vertical, el diseño codifica valores informativos en función de las metáforas “IDEAL ES ARRIBA” y “REAL ES ABAJO”, “capturing the meaning of the orientations ‘up’ and ‘down’, with the former entailing DESIRABLE IS UP, ABSTRACT IS UP and UNREALISTIC IS UP, and the latter entailing CONCRETE IS DOWN and REALISTIC IS DOWN” (2011, p. 59, mayúsculas añadidas). Si consideramos el análisis que Lakoff y Johnson (1986) proponen sobre la metáfora “BUENO ES ARRIBA”, es posible extrapolar estos valores a otras posibilidades que otorgan cualidades positivas a la ubicación superior: “HAPPY IS UP, (...), RATIONAL IS UP, POWER IS UP and so forth” (2011, p. 59, mayúsculas añadidas). Como contraparte, se desprenden relaciones antinómicas según las cuales los significados relativos a la ubicación inferior codifican cualidades negativas a partir de la metáfora “MALO ES ABAJO”, tales como “TRISTE ES ABAJO”, “EMOCIONAL ES ABAJO”, “DÉBIL ES ABAJO”, etc.

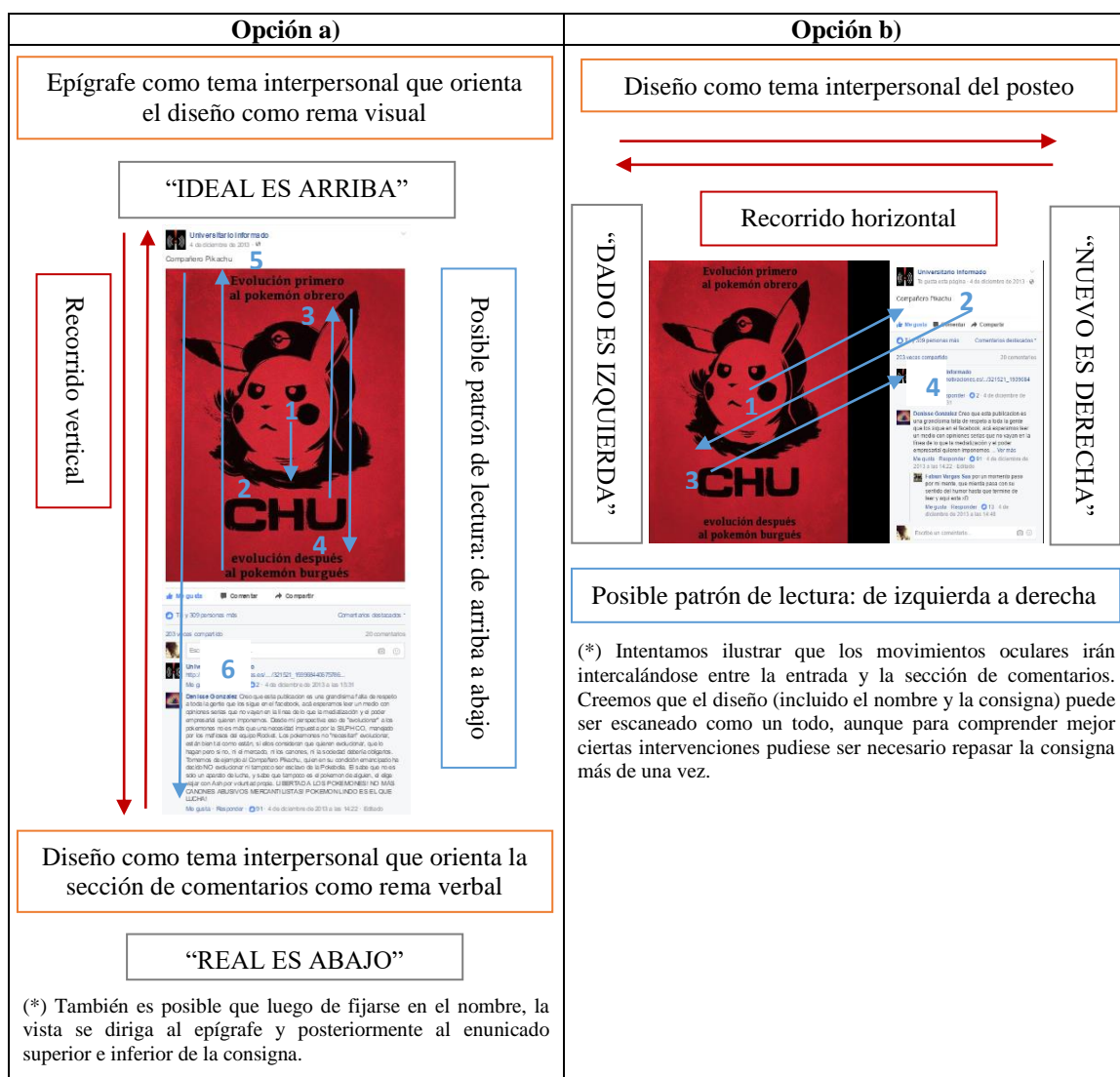
En nuestro ejemplo, metáforas como “IDEAL ES ARRIBA” y “REAL ES ABAJO” funcionan para describir el valor informativo asignado a las subunidades que aparecen en primer y segundo lugar cuando el recorrido de lectura es vertical (opción a), tal como ocurre con el epígrafe “Compañero Pikachu” de la entrada analizada, donde parece claro que “the viewer is absorbed in the ‘ideal world’” (Feng, 2011, p. 61), esto es, en el mundo ficticio en el que los referentes reales y animados se fusionan con efectos transgresores. Debido que el diseño multimodal se interpola en el posteo en forma de tríptico, “it serves as the bridge between the ‘ideal’ and ‘real’, suggesting that the ‘ideal world’ is made accessible (...) in order for people to find it relevant” (p. 61), tal como se desprende de los tipos de participación identificados en la sección de comentarios.

En cuanto a la orientación horizontal, el diseño codifica valores informativos “in terms of given/new, importance/unimportance, and past/present” (Feng, 2011, p. 67). Específicamente, la orientación izquierda/derecha que podemos aplicar a este patrón de visualización (opción b) supone que “the regular patterns in which the left contains an image and the right is verbal text should also be considered from the perspective of salience” (p. 68). Como sostienen Kress & Van Leeuwen (2006), lo dado puede ser más sobresaliente en el espacio visual que lo nuevo, sobre todo si el diseño está pensando para ser “more salient for its size (normally the entire left side), colour (highly

saturated) and high modality (true to life)” (Feng, 2011, p. 68). Además, esta disposición favorece que los/as observadores/as puedan moverse sucesivamente desde la imagen al texto y viceversa, de manera de corroborar, completar o suplir sus necesidades de información a medida que avanzan en la lectura. Esquematizamos estas aplicaciones en la Figura 4.8.

Aunque esta es solo una propuesta exploratoria, es fácil advertir que la opción a) resulta una construcción más compleja que la opción b) por varias razones. Si bien ambas demandan un recorrido en forma de zigzag, la opción a) va desplegándose a lo largo de la columna de publicación haciendo que se pierda de vista ya sea la entrada o la sección de comentarios, mientras que la opción b) permite ir chequeando ambas simultáneamente. Podríamos conjeturar que esta organización incidiría, a su vez, en el procesamiento discursivo que efectúan los/as seguidores/as, dado que si todas las unidades permanecen al alcance es posible consultarlas repetidamente para cerciorarse de lograr una adecuada comprensión del posteo, en cambio, si los/as usuarios/as tienen que desplazarse sucesivamente (haciendo *scrolling*) dentro del espacio de navegación, esta operación requiere mayor esfuerzo cognitivo.

Figura 4.8. Posibles recorridos y patrones de lectura de dos opciones de visualización en Facebook



También notamos que la opción b) presenta una textura (relación verbiage/imagen) más simple y compacta, y es más evidente en este caso que el diseño bimodal constituye el tema interpersonal que orienta la interacción de los/as seguidores/as con el posteo en su conjunto, en tanto en la opción a) la información progresa alternando las funciones de tema y rema, cuestión que igualmente obliga un seguimiento más detenido de la cadena de significados. Finalmente, dentro de las metáforas orientacionales que se configuran con ambas opciones de visualización, parece más congruente con los contenidos publicados en la UI la disposición dado/nuevo, pues es más habitual que los posteos recurran a contenidos que resulten conocidos o compartidos por la comunidad estudiantil, que contenidos muy abstractos o idealizados que puedan ser del todo supuestos por el colectivo. Exploremos con más detalle estas cuestiones a continuación.

4.3.4.1. Integración intermodal [entrada + comentarios]: Construcción de significados composicionales

Una síntesis de este análisis es presentado en las Tablas 4.12 y 4.13.

Tabla 4.12. Posteo CO_03_12_2013_T4: Integración intermodal final (opción a)



Fragmento	Propósito	Etapa	Realizaciones
	<p>Representar: a una figura animada como referente revolucionario y su relación simbólica con el movimiento estudiantil</p> <p>+</p> <p>Comentar (exponer/negociar): un conjunto de ideas y evaluaciones en torno a los valores, los principios y las normas revolucionarias que inspirarían la lucha del movimiento estudiantil</p>	<p>Contextualización: del contenido semiótico que constituye la entrada</p> <p>+</p> <p>Completación: los significados que aportan los comentarios tienden a reforzar el contenido de la entrada</p>	<p>Valor de la Información: Ideal/Real</p> <p>Encuadre: Desconexión de elementos</p> <p>Prominencia: Balance: Tamaño, Contraste</p> <p>Foco: Centrifocal</p> <p>Macroencuadre: Unido</p> <p>Diseño intermodal (posteo): Complementario</p>

Tabla 4.13. Posteo CO_03_12_2013_T4: Integración intermodal final (opción b)

Fragmento	Propósito	Etapa	Realizaciones
	<p>Representar: a una figura animada como referente revolucionario y su relación simbólica con el movimiento estudiantil</p> <p>+</p> <p>Comentar (exponer/negociar): un conjunto de ideas y evaluaciones en torno a los valores, los principios y las normas revolucionarias que inspirarían la lucha del movimiento estudiantil</p>	<p>Contextualización: del contenido semiótico que constituye la entrada</p> <p>+</p> <p>Completación: los significados que aportan los comentarios tienden a reforzar el contenido de la entrada</p>	<p>Valor de la Información: Dado/Nuevo</p> <p>Encuadre: Desconexión de elementos</p> <p>Prominencia: Balance: Tamaño, Contraste</p> <p>Foco: Centrifocal</p> <p>Macroencuadre: Unido</p> <p>Diseño intermodal (posteo): Complementario</p>

Según Painter, Martin & Unsworth (2014), texto e imagen son componentes gráficos (unidades visuales) espacialmente orientados dentro del diseño, pero a diferencia de lo que plantean para la opción [diseño: complementario] en los libros para niños/as, en los posts de Facebook no es evidente que cada modo semiótico (verbal/visual) permanezca en su propio espacio, si bien es cierto que cada uno desempeña un papel distinto en la construcción de significados. Salvo en el caso de ciertas fotografías (que incluyen solo imagen, sin citas textuales interiores), varios de los géneros que constituyen las entradas (afiches, memes, caricaturas) responden a la opción [diseño: integrado]. Sin embargo, para efectos de nuestra investigación, hemos considerado que incluso los diseños integrados son artefactos visuales, pues son incorporados a los posts en calidad de imágenes.

Dada la naturaleza de este macrogénero, con el análisis inter-semiótico final buscamos articular significados a través de las unidades que hemos identificado, por lo que preferimos no separar aquí los modos que componen los diseños (ya lo hemos hecho en el apartado 4.3.2), sino centrarnos en la división que se establece entre la entrada (+ multimodal) y los comentarios (+ monomodal), en cuanto dispositivos semióticos diferenciados. Estas opciones dan cuenta de posibilidades técnicas que se hallan preestablecidas por el tipo de navegación que efectúan los/as usuarios/as de Facebook. Si ellos/as acceden al posteo cuando revisan su flujo de noticias o el muro de UI, este se visualiza de manera vertical (opción a), pero ya sea que: i) decidan explorarlo con mayor detalle y hagan clic sobre la imagen de la entrada, ii) lo escojan dentro del álbum de fotos o de la línea de tiempo, o; iii) reciban el enlace mediante un mensaje interno, el posteo se visualiza de manera horizontal (opción b). Aunque ambas opciones permiten acceder íntegramente al contenido publicado, la configuración vertical es la que ofrece la plataforma por defecto.

Pese a que estas disposiciones responden en principio al diseño de la interfaz, es indudable que implican una base cultural a propósito de los sentidos que tienen asociadas en el mundo occidental las direcciones arriba/abajo e izquierda/derecha, esto es, ideal/real y dado/nuevo según Kress & Van Leeuwen (2006). Para estos autores,

[t]his structure is ideological in the sense that it may not correspond to what is the case either for the producer or for the consumer of the image or layout. The important point is that the information is presented as though it had that status or value for the reader, and that readers have to read it within that structure, even if that valuation may then be rejected by a particular reader (p. 181).

En cuanto al recorrido vertical, Kress & Van Leeuwen (2006) explican que los elementos que se sitúan en la parte superior se presentan en virtud de su esencia idealizada, generalizada o sobresaliente, mientras que los elementos de la parte inferior comportan un carácter más realista, específico o práctico. Como ya hemos apuntado, la oposición entre lo ideal y lo real también puede estructurar las relaciones texto-imagen. Si la parte superior está ocupada por el texto y la parte inferior por una o más imágenes, el texto desempeña, ideológicamente, el rol principal y las imágenes un rol secundario. Si estos roles se invierten, la sección del mensaje que es más prominente ideológicamente se comunica visualmente, en tanto el texto sirve para elaborarla o profundizarla (Cfr. Martin, 2001).

Cuando las unidades [entrada + comentarios] se organizan a partir de esta opción, se presupone que el contenido que los/as administradores/as eligen publicar es relevante en términos informativos, pues es más apto para atraer el interés de los/as seguidores/as y estimular su participación e interacción. Con regularidad, se trata de un contenido que concentra, amplifica o magnifica aspectos que se creen idóneos, valiosos o deseables para la comunidad estudiantil.

En el caso de “Compañero Pikachu”, la representación del referente revolucionario y su relación simbólica con el movimiento promueve una realidad alterna que recurre a una figura antropomorfizada sin asidero en la experiencia objetiva, aunque efectiva en la experiencia intersubjetiva de los miembros de UI [valor de la información: ideal]. A su vez, tanto las características preponderantes del diseño [prominencia: balance: tamaño, contraste] como la estructura del posteo [encuadre: desconexión de elementos] colaboran en apartar ambas unidades para demarcar las dimensiones ficticias y reales, ubicando las intervenciones de los/as comentaristas en el plano de lo concreto [valor de la información: real]. Esta disposición puede extrapolar otra clase de significados equivalentes, como cuando las entradas abarcan reivindicaciones por cumplir, causas pendientes o críticas que sugieren otros órdenes sociales o políticos, y los comentarios cumplen la función de sintetizar o mesurar dicho contenido confrontándolo con sujetos, objetos o situaciones ya existentes.

La configuración arriba/abajo corresponde a la opción [foco: centrifocal], de tipo polarizado y octogonal en el eje vertical. Como se observa en la Tabla 4.12, si bien es notorio que el diseño de la entrada conforma el grupo focal que destaca en el espacio, este no es ocupado de manera proporcional por ambas unidades, siendo la sección de comentarios la que adquiere mayor peso por tamaño (bloque más largo y ancho) y color (fondo celeste). Aunque es un hecho que los componentes visuales llaman en primera instancia la atención de los/as seguidores/as, también es cierto que la cantidad de intervenciones puede suscitar mayor curiosidad en torno al posteo e incentivar su exploración con más detenimiento.

Siguiendo a Painter, Martin & Unsworth (2014), la presencia de márgenes o bordes ayuda a separar el mundo de los/as lectores/as del mundo semiótico representado, volviendo más enfática la delimitación de ambos. En general, los posteos de Facebook realizan la opción [macroencuadre: unido] (ver el apartado 4.3.2), según la cual las unidades se encuentran refocalizadas (+ margen), rodeadas (margen en todos los costados), contenidas (+ borde) y ambientadas (en color blanco las entradas y en color celeste la sección de comentarios). A pesar de que estos rasgos preestablecidos parecen no proponer significados ideacionales o interpersonales adicionales, sí permite diferenciar los dominios de producción e interacción preferentes de los/as administradores/as y seguidores/as del sitio, y circunscribir las potencialidades comunicativas de cada unidad de acuerdo con sus etapas y propósitos de uso (Cfr. Van Leeuwen, 2005a). Esto facilita distinguir con mayor claridad si los sentidos que aportan la entrada y los comentarios son convergentes o divergentes entre sí, y corroborar en general si los contenidos publicados resultan afines a la comunidad, favoreciendo (o no) la participación y el involucramiento de sus miembros.

Por último, la opción a) articula semióticamente estas unidades [diseño intermodal (posteo): complementario], a partir de una composición descendiente e interpolar en la cual el diseño multimodal cumple un papel mediador. En nuestro ejemplo, el afiche de Chu no solo mantiene una relación complementaria con el texto del epígrafe, sino que además activa y facilita la organización de intervenciones que, en su mayoría, adhieren a la entrada, la desarrollan y expanden lúdicamente, estimulando la emergencia de patrones lingüísticos y genéricos que recontextualizan aspectos relevantes para los/as comentaristas. Por lo anterior, esta disposición afecta críticamente la forma en que los significados progresan, interactúan y se despliegan a lo largo del posteo, negociando orientaciones experienciales y evaluativas en torno a ciertos valores, principios y normas que inspirarían la lucha juvenil.

En cuanto al recorrido horizontal, Kress & Van Leeuwen (2006) explican que cuando las imágenes o diseños colocan algunos de sus elementos a la izquierda, y otros distintos a la derecha, los primeros se presentan como algo que los/as espectadores/as ya conocen, como un punto de partida natural y de mutuo acuerdo, mientras que los segundos se presentan como algo que todavía no es tomado por sabido o que aún no ha sido convenido por todos/as los/as espectadores/as. Por consiguiente, los sentidos conferidos al ámbito de lo dado pueden ser considerados de sentido común, transparentes o evidentes por sí mismos, en tanto los sentidos conferidos al ámbito de lo nuevo pueden ser considerados problemáticos, contestables, cuestionables, etc.

Cuando las unidades [entrada + comentarios] se organizan a partir de esta opción, se presupone que el contenido que los/as administradores/as eligen publicar incluye información dada por sentada, interiorizada o compartida por los/as seguidores/as, de modo que solo necesita ser recordada o actualizada para repasar o refrescar aspectos que parecen esenciales dentro de la comunidad estudiantil. Con regularidad, se trata de un contenido que demuestra, recalca o refuerza aspectos que se presumen sensibles, contingentes o polémicos para los/as integrantes de UI, por lo que la sección de comentarios puede erigirse como un espacio de expresión abierto a perspectivas novedosas o no previstas con anterioridad. En el caso de “Compañero Pikachu”, la representación del referente revolucionario y su relación simbólica con el movimiento da cuenta de un estado de cosas familiar [valor de la información: dado], que conlleva la identificación y compenetración previa por parte del colectivo, si bien puede prestarse para la confrontación de ideas o posturas alternativas [valor de la información: nuevo], dejando entrever la oposición ideológica de algunos miembros o individuos externos que no profesan o sienten el mismo grado de solidaridad o compromiso con lo expuesto.

Como ya indicamos, la opción b) es la que disgrega de forma más patente los modos semióticos que constituyen las unidades [encuadre: desconexión de elementos], dando mayor estatus al componente visual [prominencia: balance: tamaño, contraste]. Esta disposición está especialmente diseñada para imágenes de distinto tipo, pues los textos y otros recursos embebidos como noticias o vídeos (que incluyen fotografías o fotogramas en miniatura) no se visualizan de esta manera, sino que obligan a los/as usuarios/as a migrar de plataforma. Esta dirección facilita que los significados que aportan ambos modos (el diseño multimodal a la izquierda, y el epígrafe y la sección de comentarios a la derecha) puedan ser constantemente contrastados, completados o integrados, sin tener que perder de vista alguno de ellos (si las intervenciones son numerosas, se despliega una barra lateral que permite subir y bajar en el hilo de escritura, sin modificar la presentación de los elementos dentro del espacio de navegación).

Esta opción comparte con la anterior el tipo de macroencuadre [unido: refocalizado, rodeado, contenido, marco ambiente], con la diferencia de que el diseño bimodal se encuentra suspendido sobre un fondo negro, preferencia de la interfaz que permite superponer el posteo al muro de UI sin afectar su legibilidad. En esta ocasión, dada la composición bicromática del afiche, proporciona además un efecto más enfático del contenido. También se reitera la opción de foco [centrifocal: ortogonal], pero obviamente difiere el eje horizontal que orienta un recorrido de lectura de izquierda a derecha. Por último, aunque ambas posibilidades corresponden al tipo [diseño intermodal (posteo): complementario], la opción b) es [enfrentada: adyacente], siendo la imagen el elemento privilegiado por tener un peso mayor en el espacio visual (el diseño bimodal constituye un bloque más ancho comparado con la sección de comentarios).

4.3.5. Análisis socio-cognitivo: Posteo en Facebook

El análisis socio-semiótico desarrollado nos ha permitido caracterizar la estructura posteo en Facebook en términos de los significados construidos y las relaciones intermodales existentes entre sus unidades y subunidades. En el presente apartado abordamos esta estructura en términos de las cogniciones sociales subyacentes que se actualizan con determinados usos del lenguaje (Van Dijk, 2016a, 2016b). Mediante esta interfaz socio-cognitiva (Van Dijk, 2012a, 2011a) podemos vincular dichas realizaciones a sus funciones socio-políticas en contextos concretos, particularmente en aquellos marcados por problemáticas de dominación y resistencia (Van Dijk, 2016c, 2009, 1999).

Como explica Van Dijk (2016b), “[l]as estructuras del discurso y las estructuras sociales son de naturaleza distinta y solo pueden estar relacionadas a través de representaciones mentales de los usuarios del lenguaje como individuos y como miembros sociales” (p. 173). Recordemos que esta naturaleza tiene que ver con los niveles macro y micro que se articulan en la comunicación situada (ver Tabla 4.14), y cuya mediación cognitiva nos demanda como analistas adoptar una perspectiva multidisciplinar (Van Dijk, 2016c, 2011b). Este tipo de mediación se define en razón de cuáles son los conocimientos, las ideologías y las actitudes que comparten los miembros de un grupo, y de cómo estos constructos influyen en los modelos mentales que monitorean los procesos de producción y comprensión discursiva.

Tabla 4.14. Organización del enfoque socio-cognitivo del discurso según Van Dijk (2016b)

Nivel de estructura	Cognición	Sociedad
Macro	Conocimiento socialmente compartido Actitudes, ideologías, normas, valores	Comunidades, grupos, organizaciones
Micro	Modelos mentales personales de (las experiencias de) los miembros sociales	Interacción/discurso de los miembros sociales

Con este análisis nos preocupamos por reconstruir la base epistémica e ideológica que posibilitan las dinámicas de publicación e interacción en UI, en tanto sus constituyentes aportan antecedentes clave para el estudio de los discursos estudiantiles en el marco de su campaña más reciente (2011-2013). Precisamente, los modos como los miembros de esta comunidad reproducen, negocian y disputan representaciones en torno al conflicto educativo (y socio-político más general) tornan ineludible una aproximación integrada de los componentes semióticos, cognitivos y sociales puestos en juego en la configuración multimodal de sus textos de protesta. Además, esta indagación resulta especialmente provechosa porque nos remite a la conformación y el establecimiento de espacios y prácticas de significación de carácter contra-hegemónico (Cfr. Pardo, 2012a), un ámbito pujante pero todavía poco explorado en el campo de los Estudios Críticos del Discurso (Cfr. Van Dijk, 2016c).

A continuación repasamos someramente algunos principios básicos del análisis socio-cognitivo del discurso. Luego caracterizamos la *fan page* de UI a partir de este enfoque, apuntando algunas propiedades transversales del contexto comunicativo distintivo de la comunidad. Este trabajo es vital para abordar posteriormente el análisis epistémico e ideológico del posteo con mayor detalle. Los resultados de cada análisis los organizamos por unidad estructural [entrada + comentarios], pero no realizamos en esta ocasión una separación minuciosa de las subunidades ni de los modos semióticos empleados, si bien precisamos ciertas funciones transversales a manera de síntesis.

La dimensión mental del análisis socio-cognitivo se ocupa de la memoria y de los modelos mentales de los sujetos (Cfr. Van Dijk, 2016a, 2016b, 2012a, 2011a). Por un lado, la memoria se divide de acuerdo a su alcance de procesamiento y almacenamiento: a) *memoria a corto plazo* (MCP), también conocida como memoria de trabajo, pues monitorea los procesos de producción y comprensión discursiva en línea, y; b) *memoria a largo plazo* (MLP), que se subdivide a su vez en la memoria episódica o autobiográfica, encargada de acopiar las experiencias individuales y el conocimiento personal, y en la memoria semántica o social, encargada de acopiar el conocimiento genérico y las ideologías y actitudes compartidas por grupos más amplios.

Por otro lado, los modelos mentales son de dos tipos: a) *situacionales*, también conocidos como *modelos semánticos*, ya que representan los acontecimientos a los que se refieren los discursos, y cumplen la función de definir su significación y explicar la interpretación única y subjetiva de los/as interactuantes, y; b) *contextuales*, también conocidos como *modelos pragmáticos*, ya que representan el evento dinámico y cambiante en el que se desarrolla la interacción, y cumplen la función de controlar sobre qué información del modelo de situación se puede o debe hablar y cómo debería hacerse. Estos modelos cuentan con una estructura jerárquica estandarizada que contiene cuatro componentes principales: 1) escenario (coordenadas espacio-temporales), 2) participantes (incluidas sus identidades, roles y relaciones), 3) acciones o eventos, y 4) objetivos. Generalmente, los modelos mentales son multimodales y encarnados (*embodied*), pues contienen información visual, auditiva, sensomotriz, evaluativa y emocional de las vivencias que los conforman.

Por su parte, el componente social del análisis socio-cognitivo se ocupa justamente de aquellas representaciones mentales que son compartidas por otros/as. De esta manera, tenemos en común con los demás miembros de nuestra comunidad epistémica determinados *conocimientos* generales y abstractos del mundo, en virtud de los cuales nuestras interacciones resultan viables e inteligibles. Como miembros de grupos específicos podemos organizarnos, reflexionar y actuar con base en *actitudes* e *ideologías* particulares, cuyos fundamentos se configuran en relación de oposición con otros colectivos. En esta dirección, nuestros respectivos modelos mentales pueden llegar a ser más o menos convergentes o divergentes a los de otros miembros de una misma comunidad o grupo, lo que permite que tengan lugar distintas formas de cooperación o competencia, y, por lo tanto, de discurso interpersonal o público.

En el análisis del discurso mediado por computadora (Cfr. Herring & Androutsopoulos, 2015; Herring, 2014, 2013, 2004), y en especial en el análisis del discurso mediado por redes sociales (Cfr. KhosraviNik & Unger, 2016; Unger, Wodak & KhosraviNik, 2016; Page et al., 2014; Seargeant & Tagg, 2014; Barton & Lee, 2013), no se ha dado suficiente atención a los componentes socio-cognitivos que hacen posible la elaboración y la recepción masiva de mensajes. Los trabajos de Yus (2016, 2014a, 2014b, 2013, 2010) avanzan en esta línea, aportando antecedentes desde lo que ha denominado en las últimas décadas como ciberpragmática, un estudio focalizado en los distintos tipos de comunicación online. Apoyado en la pragmática cognitiva y, en concreto, en la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1994), este autor propone que los usuarios-emisores son capaces de predecir que los usuarios-destinatarios obtendrán conclusiones relevantes (i.e., que producen mayores efectos cognitivos a cambio de un esfuerzo mínimo de procesamiento) cada vez que accedan a cierta información, y viceversa, los usuarios-destinatarios buscarán, asimismo, derivar tales conclusiones relevantes de los mensajes (textos, imágenes, vídeos, etc.) que intercambien.

Por lo tanto, el contexto –entendido en esta teoría como una construcción psicológica que engloba un conjunto de premisas que se emplean para entender un enunciado (Sperber y Wilson, 1994, p. 28)- juega un papel prevalente tanto en la formulación como en la interpretación de la información circulante en redes sociales. Desde esta perspectiva, el contexto nunca está sobreentendido ni remite a un elemento externo o estático (Cfr. Van Dijk, 2012a), sino que constituye una representación mental ligada a las necesidades interaccionales de los/as usuarios/as (Yus, 2010, p. 32). A partir de estos planteamientos, este autor explica que,

[s]i bien es importante conseguir que cierta información (...) sea *manifiesta* para los demás usuarios (...), lo realmente importante es conseguir algún nivel de mutualidad de esa información, es decir, que esta sea *mutuamente manifiesta*. Ese es un nivel de interacción óptimo, ya que mediante la mutua manifestación de información los usuarios pueden extender (y solapar) sus respectivos *entornos cognitivos* y, al mismo tiempo, mejorar la especificidad y el alcance de aquella información de estos que es compartida (*entornos cognitivos mutuos*), una información que será usada como base de una comunicación efectiva en posteriores intercambios comunicativos. Esta información compartida es (...) esencial, ya que la presunción de su existencia hace que los interlocutores dejen mucha información sin codificar, con la presuposición de que sigue formando parte del entorno cognitivo mutuo de los usuarios (Yus, 2010, p. 149, cursiva original).

En este sentido, “[n]o sorprende (...) que muchas búsquedas dentro de los perfiles de las redes sociales estén encaminadas a encontrar personas [o grupos] con intereses, creencias y aficiones similares que pueden cimentar futuras interacciones” (Yus, 2010, p. 150, corchetes nuestros), aspecto que resulta determinante en el caso de las *fan pages* de Facebook (Cfr. Acosta, 2010). En dichos entornos, muchas veces el principal propósito de la comunicación es el de realzar la mutualidad de cierta información, de allí que se vuelva imprescindible averiguar cuáles conocimientos, actitudes y/o ideologías se presentan como mutuamente manifiestas para sus miembros, y cuáles recursos discursivo-semióticos se utilizan para señalarlo (Cfr. Cárdenas, 2016b).

Antes de abordar los complejos –pero eficientes- procesos de producción y comprensión discursiva que se suceden cuando los/as usuarios/as generan, difunden y comentan los posteos en UI, necesitamos contar con una caracterización general de las dinámicas de publicación e interacción que se estabilizan en esta comunidad estudiantil, a partir del modelamiento del contexto comunicativo prototípico que estructura la participación de sus miembros. A continuación apuntamos algunas propiedades generales y luego sintetizamos una descripción esquemática en la Tabla 4.15.

Ya sabemos que UI data de junio de 2011, a dos meses de iniciadas las últimas movilizaciones estudiantiles en Chile. Como su nombre lo indica, es un espacio creado por y para estudiantes universitarios/as, aunque en los hechos su audiencia no se restringe solo a jóvenes escolarizados/as, composición que puede confirmarse con los metadatos de la plataforma. También sabemos que hay que darle “me gusta” para que sus actualizaciones aparezcan en nuestro flujo de noticias, aun cuando todos sus posteos son de carácter público, es decir, si estos circulan en los muros de nuestros/as amigos/as o grupos podemos acceder a ellos sin restricciones. Por la leyenda que aparece en su recuadro de descripción, sabemos que es un medio que divulga informaciones relativas al movimiento estudiantil, a otros movimientos sociales y a temas de contingencia nacional e internacional.

No es evidente a simple vista que UI apoya, adhiere o solidariza con el movimiento estudiantil –las *fan pages* pueden declararse a favor o en contra de determinadas figuras o agrupaciones, causas o reivindicaciones, etc.-, si bien esto puede inferirse de otros componentes del sitio, como la portada, el archivo de fotos o vídeos, el recuadro de páginas similares, etc., en tanto exponen imágenes, fotogramas o íconos que aluden a hitos, líderes o aliados que se reconocen distintivos del movimiento. Una mirada superficial al historial de publicaciones confirma rápidamente esta tendencia.

Sabemos, asimismo, que únicamente los/as administradores/as pueden producir las entradas de UI, mientras que solo los/as seguidores/as registrados/as pueden interactuar (con los botones “me gusta”, “comentar”, “compartir”) a partir de ellas. Por último, sabemos que los contenidos pueden ser de elaboración propia o pueden ser seleccionados y repuestos de otras páginas o servicios web, siempre que respondan a los intereses expresos del medio. Por lo anterior, a menos que infrinjan normativas de propiedad intelectual o privacidad, o incurran en comportamientos inapropiados (usos obscenos, denigrantes, etc.), tales posteos pueden propagarse sin ser censurados y difundirse en nuestros perfiles u otras redes sociales.

Los/as usuarios/as de UI requieren activar, actualizar y articular numerosas representaciones mentales y sociales para formar parte de la comunidad estudiantil. Por ejemplo, se precisan conocimientos genéricos: a) de la realidad socio-política chilena en sentido amplio, y del movimiento estudiantil y su trayectoria en los últimos años en específico, y; b) del funcionamiento de redes sociales como Facebook en general, y de las *fan pages* propias de agrupaciones o colectivos juveniles en particular. Si dichos conocimientos provienen de experiencias adquiridas mediante el discurso o la inferencia (porque se han leído noticias, o se ha estudiado en el colegio o la universidad, etc.), se almacenan y procesan desde la memoria semántica o social; si, por el contrario, dichos conocimientos provienen de la experiencia personal o interpersonal directa (porque se han integrado federaciones o centros de alumnos, o se ha formado parte de comisiones de trabajo, etc.), se almacenan y procesan desde la memoria episódica o autobiográfica.

Tales modelos pueden construirse combinando distintas fuentes y, en nuestra opinión, la correlación más fuerte se deriva del uso intensivo de las redes sociales (e.g., consultar frecuentemente la página de UI u otras) y de la participación regular en instancias de organización (e.g., asistir a asambleas o votaciones de petitorios) y protesta en la esfera pública (e.g., marchar por las calles u ocupar recintos educativos). Igualmente, en estos modelos perviven cogniciones sociales compartidas: a) ideologías de base (comunistas o anarquistas, anti-capitalistas o anti-sistémicas, etc.), y; b) actitudes concretas (a favor de la gratuidad de la educación o la autogestión de escuelas y liceos, en contra del modelo de mercado educacional o de la segregación escolar por nivel socio-económico, etc.).

Cuando se procesan posteos puntuales en situaciones concretas, estos componentes necesariamente se ajustan al evento comunicativo en curso. Sin embargo, no solo son relevantes las condiciones contingentes que circunscriben los momentos de producción y comprensión discursiva pues, aunque este procesamiento ocurra en línea, se basa normalmente en la acumulación de modelos previos, de allí que las prácticas de socialización y aprendizaje que se han llevado a cabo anteriormente en la comunidad estudiantil jueguen un rol preponderante. En este sentido, aquellos miembros que estén más familiarizados (o involucrados, comprometidos) con la comunidad, estarán mejor preparados a la hora de elaborar o interpretar (o adherir, avalar) los textos circulantes. Esto permite establecer cuáles son las representaciones (i.e., conocimientos, ideologías, actitudes) que se presumen ya interiorizadas por los/as usuarios/as (i.e., que pueden implicarse en ciertas estructuras del posteo), y aquellas que deben afirmarse para incentivar su incorporación o apropiación. Estos supuestos están a la base de las dinámicas de publicación e interacción en UI, cuya reconstrucción prototípica formulamos en la Tabla 4.15.

Con respecto al modelamiento de E-MS, llama la atención que los/as jóvenes recurran progresivamente a su conocimiento histórico para explicar las causas y las consecuencias de la crisis de la educación en Chile. Dicho conocimiento no proviene de la experiencia directa, pues las generaciones movilizadas nacieron hacia el término de la dictadura y durante los primeros años de la transición democrática; tampoco es seguro que hayan obtenido este conocimiento a través de la escolarización, pues estas cuestiones permanecieron excluidas del currículo escolar por muchos años. La vía más segura de adquisición es mediante socialización familiar y socialización entre pares, junto con socialización cultural vía artefactos mediáticos (e.g., películas, series de televisión, plataformas de internet y redes sociales) (Cfr. Reyes et al., 2014; Cornejo et al., 2013; Reyes, Muñoz y Vásquez, 2013).

Tabla 4.15. Modelamiento de las estructuras esquemáticas del contexto comunicativo prototípico de UI

Reconstrucción del modelo de situación (MS)	Reconstrucción del modelo de contexto (MC)
<i>Escenario (E)</i>	
Habitualmente los discursos de UI remiten a una situación de crisis en la sociedad chilena: crisis del modelo educativo en particular, como botón de muestra de una crisis más amplia del modelo de sociedad capitalista en general. Con frecuencia, se ubica la génesis de este modelo en la dictadura militar (1973-1990), cuyos efectos se extienden hasta la actualidad.	Generalmente el mayor flujo de publicaciones se vincula a coyunturas de movilización (e.g., paralizaciones y marchas nacionales, incluidas instancias de represión policial) y de diálogo político (e.g., mesas de trabajo entre dirigentes estudiantiles y personeros de gobierno, definición de proyectos de ley, discusiones parlamentarias, etc.), de modo que la agenda informativa de estas jornadas influye directamente en los procesos de producción y comprensión discursiva en UI.
<i>Participantes (P)</i>	
El movimiento y los/as estudiantes que lo conforman son los participantes más referidos en los discursos de UI. Le siguen el ex presidente Sebastián Piñera (2010-2014) y las fuerzas policiales, concebidos como los principales opositores del colectivo. Otros representantes políticos (e.g., ministros, parlamentarios) también integran este exogrupo.	Reconocemos a grandes rasgos tres participantes centrales en la comunidad de UI: los/as administradores que gestionan los posteos, los/as seguidores que adscriben a estos, y los/as usuarios/as que disienten de estos. Aunque esta identificación es reduccionista, nos ayuda a subrayar que esta comunidad, a diferencia de lo que pudiera pensarse, no tiene ni aspira a una composición homogénea.
<i>Acciones o Eventos (A/E)</i>	
Entre las acciones representadas en los discursos de UI destacan dos pares recurrentes: protestar/reprimir y declarar/manipular, cuyos eventos asociados son las manifestaciones públicas y las negociaciones políticas, respectivamente.	Si nos concentramos en la estructura del macrogénero y en la arquitectura informática que lo habilita, tres son las acciones asociadas que tienen lugar: publicar, comentar y responder. Los acontecimientos que las activan son variables y dependen de las condiciones del escenario, aunque sabemos de antemano que responden en su mayoría a diferentes eventos de protesta.
<i>Objetivos (O)</i>	
Los objetivos más prominentes que pueden recuperarse de manera transversal de los discursos de UI son de carácter metafórico, tales como luchar, resistir y triunfar. Estos tienen que ver con posicionar las reivindicaciones grupales, confrontar los poderes gubernamentales y policiales, y asegurar el cumplimiento de las demandas mediante cambios políticos concretos.	Dos son los objetivos que se derivan de esta estructura de publicación/interacción: informar y opinar. La primera bien puede disgregarse en objetivos como explicar y argumentar, mientras que la segunda se subdivide típicamente en objetivos como apoyar y rechazar.

También es interesante notar que estas generaciones no exhiben adscripción regular a partidos políticos, por lo que es a través de la acción en asociaciones comunitarias y de base estudiantil que los/as jóvenes acceden a una socialización política equivalente (Cfr. Aguilera y Muñoz, 2015; Muñoz, 2011; Cárdenas, 2011a), en virtud de la cual pueden agruparse e incorporar actitudes o creencias ideológicas más fundamentales. La excepción está dada para aquellos/as jóvenes –a menudo quienes llegan a desempeñarse en dirigencias y vocerías- que pudieron haber recibido formación política en los cuadros juveniles de ciertos partidos tradicionales (e.g., juventudes comunistas, socialistas). Debemos contemplar que es solo a partir del 2011 que comienzan a visibilizarse nuevos colectivos políticos y se recomponen estas formas de militancia –el caso de la Unión Nacional Estudiantil (UNE) es ejemplar en esta dirección-.

Por su parte, el modelamiento de E-MC incluye unas rutinas manifiestas de consumo de medios informativos por parte de los/as jóvenes, prácticas que experimentan una mejoría importante debido a la irrupción de las redes sociales (Cfr. Condeza, Bachmann & Mujica, 2014; Scherman y Arriagada, 2012; Sierralta, 2012). Pensemos que este consumo puede centralizarse en *fan pages* como UI u otras afines, de modo que el conocimiento acumulado en dichas rutinas se torna primordial a la hora de interpretar los posts y participar adecuadamente en la comunidad. En esta línea, UI debe actualizar permanentemente sus contenidos para responder a la contingencia noticiosa, y en muchas ocasiones las dinámicas de publicación e interacción se desarrollan a la par o con un desfase mínimo entre estas coyunturas y la reacción online. Por ello, la influencia que ejercen estas condiciones materiales en el modelamiento del contexto comunicativo es casi inmediata. Dependiendo de la naturaleza de estos hechos y del tipo de involucramiento de los miembros de UI (e.g., si se enteraron por la prensa de los incidentes de una marcha o los experimentaron porque estuvieron allí), pueden potenciarse actitudes o emociones puntuales en relación con ellos.

En cuanto al modelamiento de P-MS, si bien la mayor cantidad de alusiones recae en el propio movimiento, sobresale la hetero-representación negativa de los adversarios en comparación con la auto-representación positiva del endogrupo. Esta estrategia tendría implicancias tanto epistémicas como ideológicas. Por un lado, mayor cantidad de conocimiento genérico y específico se presume en torno al movimiento (e.g., sus demandas y propuestas, sus aliados y oponentes, etc.), esto es, se conjetura que son parte del fondo común (*common ground*) del colectivo, en tanto su adquisición habilita a sus integrantes como miembros competentes y constituye una marca de afiliación expresa. Por el contrario, mayor cantidad de conocimiento genérico y específico en torno al exogrupo debe ser afirmado (procesado como conocimiento nuevo), ya sea porque requiere un aprendizaje explícito o especializado (e.g., sobre alianzas políticas o empresariales, resquicios institucionales o legales, etc.), o porque obedece a eventos en desarrollo (e.g., votaciones parlamentarias, comunicados del gobierno, etc.), por lo cual su instrucción debe ser encauzada permanentemente.

Por otro lado, si bien las relaciones y las disputas de poder son bastante claras para los actores movilizados, la negociación de ciertas actitudes relativas a sus participantes conforma un aspecto sensible cuando las movilizaciones transcurren en periodos más largos (años en este caso). Por ejemplo, al principio resulta evidente la responsabilización de los administradores del mercado educativo (e.g., dueños de colegios, centros de formación técnica y universidades), pero a corto andar dicha responsabilización se extiende hacia la institucionalidad del Estado y sus representantes, asentándose una crítica conjunta hacia el duopolio político-empresarial. Algo similar ocurre con la responsabilización de los medios de comunicación y la crítica asociada a coberturas criminalizantes, participantes que no aparecen sindicados sino hasta avanzado el conflicto.

El modelamiento de P-MC nos muestra que UI es un espacio de socialización política juvenil abierto al debate y la problematización (Cfr. Cárdenas, 2016a, 2016b). El hecho de que sus participantes no adhieran de forma unificada al movimiento estudiantil (i.e., a sus propuestas programáticas, estatutos centrales, etc.) podría explicarse de acuerdo con dos clases de condicionantes. Por una parte, cuando involucra a actores externos al movimiento (e.g., jóvenes no afiliados/as, ciudadanos/as opositores/as, etc.), las discrepancias responden básicamente a la división endogrupo/exogrupo. Por

consiguiente, la desafiliación da cuenta de la irrupción oportunista de sujetos que aprovechan las redes sociales para exponer sus diferencias, lo que indica que la composición de la comunidad online no siempre es análoga a la de la comunidad estudiantil, aun cuando ambas puedan converger en el mismo espacio de interacción. Por otra parte, cuando involucra a los miembros grupales, esto puede responder a una condición estructural propia de los movimientos sociales, que se explica, según Melucci (1991), por la continua tensión existente entre fines, medios y ambiente. Por ende, los actores deben discutir sucesivamente estos aspectos de su acción e identificación colectiva, lo que lleva a divergencias de orden local (e.g., medidas de presión, estilos de negociación, etc.), que no necesariamente afectan otras de orden global (e.g., reconocimiento del conflicto y sus enemigos principales).

Sobre el modelamiento de A/E-MS, nos limitamos a revisar solo dos opciones que son bastante típicas en el análisis de los movimientos sociales. En el caso del par protestar/reprimir, cuando este conocimiento corresponde a las acciones de los/as estudiantes, no se hace manifiesto porque sea ignorado, sino porque surge como una señal de fuerza o capacidad contenciosa, es decir, cumple una finalidad ideológica más que una meramente informativa; cuando este conocimiento corresponde a las acciones de las fuerzas policiales, se torna explícito a propósito de incidentes específicos (i.e., nuevos hechos de violencia), si bien es un comportamiento esperado y ya interiorizado por los miembros grupales. En el caso del par declarar/manipular, ya sea que las declaraciones provengan de las dirigencias del propio movimiento o del gobierno de turno, es más evidente que lo que buscan estos discursos es establecer nuevos conocimientos sobre los acontecimientos que las suscitan, puesto que habitualmente estos comunicados buscan circunscribir ciertas directrices de acción emergentes; la opción manipular únicamente aplica a los miembros del exogrupo, y por lo general se alude a ella para reforzar ciertas actitudes negativas ya disponibles en el endogrupo.

Respecto al modelamiento de A/E-MC, las opciones están limitadas al entorno interactivo de la plataforma, siendo el conocimiento genérico acerca de estas funciones predeterminadas el que permite que los/as usuarios/as actúen en consecuencia. Recordemos que los posteos más populares del periodo destacan principalmente coyunturas de protesta. El conocimiento específico que se tenga de ellos es contextualmente variable, pues si bien se trata de modalidades ya asumidas en los repertorios, la forma en que se desarrollen depende de cómo cada agrupación de base (e.g., federaciones y centros de alumnos) las ejecute. Normalmente este conocimiento se presenta como nuevo cuando UI informa sobre el estado de las movilizaciones a nivel nacional (e.g., recuento de escuelas y universidades paralizadas), y tienden a incentivar actitudes contrapuestas (e.g., posturas más moderadas o radicales acerca de la eficacia o legitimidad de marchas u ocupaciones).

En cuanto al modelamiento de O-MS, es sabido que cualquier movimiento social aspira a ver cumplidos sus objetivos grupales, esto es parte de nuestro conocimiento político y cultural como ciudadanos/as, y de él se desprenden las premisas que orientan las acciones y actitudes concretas de los/as propios/as manifestantes. Dado que estos objetivos pueden mutar en el tiempo, tomar consciencia de ellos involucra un trabajo epistémico e ideológico ostensible por parte de sus miembros, fenómeno que requiere constantes esfuerzos de enmarcado y reenmarcado de la acción colectiva (Cfr. Snow, 2004; Benford & Snow, 2000; Gamson y Meyer, 1999; McAdam, McCarthy y Zald, 1999; Snow et al., 1989). Que tales objetivos adquieran un carácter metafórico

igualmente responde a esta necesidad de eficacia simbólica, ya que dichas metáforas (e.g., luchar, resistir, triunfar) consiguen importantes efectos cognitivos en la mente de los actores movilizados y de sus adherentes potenciales (Cfr. Lakoff, 2007). Los significados asociados a estas metáforas son un elemento problemático de negociación interna, ya que a menudo son motivo de división o disputas entre las bases (e.g., qué se entiende por derecho, igualdad, libertad, etc.).

Finalmente, el modelamiento de O-MC tiene que ver, por un lado, con los propósitos comunicativos del sitio—especialmente de su estructura [entrada + comentarios]-, y con el uso situado de dichas unidades por parte de administradores/as y seguidores/as. En esta dirección, también es de conocimiento compartido que los movimientos sociales se valen de la gestión de distintos canales y dispositivos mediáticos para acercar su acción y fundamentos a la ciudadanía, de allí que esta *fan page* u otras páginas similares constituyan un recurso vital para que este o cualquier otro colectivo movilizado ponga en común saberes o creencias que se presumen relevantes para el endogrupo.

Las finalidades de interacción que se llevan a cabo cuando se informan o comentan contenidos se vinculan con normativas explícitas de Facebook —comandadas por la plataforma-, y otras normativas tácitas —como si se tratara de una línea editorial- que disponen los/as administradores/as. Por ejemplo, los/as seguidores/as pueden esperar que la información publicada vaya en apoyo del movimiento estudiantil, y asimismo, los/as administradores/as pueden esperar reacciones favorables en torno a dichos contenidos. Cuando esto no ocurre, los/as usuarios/as pueden reconocer en la discrepancia una oportunidad para la polémica y el debate. Si se detecta que ciertos/as usuarios/as incurren constantemente en este tipo de comportamiento, entonces se les puede ignorar y denunciar a fin de preservar la cohesión de la comunidad y controlar la disrupción externa.

4.3.5.1. Reconstrucción de la base epistémica

Asumimos que existe una mutua dependencia entre discurso y conocimiento, pues mientras gran parte del conocimiento se aprehende a través de múltiples géneros discursivos, cualquier ejercicio de producción y comprensión discursiva requiere manejar grandes cantidades de conocimiento (Cfr. Van Dijk, 2016a, 2013, 2011a, 2012b, 2012c, 2005a, 2005b, 2003b, 2002). Por lo tanto, el conocimiento es adquirido, expresado, presupuesto y reproducido por medio del lenguaje natural, y es el resultado de los procesos mentales socialmente situados de los seres humanos. La definición de conocimiento que empleamos es formulada por Van Dijk (2016a, pp. 69-70) en los siguientes términos:

- ✓ El conocimiento es una creencia justificada por criterios socialmente aceptados. Estos criterios definen qué fuentes o métodos de adquisición son confiables o suficientes para avalar aquellas creencias que cuentan como conocimientos dentro de una comunidad epistémica dada.
- ✓ El conocimiento puede ser personal, si consiste en una creencia justificada obtenida en eventos de experiencia individual y representada en la memoria episódica, cuya evaluación incluye la aplicación de criterios epistémicos socialmente relevantes.

- ✓ El conocimiento también puede ser social, si consiste en una creencia justificada que es distribuida, compartida y representada en la memoria semántica, cuya obtención, modificación y confirmación se realiza mediante los procesos involucrados en la generalización, la abstracción y la decontextualización de los modelos mentales de experiencia, por un lado, y de la comunicación del conocimiento general, por el otro.
- ✓ El conocimiento es representado en términos de estructuras jerárquicas organizadas (i.e., guiones, esquemas, relaciones conceptuales, etc.), y se expresa en discursos con significados instanciados en tipos proposicionales (o semióticos equivalentes) contextualizados por dichos modelos.

Como explica este autor, el conocimiento que es compartido por los usuarios del lenguaje es controlado por un tipo de dispositivo particular (*k-device*) que integra sus respectivos modelos contextuales, y que, a su vez, anticipa y define su fondo común (*common ground*). En sus palabras,

[p]uesto que el conocimiento de los participantes es crucial para todo procesamiento del discurso (...) su utilización es parte de la situación de comunicación. Así pues, los modelos de contexto tienen un *dispositivo especial de conocimiento* (dispositivo-C) que en cada momento del procesamiento del discurso «calcula» qué conocimiento ya es compartido por los recipientes, y es por tanto base común que puede presuponerse, y qué conocimiento o información es (probablemente) nueva, y debe por tanto ser afirmada. Este dispositivo-C controla el gran número de estructuras del discurso epistémicamente relevantes (Van Dijk, 2016b, p. 178, cursiva original).

Mientras que el dispositivo-C gestiona: i) qué tipo de conocimiento es manejado, ii) cuál es su fuente o mecanismo de acceso, iii) cuál es su grado de certeza o confianza, iv) quién lo autoriza, y v) hacia qué va dirigido; el fondo común involucra: i) el conocimiento genérico relevante de la comunidad epistémica, ii) las experiencias previas compartidas (i.e., viejos modelos de experiencia), iii) el conocimiento sobre la situación comunicativa en curso (i.e., el modelo de contexto), iv) lo que se ha expresado en el discurso hasta ahora (i.e., el modelo textual fragmentario), y v) la información derivada de partes anteriores del discurso en marcha o de otros discursos precedentes (i.e., el modelo de situación parcial en curso).

Estos aspectos orientan el análisis de este apartado, sobre la premisa de que la comunidad de UI puede ser concebida como una comunidad epistémica por derecho propio. Nuestros datos, y en particular el ejemplo que abordamos más adelante, demuestran que sus integrantes se valen de un sistema de conocimiento acumulado que hace posible su producción e interacción discursiva en el tiempo. Como ya hemos descrito, ellos/as no solo requieren activar saberes previos como miembros del movimiento estudiantil, sino que como usuarios/as regulares de las redes sociales; de la misma manera, no solo requieren incorporar conocimientos nuevos acerca del decurso de las movilizaciones, sino también acerca de las innovaciones que experimenta continuamente Facebook, ya que esto les permite mejorar sus capacidades como diseñadores (e intérpretes) de mensajes multimodales (Cfr. Kress, 2010).

Desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso, entendemos que el conocimiento constituye además un recurso de poder simbólico (Cfr. Van Dijk, 2016a, 2016b, 2009), especialmente en contextos marcados por problemáticas de dominación y resistencia entre grupos opositores. La mayor parte de la literatura disponible sobre el uso de la Web Social durante las recientes protestas globales entrega antecedentes en esta dirección (Cfr. Cárdenas, 2016a): es un hecho que la apropiación de estas tecnologías favorece la movilización de recursos, entre ellos discursos y cogniciones, desempeñando un papel favorable en los procesos de organización y afiliación grupal, pero ¿cómo se lleva a cabo esto exactamente?, ¿sus fines son meramente utilitarios o realmente consiguen efectos epistémicos e ideológicos trascendentes?

En el caso de UI, sabemos que frente a la alianza político-empresarial que controla los medios tradicionales del país, este sitio surge como un contramedio cuya credibilidad y legitimidad va asentándose con el uso que las propias comunidades auto-organizadas desarrollan con el paso de los años (volver al capítulo 2 para más detalles), no solo aportando información alternativa a la que circula regularmente en la prensa hegemónica, sino que proporcionando un espacio de socialización política juvenil en el que se construyen y promueven conocimientos y creencias fundamentales para el movimiento estudiantil de posdictadura. Todo el trabajo de producción discursivo-semiótica obtiene una función de crítica social desde esta perspectiva: los/as jóvenes no destacan solamente como hacedores de significados, también destacan como agentes de cambio socio-cognitivo comprometidos con la formación de una ciudadanía más empoderada (Cfr. Cárdenas, 2016a, 2016b, 2014c, 2014d).

A) ANÁLISIS EPISTÉMICO DE LA ENTRADA

Una de las unidades que se orienta decididamente a estos propósitos es la entrada. Hemos indicado antes que su gestión es de dominio exclusivo de los/as administradores/as, quienes llevan a cabo un conjunto de inferencias para determinar cuál información puede resultar interesante, reveladora o relevante para la comunidad (Cfr. Cárdenas, 2016a, 2016b, 2016c). Pensamos que para poder tomar esta decisión ellos/as necesitan, a lo menos: 1) calcular –activando el dispositivo-C de sus respectivos modelos contextuales- qué conocimiento es o no compartido por los/as seguidores/as de UI (i.e., que está formando parte de su fondo común), y; 2) representar subjetivamente –activando sus respectivos modelos de situación- la experiencia (estado de cosas, acciones, relaciones, etc.) sobre la cual se está comunicando, así como representar subjetivamente –activando sus respectivos modelos de contexto- el impacto interactivo que la publicación puede alcanzar entre los/as seguidores/as.

En razón de estas variables, los/as administradores/as pueden determinar qué función epistémica ha de desempeñar la entrada al interior del posteo. En términos amplios, entendemos que dicha función consiste en: a) *presuponer y/o afirmar conocimiento general sobre procesos o eventos*: por ejemplo, conocimientos históricos, culturales o políticos sobre la sociedad chilena actual, en general, y sobre el decurso del movimiento estudiantil reciente, en particular, sobre hechos novedosos o sobresalientes que son contingentes para sus miembros, como eventos de protesta a nivel nacional, instancias de negociación a nivel gubernamental, etc., sobre causas y/o consecuencias sistémicas o estructurales, como aquellas que sostienen o reproducen el modelo neoliberal o el mercado educativo, sobre agencias o responsabilidades asociadas, por ejemplo, sobre clases dirigentes y sus redes de poder o influencia, etc.; o bien, b) *presuponer y/o*

afirmar conocimiento episódico sobre representaciones, percepciones o emociones en torno a vivencias comunes, como las que se derivan de manifestaciones, asambleas, plenarias, votaciones, etc., en las que sus miembros hayan participado; y; c) *tender hacia un aprendizaje deductivo*: mediante la generalización, la abstracción y la decontextualización de modelos mentales existentes, el que puede ser desarrollado abiertamente, indirectamente o informalmente según sean los contenidos, el formato y el carácter de las entregas informativas (e.g, serio o reflexivo, irreverente o irónico, etc.) más recurrentes en UI.

En cuanto a la función epistémica que puede desempeñar el epígrafe, ya hemos dicho que esta subunidad cumple la función de macroestructura semántica de la entrada y dirige, por lo tanto, el sentido global del posteo. A su vez, a menudo cumple la función de tema verbal (valor informativo: dado o conocido), y se articula con el diseño como rema visual (recordemos el significado composicional de la subunidad tratado en el apartado 4.3.4). Desde esta perspectiva, el epígrafe con frecuencia alude a un conocimiento ya compartido en la comunidad, y, de acuerdo con nuestros datos, su estructura suele ser más bien sintética (i.e., compuesto por frases u oraciones breves, o bien por uno o más emoticonos que reemplazan el contenido verbal), característica que explica en qué medida estos conocimientos se presumen siendo parte del fondo común y, por ende, muchas veces no requieren ser codificados lingüísticamente.

La función epistémica que desempeñe el diseño multimodal va a depender del género que se utilice en la entrada. Por un lado, si se emplea en géneros cuyos propósitos son más bien informativos (e.g., fotografías o vídeos de eventos de protesta), los conocimientos involucrados tenderán a satisfacer los criterios de confiabilidad asignados a esta clase de discursos, esto es, a estándares que cumplen la presunción de un tratamiento objetivo o testimonial. Por otro lado, si se emplea en géneros cuyos propósitos son más bien propagandísticos (e.g., afiches, caricaturas o memes), no parece prioritario garantizar la confiabilidad de estos conocimientos, sino más bien la adecuación de sus creencias ideológicas subyacentes. Esto se cumple siempre y cuando la relación intermodal entre las subunidades de la entrada sea congruente o de co-contextualización semiótica. Cuando esto no ocurre, la relación de re-contextualización semiótica puede afectar (relativizar o tensionar) el estatuto epistémico de las entradas (volveremos sobre estas cuestiones en los próximos apartados). Esto último también abre un cuestionamiento acerca de cómo extender este análisis epistémico a otros sistemas (y combinaciones de sistemas) de significación.

De acuerdo a Van Dijk (2016a, pp. 120-123), estructuras lingüísticas o semióticas más detalladas, explícitas, multinivel y multimodales contribuyen a lograr una comprensión más óptima, esto es, a formar más específicas, coherentes y conectadas representaciones semánticas, más precisos y organizados modelos mentales, y, en suma, más y mejor conocimiento. Por ello, el vínculo que existe entre géneros discursivos y representaciones mentales es clave a la hora de analizar por qué los/as administradores/as eligen ciertos textos para tratar ciertas cuestiones y no otros, es decir, también se pone en juego una conciencia meta-lingüística y meta-cognitiva más o menos manifiesta al momento de elaborar las entradas de UI (regresaremos con más detenimiento sobre este punto en los capítulos 5 y 6). Bajo el entendido de que estos modelos mentales son siempre individuales, únicos y situados, nosotros nos ocupamos solo de proponer una reconstrucción hipotética a partir de las evidencias verbales y visuales disponibles.

Si tomamos la entrada de “Compañero Pikachu”, podemos distinguir a grandes rasgos múltiples estructuras que desempeñan funciones epistémicas sobresalientes. Por ejemplo: *macroestructuras semánticas* (epígrafe “Compañero Pikachu”, es de lo que se trata el posteo, un personaje que reconocemos, valorado en nuestro movimiento social, por el que sentimos admiración o simpatía, etc.), *elecciones léxicas* (e.g., “compañero”, como marca de identificación/afiliación), *presuposiciones* (e.g., si Pikachu es nuestro compañero nosotros somos un grupo; seguramente existen grupos diferentes u opuestos al nuestro, etc.), *implicaciones* (e.g., “Pikachu/Chu” es un miembro destacado, un modelo a seguir, etc.), *metáforas* (e.g., la evolución en el mundo de los pokemones equivale a la educación en nuestro mundo), *géneros combinados* (afiche, consigna, como artefactos de protesta emblemáticos), *intertextos* (e.g., queremos decir educación cuando hablamos de evolución, o hijo cuando hablamos de pokemón), *citas visuales* (Che Guevara, como referente político insigne), *composición espacial* (diseño privilegiado, para resaltar los atributos simbólicos de Chu), *composición bicromática* (rojo y negro, para emular la tradición gráfica de izquierda), entre otras.

Veamos cómo tales estructuras nos permiten reconstruir con mayor precisión la base epistémica de esta unidad.

Tabla 4.16. Entrada CO_03_12_2013_T4: Reconstrucción de la base epistémica

Nivel estructural	Dispositivo-C	Fondo común
Fragmentos	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de conocimiento (T-C) - Fuente del conocimiento (F-C) - Calidad del conocimiento (C-C) - Objetivo del conocimiento (O-C) - Autorización del conocimiento (A-C) 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento genérico (C-G) - Experiencia compartida (E-C) - Modelo multimodal (M-M) - Información co-textual (I-CT) - Información intertextual (I-I)
<p>Entrada</p> <p>Compañero Pikachu, Chu</p>	<p>T-C: genérico, socio-político; grupal, especializado.</p> <p>F-C: discursiva, inferencial.</p> <p>C-C: los/as administradores/as juzgan la relevancia del contenido y asumen que el personaje representado es conocido por los miembros de la comunidad de UI.</p> <p>O-C: la membresía del personaje.</p> <p>A-C: emana de la propia comunidad.</p>	<p>C-G: sobre la historia de la revolución cubana, sobre la tradición de la izquierda latinoamericana; sobre la trama de la serie animada.</p> <p>E-C: identificación generacional como miembros del movimiento estudiantil y como fans de la serie animada.</p> <p>M-M: basado en la percepción visual/espacial –palabras, formas, colores, tamaños, etc.- que permite homologar ambos diseños: Vive Che/Chu.</p> <p>I-CT: el contenido textual de la entrada se interpreta en relación con el contenido visual del afiche.</p> <p>I-I: no solo en relación con los intertextos más próximos (Pokémon y Vive Che), sino con otros contenidos que han circulado previamente en UI integrando estos referentes a la movilización estudiantil.</p>
<p>Evolución primero al pokemón obrero, evolución después al pokemón burgués</p>	<p>T-C: genérico, socio-político, socio-cultural; grupal, eventualmente interpersonal.</p> <p>F-C: experiencial, discursivo, inferencial.</p> <p>C-C: al ser un contenido ideológico no</p>	<p>C-G: sobre la historia de otros movimientos estudiantiles latinoamericanos en general y sobre la historia del movimiento estudiantil chileno en particular, doctrina sobre la lucha de clases; trama de la serie</p>

	<p>debe ser confiable, sino aceptado dentro de la comunidad.</p> <p>O-C: organiza un conjunto de principios, valores y normas sobre el derecho a la evolución/educación.</p> <p>A-C: emana de la propia comunidad y de otros colectivos de izquierda que puedan compartir la misma lucha.</p>	<p>animada.</p> <p>E-C: familiaridad con los referentes reales/ficticios y con la vivencia del colectivo movilizado.</p> <p>M-M: asociado con la acción de gritar la consigna en marchas u otras congregaciones estudiantiles.</p> <p>I-CT: la consigna política se interpreta en relación con el contenido visual del afiche (“Chu”).</p> <p>I-I: la consigna fuente (“educación primero al hijo del obrero, educación después al hijo del burgués”).</p>
--	---	--

Agrupamos inicialmente el epígrafe y la imagen del diseño bimodal porque ambos componentes de la entrada aluden en conjunto al objeto representado. Luego nos centramos en la consigna del afiche, pues da cuenta de un contenido ideológico que, en este posteo en particular, se añade para reforzar el carácter político del personaje revolucionario. La organización de los resultados es la misma utilizada en la Tabla 4.16.

i) Dispositivo-C

Ya hemos dicho que este monitorea: i) el tipo de conocimiento involucrado (“¿qué se yo?”); ii) la fuente del conocimiento (“¿cómo yo he llegado a saber?”); iii) la calidad del conocimiento (“¿qué tan bien sé?”); iv) el objetivo del conocimiento (“¿qué es lo que ellos/as necesitan o desean saber ahora?”), y; v) la autorización del conocimiento (“¿tengo derecho a expresar, transmitir o divulgar este conocimiento en este momento a este destinatario?”). A continuación desarrollamos estas respuestas con mayor detalle.

• Compañero Pikachu, (imagen de) Chu:

T-C: tanto el epígrafe como la imagen del diseño bimodal requieren activar, simultáneamente, conocimiento grupal, eventualmente especializado si se piensa en el conocimiento específico de la cultura de fans, sobre el personaje animado (“Pikachu”) y su estatus como miembro grupal (“compañero”), y conocimiento genérico, de carácter socio-político, sobre el mártir revolucionario representado (“Chu”) y sus atributos físicos y simbólicos que son objeto de transposición. Ambos tipos de conocimiento se localizan en la memoria semántica o social, donde los/as interlocutores/as almacenan referencias de los mundos reales y ficticios a los que pertenecen dichas entidades. Por ejemplo, es importante reconocer que el premodificador “compañero” corresponde a una etiqueta de membresía con tradición en la izquierda chilena, cuyo uso se asienta en la década de los 70 durante el gobierno de Allende, de allí que esta elección léxica no solo dé cuenta de un tipo de relación entre la entidad representada y el movimiento estudiantil, sino además de un tipo de afiliación que rememora una épica histórica que puede ser identificada por los/as integrantes de la comunidad. Algo similar ocurre con la cita visual que retrotrae el legado del Che Guevara y se lo transfiere a Chu.

F-C: se trata de una fuente discursiva (e.g., documentos escritos, visuales o audiovisuales sobre ambos referentes por separado), de la cual debe lograr deducirse, además, la relación intertextual que permite fusionar a estos personajes en uno. En razón de la cercanía generacional, es más probable que los/as interlocutores/as tengan mayor y mejor conocimiento sobre Chu, cuya fuente directa es la franquicia japonesa-

norteamericana, pero es indispensable que tengan al menos unas ideas elementales en torno al Che y su rol político, las que pudieron obtenerse mediante escolarización o socialización política. Ya dijimos que esta relación ha sido establecida por otros posteos de UI, por lo que podrían activarse conocimientos previos en caso que este vínculo fuera familiar para sus seguidores/as, o bien, podrían afirmarse conocimientos nuevos en caso que ellos/as accedieran a esta representación por primera vez.

C-C: dada la naturaleza lúdica de esta publicación, asumimos que no persigue ser confiable sino creíble en función de los recursos semióticos empleados para conseguir un efecto de mimesis entre las dos figuras. Varias de las entradas que comparten esta naturaleza (e.g., memes, caricaturas) tensionan el criterio de calidad así entendido, lo que no significa que los conocimientos de base necesarios para producirlas o comprenderlas se eximan de ser suficientes o justificados por la comunidad epistémica.

O-C: en primer lugar, corresponde a la membresía del personaje representado, esto es, al vínculo o sentido de pertenencia –ficticio pero dado por sentido- propuesto entre (el “compañero”) Pikachu/Chu y el movimiento estudiantil; y, en segundo lugar, corresponde a la operación irónica que está a la base de la publicación, pues aunque este vínculo no sea real en términos factuales, sí es efectivo en términos simbólicos, y, por lo tanto, con la interpretación apropiada puede resultar significativo (divertido, impactante, valioso) para el colectivo movilizado.

A-C: una cuestión central que se desprende de este criterio es la asignación de autoría en las redes sociales, ya que a menudo no es posible determinar de dónde provienen los contenidos publicados, especialmente en casos de autoría colaborativa. En este ejemplo, solo tenemos certeza acerca de la producción del epígrafe, sabemos que ha sido generado por los/as administradores/as de UI, pero desconocemos de dónde ni cómo surge el diseño bimodal, aunque podemos inferir que podría haberlo elaborado algún fan/miembro que adhiere al movimiento estudiantil. Cualquiera sea el caso, la autorización emana de la propia comunidad, particularmente de sus seguidores/as, quienes se encargan de validar –en razón de las interacciones que suscita y de cuán coherente resulta con su fondo común- la adecuación del contenido publicado.

- Evolución primero al pokemón obrero, evolución después al pokemón burgués:

T-C: para procesar la consigna se requiere activar, simultáneamente, conocimiento genérico, de carácter socio-político, para interpretar el afiche en el que se inserta como discurso de protesta emblemático, a lo que se suma un conocimiento propio de la cultura de fans, que hace posible dilucidar la transposición de los referentes intertextuales (evolución por educación, pokemón por hijo), y conocimiento grupal, eventualmente interpersonal, adquirido en distintas instancias de socialización previa dentro del colectivo movilizado en las que dicha consigna se ha escuchado o leído. Los tipos de conocimiento involucrados deben ayudar a detectar la intención intertextual que subyace a la manipulación lingüística, de modo de establecer que el juego de palabras no merma la identificación del texto como consigna política. De allí que debamos atender el funcionamiento de los recursos verbales y visuales que favorecen este cometido (e.g., la contracción sintáctica, la disgregación de los enunciados en el espacio visual, los usos metafóricos, la utilización de complementos circunstanciales, etc.).

F-C: en este caso es más patente que las fuentes de tipo experiencial, discursiva e inferencial pueden ser concomitantes, pues ya sea que se haya participado de marchas o congregaciones donde la consigna ha circulado, o bien, se haya accedido a ella mediante otros artefactos semióticos destinados a la formación ideológica del endogrupo, es más fácil inferir el origen de los referentes reales y ficticios que se yuxtaponen. En esta línea, se presupone, además, que ambas clases de referentes están al alcance de los/as interlocutores/as y les resultan cercanos. De manera similar a lo observado en los fragmentos anteriores (“Compañero Pikachu”/(imagen de) “Chu”), si la consigna y la relación intertextual sobre la cual se construye ya fuera familiar, entonces se activan en los modelos mentales de los/as usuarios/as los conocimientos genéricos y/o grupales que se asumen previamente interiorizados por la comunidad de UI, por el contrario, si se accede a esta representación por primera vez, entonces la transposición de referentes constituye el conocimiento nuevo a ser afirmado.

C-C: también anticipamos que este criterio epistémico puede ser tensionado en entradas que persiguen fines de entretenimiento más que puramente informativos. Dado que la consigna, a pesar de basarse en una operación irónica que ha de resultar manifiesta para los/as interlocutores/as, constituye un mensaje ideológico de primer orden para los movimientos sociales, entendemos que no debe ser confiable, sino aceptada y legitimada por los miembros del colectivo político a los que interpela.

O-C: la consigna organiza un conjunto de principios, valores y normas que constriñen una actitud específica sobre el derecho a la evolución/educación. Ya hemos indicado con el análisis socio-semiótico que dicha actitud se asocia a un orden de precedencia asentado en un criterio de equidad y justicia social, que argumenta que los pokemones obreros deben tener acceso a la educación antes que los pokemones burgueses (en el apartado 4.3.5.2 volveremos sobre este punto).

A-C: si pensamos en el texto primario (“educación primero al hijo del obrero...”), la autorización puede provenir de manera indirecta de otros colectivos de izquierda que hayan empleado esta forma de propaganda en sus respectivas luchas históricas, pero si nos restringimos al texto secundario tal y como es presentado en UI, dicha autorización emana de la propia comunidad estudiantil, cuyos integrantes la validan en virtud de su doble afiliación grupal (i.e., como fans y como actores movilizados).

ii) Fondo común

Ya hemos señalado que este monitorea: i) el conocimiento genérico relevante (“¿qué sabemos como miembros de la misma comunidad?”); ii) las experiencias previas compartidas (“¿qué conocimientos provenientes de vivencias en común tenemos como miembros de la comunidad?”); iii) el conocimiento sobre la situación comunicativa en curso (“¿cómo se coordinan o en qué aspectos se asemejan nuestros respectivos modelos de contexto?”); iv) lo que se ha expresado en el discurso hasta ahora (“¿cómo se coordinan o en qué aspectos se asemejan nuestros respectivos modelos textuales en curso?”), y; v) la información derivada de partes previas del discurso en marcha o de otros discursos precedentes (“¿cómo se coordinan o en qué aspectos se asemejan nuestros respectivos modelos de situación?”). A continuación desarrollamos estas respuestas con mayor detalle.

- Compañero Pikachu, (imagen de) Chu:

C-G: para procesar adecuadamente estas subunidades, los/as interlocutores/as deben poder responder, a lo menos, ¿quién es Pikachu/Chu? (i.e., conocimiento sobre la trama de la serie animada); ¿quién es el Che Guevara? (i.e., conocimiento sobre la historia de la izquierda latinoamericana en general y de la revolución cubana en particular); ¿por qué Pikachu/Chu se le compara? (i.e., conocimiento acerca del rol protagónico que este personaje tiene en la franquicia transmedia), y; ¿por qué el afiche se replica con este personaje animado? (i.e., conocimiento acerca de ciertos atributos simbólicos presuntamente compartidos, por ejemplo, la rebeldía). A pesar de tratarse de antecedentes muy elementales, es decir, los mínimos imprescindibles para producir y comprender estos contenidos, es evidente que involucra conocimientos de diversa índole (e.g., dominios reales y ficticios) que, a su vez, son bastante específicos (e.g., no solo remite a las figuras representadas, sino a sus acciones, relaciones, recursos, intenciones, etc.). Este esfuerzo cognitivo, además, puede verse sobrecargado por la demanda de inferir una serie de operaciones de significación complejas (i.e., recontextualización, intertextualidad, etc.), lo que implica la interacción de sujetos altamente competentes en términos comunicativos.

E-C: para acceder a estos modelos mentales y determinar qué los hace similares, los/as interlocutores/as deben poder responder, a lo menos, ¿por qué nos hace sentido esta entrada? (i.e., reparar en la identificación generacional como miembros del movimiento estudiantil y como fans de *Pokémon*), y; ¿cuáles criterios de adscripción o pertenencia resultan relevantes para nosotros/as? (i.e., centrarse en las representaciones, creencias, emociones, etc., que se tienen en común, por ejemplo, la noción de camaradería política). Salvo aquellas experiencias de las que se participa directa y conjuntamente (luego nos abocaremos a ellas), es más probable que estos aspectos se tornen mutuamente manifiestos porque forman parte de la vivencia personal de cada integrante de la comunidad (e.g., la mayoría se ha manifestado o ha visto la serie de televisión).

M-M: propusimos antes que la exploración del espacio de publicación puede vincularse en términos socio-cognitivos con el funcionamiento de ciertas metáforas orientacionales (arriba/abajo, izquierda/derecha, etc.), cuyo valor informativo tiene una base cultural y corporalizada. Desde esta perspectiva, los/as interlocutores/as recurren a su percepción visual –desplazándose a través de palabras, formas, tamaños, colores, etc.- no solo para construir redes de semiosis entre componentes, sino también para homologar ambos diseños (i.e., Vive Che/Chu) y derivar nuevas relaciones de sentido. La exposición más o menos sistemática a otros ejemplares de este mismo género –sabemos que los afiches son un género de protesta recurrente en los repertorios de interacción comunicativa de los movimientos sociales- también favorece el procesamiento de este tipo de textos.

I-CT: ya hemos dicho que el epígrafe orienta ideológicamente la interpretación de la imagen del afiche. También pueden intervenir en esta interpretación otros componentes de la *fan page*, tales como el ícono de identificación, la portada, el recuadro de definición de UI, etc., los que refuerzan inferencias en torno a los propósitos del sitio. Estas pistas son relevantes para aquellos/as usuarios/as que no son parte de la comunidad estudiantil, y por lo tanto pueden no disponer del conocimiento necesario para comprender la intencionalidad lúdica e irónica que subyace a la entrada, pero para aquellos/as seguidores/as que son miembros estables de la comunidad, equivalen a información adicional que se considera ya suficientemente interiorizada.

I-I: no solo remite a los intertextos más próximos (Pokémon y Vive Che), sino a otros contenidos asociados que han circulado previamente en la *fan page* de UI (caricaturas, vídeos, etc.), y alrededor de los cuales se han venido integrando estos referentes ficcionales a la lucha estudiantil (ver el análisis transmedial desarrollado en el capítulo 6). Esta clase de información, sobre la cual hemos profundizado largamente hasta aquí, demuestra cuán importante es interactuar regularmente al interior de la comunidad para lograr un procesamiento óptimo de los discursos circulantes.

• Evolución primero al pokemón obrero, evolución después al pokemón burgués:

C-G: para procesar adecuadamente esta consigna, los/as interlocutores/as deben poder responder, a lo menos, ¿cuál es su origen? (i.e., conocimiento sobre los movimientos estudiantiles latinoamericanos), ¿por qué se aplica a nuestra lucha? (i.e., conocimiento sobre la historia del movimiento estudiantil chileno), ¿qué ideología reivindica? (i.e., conocimiento sobre el marxismo y otras ideologías afines), y ¿por qué se aplica a entes ficticios? (i.e., conocimiento sobre la serie animada, por ejemplo, saber que los pokemones combaten para evolucionar). Si bien es la consigna el componente que mejor sintetiza el carácter humorístico de la entrada, decíamos antes que esta motivación no merma su función propagandística. Por el contrario, acudir a la transposición de referentes constituye una estrategia de identificación expresa, gracias a la cual el contenido ideológico resulta más cercano y fácil de apropiar para los miembros de UI. De hecho, se presenta como un recurso de afiliación que no sería del todo efectivo en ausencia de este conocimiento de fondo, pues podría parecer demasiado críptico o bien irrelevante para los/as seguidores/as.

E-C: para acceder a estos modelos mentales y determinar qué los hace similares, los/as interlocutores/as deben poder responder, a lo menos, ¿por qué nos hace sentido esta consigna? (i.e., conectar los referentes reales y ficticios y establecer sus rasgos en común, por ejemplo, sus exaltaciones revolucionarias), y ¿por qué la lucha de los pokemones se asemeja a nuestra lucha política? (i.e., asociar los objetivos y las condiciones estructurales en que se desarrollan ambos conflictos de poder, por ejemplo, las formas de subordinación o desigualdad que se presumen análogas). Dicho modelamiento, a su vez, se apoya en experiencias subjetivas (con o sin co-presencia) asociadas con la participación en manifestaciones donde la consigna se ha propagado, por un lado, y con el consumo de la serie de televisión, por el otro.

M-M: remite directamente a la acción de gritar/cantar la consigna en marchas, paros, ocupaciones, etc., vivencia que modula propiedades auditivas, proxémicas y emocionales y sus respectivas representaciones corporalizadas (Cfr. Ayats, 2002; Eyerman & Jamison, 1998). Naturalmente, si los miembros de UI cuentan con estos modelos previos pueden aplicarlos a la situación comunicativa en marcha, lo cual puede influir favorablemente en las instancias de procesamiento discursivo.

I-CT: sabemos que la representación gráfica del personaje orienta ideológicamente la interpretación de la consigna política. Consideremos al respecto que, si se compara este afiche al póster original, en esta recontextualización la consigna es un elemento añadido (Cfr. Van Leeuwen, 2008), siendo una opción *ad hoc* para este diseño. En esta línea, se aprovechan los conocimientos relativos a ambos referentes para intencionar esta relación intertextual con rendimientos tanto semióticos como socio-cognitivos.

I-I: también hemos dicho que la principal referencia intertextual alude a la consigna fuente “educación primero al hijo del obrero...”, y subrayamos que esta transposición se consolida a medida que los nombres trocados se vinculan metafóricamente a partir de ciertas propiedades compartidas transferidas de unas entidades a otras, de modo de enfatizar criterios de identificación relevantes para los/as jóvenes movilizados/as.

B) ANÁLISIS EPISTÉMICO DE LOS COMENTARIOS

Sabemos que el conocimiento es socialmente construido, transmitido, compartido y transformado por las comunidades epistémicas y, al mismo tiempo, es socialmente adquirido, usado, afirmado o controvertido por sus miembros individuales en múltiples instancias de comunicación situada y otras prácticas sociales. Ahora bien, “esto no significa que el conocimiento no sea al mismo tiempo mental, es decir, distribuido, normalizado y coordinado a través de las mentes de los miembros individuales, quienes aprenden, aplican y cambian dicho conocimiento sistemáticamente” (Van Dijk, 2016a, p. 252). La naturaleza fundamentalmente social del conocimiento no excluye el conocimiento personal, aunque este se base, derive y active a partir de él y reclame los mismos estándares de validación compartidos socioculturalmente. Dicho de otro modo, “el conocimiento personal puede también consistir en **versiones personales** del conocimiento social” (Van Dijk, 2016a, p. 141, *negrita original*).

Esto nos pide relacionar la cognición personal con la cognición social, a lo menos, en dos direcciones (una formulación esquemática puede encontrarse en Van Dijk, 2016a, p. 143). Por una parte, el conocimiento personal (sobre experiencias privadas, intrapersonales o interpersonales a través de situaciones) se representa en los modelos mentales almacenados en la memoria episódica y se sostiene, necesariamente, en algún conocimiento social acumulado (e.g., para manifestarse hay que saber, más o menos, algo acerca de protestas, conflictos, partidarios, adversarios, etc.). Por otra parte, el conocimiento social (sobre eventos o procesos de orden grupal, organizacional, institucional, nacional, etc.) se almacena en la memoria semántica junto con otras creencias sociales que intervienen en los modelos mentales personales. Por lo tanto, los sujetos no solo obtienen o modifican su conocimiento como miembros de comunidades epistémicas más amplias, sino además como miembros de grupos especiales más restringidos (en las siguientes secciones ahondaremos al respecto). De esta manera, asumimos que

durante la socialización, aprendizaje e interacción entre pares, el conocimiento personal de los miembros de grupos y culturas sobre gente, acontecimientos y hechos concretos se extiende gradualmente —o comienza a solaparse— con las creencias socialmente compartidas. Esto es, las personas comprenden que otras personas, en circunstancias parecidas, tienen las mismas o similares creencias, o, viceversa, aprenden a aceptar (o rechazar) lo que otros les dicen (Van Dijk, 1999, p. 308).

Desde esta perspectiva, entendemos que un grupo únicamente puede desarrollar creencias específicas tales como actitudes e ideologías cuando sus miembros tienen en común cierto conocimiento genérico. Como explica Van Dijk (1999), sus miembros han aprendido paulatinamente a distinguir entre creencias fácticas (justificadas socialmente) y creencias evaluativas (por ejemplo, opiniones), vale decir, “entre creencias que en principio deberían seguir, o volverse verosímiles por, los criterios epistémicos de su propia comunidad, y aquellas creencias que representan las apreciaciones personales de

situaciones, objetos, personas o sus propiedades, en términos de valores socioculturales compartidos” (p. 308). Asimismo, sus miembros han aprendido “que sus propios conocimientos, al igual que sus creencias, y los conocimientos y creencias de otros, pueden cambiar como una consecuencia de lo que los otros expresan” (p. 308), normalmente sostenidos por patrones de verificación como observación confiable, correcta inferencia o discursos originados en fuentes creíbles.

Los procesos descritos comportan algún grado de descontextualización en virtud del cual “se harán abstracciones de los modelos de situaciones y contextos particulares de tal modo que puedan ser utilizados en la comprensión y evaluación de otros acontecimientos. Esto puede producir modelos personales generales que representan las experiencias y opiniones de cada individuo, y también representaciones sociales compartidas con otros” (Van Dijk, 1999, p. 315). Lo mismo ocurre con las opiniones, las que deben ser relevantes en otras circunstancias y en consideración del juicio que se tiene sobre otros sucesos y escenarios. De esta forma,

si los miembros sociales reiteradamente representan a muchos otros miembros del grupo expresando una opinión específica, pueden generalizar y suponer que esa es una opinión característica del grupo como un todo. Esto es cierto tanto para la generalización de opiniones de miembros del propio grupo como para opiniones de los otros, si bien las opiniones de los miembros del propio grupo aparecerán más frecuentemente, serán más creíbles, etc., y, por lo tanto, más fácilmente aceptables que las de los miembros de otros grupos (pp. 315-316).

Finalmente, la descontextualización también opera cuando los miembros grupales hacen abstracciones y generalizaciones de los conglomerados de opiniones sociales (actitudes) representados en forma de ideologías. En este caso, “las mismas aseveraciones son hechas por muchos otros miembros del grupo, de modo tal que esa información consensual por sí sola aumentará su credibilidad” (Van Dijk, 1999, p. 316). Sin embargo, también es plausible que determinados miembros puedan querer evaluar dichas aseveraciones con respecto a sus otras representaciones sociales y, en razón de ello, aceptarlas, rechazarlas o reevaluarlas según sea el nivel de consistencia que exhiben en relación con las propias (retomaremos este asunto en el apartado 4.3.5.2).

Estos antecedentes nos ayudan a afrontar el análisis epistémico de los comentarios de UI, considerando la dificultad de identificar en corpus concretos distintos tipos de creencias (personales, grupales, sociales) y sus realizaciones lingüísticas, sobre todo porque muchas veces se torna complejo determinar “cuáles son las opiniones y cuáles son las descripciones sesgadas de los hechos” (Van Dijk, 2016a, p. 163). En el ejemplo de “Compañero Pikachu”, a su vez, se combinan creencias sobre acontecimientos reales y ficticios, lo que nos lleva a contemplar la existencia de meta-modelos cuya función es incorporar reflexivamente la actividad mental específica de los/as usuarios/as, los cuales regulan la construcción de modelos mentales acerca de ambas dimensiones ontológicas (Cfr. Van Dijk, 2016a, pp. 65-67). Con el análisis socio-semiótico hemos revisado muchos de los usos verbales que codifican significados ideacionales e interpersonales en esta unidad, a saber, experiencias de mundo o estados de cosas y posicionamientos y valoraciones sobre sus acciones y actores. No obstante, todavía nos hace falta averiguar cómo los/as comentaristas de UI procesan dichas representaciones en términos de las cogniciones sociales requeridas para elaborar sus propias intervenciones e interpretar las de los/as otros/as.

Teóricamente, entendemos que tienen lugar dos modelamientos interconectados: los/as seguidores/as necesitan modelar la situación comunicativa (modelo de contexto) para establecer la naturaleza de las interacciones (interpersonal, intragrupal, intergrupal) que se han generado en el hilo de escritura, con el fin de distinguir primeramente si los comentarios dan cuenta de creencias individuales o compartidas, y luego inferir de qué clases son, a qué objetos se orientan, cuál es su fuente, quién las autoriza, etc. Paralelamente, los/as seguidores/as necesitan modelar los asuntos de los cuales trata el posteo (modelo de situación) para cerciorarse de que los comprenden apropiadamente, y así coordinar y ajustar sus viejos y nuevos conocimientos al fondo común presupuesto por las intervenciones. En “Compañero Pikachu” vemos que los comentarios son consistentes con la macroestructura semántica del epígrafe, aun cuando abren nuevos temas (relaciones entre referentes reales y ficticios) que en principio no están determinados en la entrada.

Concretamente, cuando un/a seguidor/a decide comentar debe poder representarse, al menos esquemáticamente: 1) el escenario en que se produce su intervención (i.e., intercambio asincrónico en el Facebook de UI); 2) los participantes que involucra (i.e., a quién –o a qué, si solo se remite al contenido de la entrada- responde), lo que también le obliga a definir 2.1) su propia identidad y la de su interlocutor/a (e.g., si es adherente o detractor), 2.2) sus respectivos roles y relaciones (e.g., si es aliado u oponente, si busca la colaboración o la confrontación), y; 3) las acciones y/u objetivos que ejecuta (e.g., afirmar, negar, evaluar, cuestionar, etc.). Como ya hemos explicado, para que un/a usuario/a pueda comunicarse e interactuar de manera competente es indispensable que sea capaz de discernir si los comentarios precedentes incluyen conocimientos episódicos o genéricos, opiniones personales o actitudes e ideologías grupales, ya que de acuerdo a este modelamiento adaptará su intervención y postura en consecuencia. Muchas veces este procesamiento no ocurre de forma óptima y tienen lugar participaciones disruptivas o anómalas, tal como expusimos en el apartado 4.3.3.

Las mismas variables debieran cubrirse cuando los miembros de UI representan el contenido de los comentarios. Observamos en el caso analizado que las intervenciones reapropian los escenarios, los personajes y las acciones típicas de la serie animada con el propósito de trasladarlas a la realidad chilena, puntualmente, a las contingencias que se desprenden de la crisis educativa que denuncia y afronta el movimiento estudiantil. Por este motivo, la construcción de los modelos situacionales está supeditada a la formación de meta-modelos (probablemente dependientes de –o incrustados en- los modelos contextuales), los cuales permitirían dilucidar los sentidos que se desprenden de la fusión de referentes, sus propiedades, relaciones, etc., y la intencionalidad (lúdica, irónica, crítica) subyacente. Apuntamos previamente que este procesamiento se asienta en la gestión de distintos tipos de conocimiento genérico (socio-político y socio-cultural) y grupal (eventualmente interpersonal).

Ya hemos establecido que en el posteo de “Compañero Pikachu” se remedan y yuxtaponen varios géneros discursivos (e.g., el comentario de apertura al modo de una columna de opinión, textos típicos de propaganda política como las consignas que van desplegándose en la mayoría de los comentarios, y la prosa narrativa con la que se incorpora a los protagonistas de Pokémon en acciones no previstas por la serie), los cuales circunscriben los tipos de conocimiento presupuestos y las representaciones de los temas o problemas relevantes para la comunidad estudiantil (e.g., las luchas compartidas, los enemigos comunes, etc.).

En esta línea, las elecciones léxico-gramaticales que describimos en el apartado 4.3.3 colaboran a delimitar un campo de acción (e.g., movilización social/estudiantil) y un tenor interpersonal (e.g., relaciones de camaradería, modelos de liderazgo, etc.) que modulan las intervenciones y el modo como progresan en el hilo de escritura. Podemos notar que las expresiones evidenciales señalan principalmente fuentes experienciales (e.g., lo que sabemos/sentimos como actores movilizados), mientras que las expresiones epistémicas indican un alto grado de certeza de las proposiciones (e.g., cláusulas con procesos relacionales y existenciales, adjuntos modales de polaridad, obligatoriedad y probabilidad, etc.). Otras expresiones metafóricas e intertextuales sirven para dar continuidad a los intercambios de los/as seguidores/as, aspecto que explica por qué los comentarios resultan altamente indexicales y retrotraen permanentemente un orden normativo compartido por los miembros de UI, esto es, pueden ser interpretados como especialmente cómplices y respetuosos del discurso fuente (Cfr. Leppänen et al., 2014).

Examinemos a continuación cómo tales estructuras nos permiten reconstruir con mayor precisión la base epistémica de esta unidad.

Tabla 4.17. Comentarios y respuestas a la entrada CO_03_12_2013_T4:
Reconstrucción de la base epistémica

Nivel estructural	Dispositivo-C	Fondo común
Fragmentos	1) Tipo de conocimiento (T-C) 2) Fuente del conocimiento (F-C) 3) Calidad del conocimiento (C-C) 4) Objetivo del conocimiento (O-C) 5) Autorización del conocimiento (A-C)	1) Conocimiento genérico (C-G) 2) Experiencia compartida (E-C) 3) Modelo multimodal (M-M) 4) Información co-textual (I-CT) 5) Información intertextual (I-I)
Comentarios Com2: Creo que esta publicacion...; Res2: ADEMÁS QUE LOS OBLIGAN A PELEAR...; Com3: Compañero Geodude...; Com4: no mas rocas a los eevees burgueses...	T-C: genérico, socio-político, socio-económico; grupal, especializado. F-C: experiencial, discursiva, inferencial. C-C: por socialización previa en el colectivo político/comunidad de fans. O-C: que los pokemones representan/comparten las luchas de los/as estudiantes y les transfieren/inspiran cualidades y atributos análogos. A-C: los miembros del endogrupo.	C-G: sobre los movimientos sociales en general y sobre el movimiento estudiantil chileno en particular, sobre sistemas/sociedades capitalistas y el funcionamiento del mercado, sobre el funcionamiento de los medios de comunicación oficiales, sobre ideologías marxistas y feministas; sobre la trama de la serie animada. E-C: identificación generacional y de clase. M-M: asociado con la acción de protestar y gritar consignas en marchas u otras congregaciones estudiantiles. I-CT: Com2, Com3 y Com4 se vinculan directamente con el contenido de la entrada, mientras que Res2 remite y expande el contenido de la intervención de apertura (Com2). I-I: no sólo en relación con los múltiples referentes animados derivados de Pokémon, sino también con varios referentes políticos que funden la realidad y la ficción.

<p>Com8: pfff sera falta de humor??...;</p> <p>Com9: odio ese grito...</p>	<p>T-C: genérico, socio-político, socio-cultural; personal.</p> <p>F-C: experiencial, discursiva, inferencial.</p> <p>C-C: el juicio propio.</p> <p>O-C: que hay jóvenes que no adhieren o no se identifican plenamente con las luchas de los pokemones/estudiantes.</p> <p>A-C: individuos oponentes; miembros grupales disidentes.</p>	<p>C-G: sobre la prensa chilena, sobre el Facebook de UI y sus dinámicas de publicación; sobre las demandas del movimiento estudiantil.</p> <p>E-C: codifican mayoritariamente opiniones personales.</p> <p>M-M: asociado con la acción de informarse (leer periódicos, redes sociales); asociado con la acción de escuchar consignas en marchas u otras congregaciones estudiantiles.</p> <p>I-CT: Com8 y Com9 se vinculan tanto al contenido de la entrada como al comentario de apertura.</p> <p>I-I: las noticias de la prensa tradicional; la consigna fuente (“educación primero al hijo del obrero, educación después al hijo del burgués”).</p>
--	--	---

Primero agrupamos las participaciones colaborativas/aditivas que mejor recuperan y desarrollan los significados construidos en la entrada. Luego nos centramos en las participaciones directivas y disruptivas que construyen significados divergentes en relación con las intervenciones previas. La organización de los resultados es la misma utilizada en la Tabla 4.17.

i) Dispositivo-C

Los modelos de contexto ejercen un control sobre los procesos de producción y comprensión discursiva, al determinar “qué conocimiento general y qué información de los modelos situacionales (...) expresar y presuponer en las estructuras semánticas globales y locales” (Van Dijk, 2012a, p. 156). Esta gestión del conocimiento es posible gracias al funcionamiento del dispositivo-C que, además de regular estas propiedades del texto y del habla, envuelve patrones transversales a todas las interacciones y sus necesidades dinámicas. Este dispositivo controla el fondo común de los/as interlocutores/as, al descifrar cuáles son sus conocimientos viejos y nuevos, y al calcular cuáles deben poder inferirse y cuáles tienen que hacerse explícitos. exploremos con más detenimiento cómo se conjugan estas variables en los ejemplos considerados.

• Participaciones colaborativas/aditivas (Com2-Res2, Com3, Com4):

En el primer grupo de comentarios es donde más se conjugan creencias de diversa naturaleza. En general, las creencias evaluativas corresponden a actitudes sobre el derecho a la educación/evolución (mayoritariamente en forma de consignas), las cuales ratifican, celebran y expanden el contenido ideológico propuesto en el afiche de “Chu”. No obstante, hay otras proposiciones que aunque tienen un carácter evaluativo –si bien no codifican significados actitudinales explícitos (es el caso de muchas valoraciones de juicio y apreciación evocadas por medio de recursos ideacionales)- se presentan como creencias justificadas al interior de la comunidad de UI (e.g., “Los pokemones no “necesitan” evolucionar, están bien tal como están..”; “ADEMAS QUE LOS OBLIGAN A PELEAR Y ASH KECHUM ES PARTE DEL PROLETARIADO...”).

Estos ejemplos son llamativos porque afirman conocimientos presuntamente válidos y dados por supuestos en el mundo de los pokemones, pero que en los hechos no corresponden a la trama de la serie animada, vale decir, son apropiaciones que llevan a cabo los/as seguidores/as para darle coherencia a sus comentarios y amplificar la narración de origen. Se trata, en suma, de intervenciones que articulan y, en ocasiones, solapan estratégicamente los conocimientos –fácticos según los criterios de la comunidad- y las actitudes compartidas de los miembros de UI, cuya indiferenciación, en última instancia, serviría a los propósitos de persuasión y alineación ideológica del endogrupo (reparemos estas cuestiones en las secciones siguientes).

De manera similar, también resulta complejo distinguir tipos de creencias evaluativas en eventos comunicativos dinámicos, como ocurre con las opiniones personales y las actitudes grupales que tienen lugar en el hilo de escritura. Encontramos algunos ejemplos en Com2 (“Creo que esta publicación es una grandísima falta de respeto...”; “Desde mi perspectiva, eso de “evolucionar” a los pokemones no es más que una necesidad...”). En ambas cláusulas se emplean temas interpersonales para introducir las opiniones individuales de la autora, sin embargo, estas en realidad expresan actitudes subyacentes sobre dos asuntos relevantes para la comunidad estudiantil: la manipulación mediática y la imposición de “evolucionar” (i.e., de “pelear” para sobrevivir, como única opción que dejarían los poderosos a los pokemones/estudiantes). Estos ejemplos son interesantes porque dan cuenta de los mecanismos que permiten a los/as interlocutores/as negociar su compromiso heteroglósico (e.g., contracción y expansión dialógica), y buscar la aceptación de sus pares representando como propias creencias que en el fondo se presumen ya interiorizadas por el colectivo.

Así, vemos que para procesar adecuadamente este tipo de intervenciones, los/as seguidores/as de UI no solo deben activar conocimientos de distinta naturaleza con el objetivo de dilucidar el sentido semántico de los enunciados, sino además modelar adecuadamente el contexto de interacción donde estos intercambios se generan, de modo de inferir apropiadamente las intenciones pragmáticas de sus productores/as. Este procesamiento requiere preguntarse qué es lo que los/as interlocutores ya saben y, por lo tanto, puede permanecer implícito, y qué es lo que probablemente no saben (aún) o desean saber, y, por lo tanto, tiene que ser afirmado en el discurso. Observémoslo con más detalle.

T-C: para procesar estos comentarios se debe activar, simultáneamente, conocimiento genérico, de tipo socio-político (e.g., sobre los conflictos que comparten los pokemones/estudiantes), y socio-económico (e.g., para dilucidar el papel que desempeña el mercado en su reproducción), en virtud de los cuales es posible descodificar varias nominalizaciones que empaquetan significados relativos a problemáticas de dominación y resistencia (e.g., “NO MÁS CANONES ABUSIVOS MERCANTILISTAS!”; “LAS CONTRADICCIONES MATERIALES IMPUESTAS...”) que van impregnándose por destilación (Cfr. Van Leeuwen, 2008) a lo largo de todas las intervenciones (e.g., ser “esclavo/aparato de lucha”, buscar la “emancipación” o exigir la “libertad” (de acción y elección), etc.). A estos conocimientos se agregan otros de tipo especializado propio de la cultura de fans, los que permiten abordar aquellas representaciones que involucran a los pokemones y otros personajes animados (e.g., “Compañero Geodude”; “Tomemos de ejemplo al Compañero Pikachu”; “Y ASH KECHUM ES PARTE DEL PROLETARIADO”; “una necesidad impuesta por la SILPH CO”, etc.), los que aparecen como portadores de

atributos y responsables de acontecimientos que se asumen factuales. Hemos reiterado que estos conocimientos son bastante específicos, se manejan con alto grado de certeza y trastocan los límites de la realidad y la ficción, de allí que no sean fácilmente accesibles para sujetos que no son parte de la comunidad de UI.

F-C: señalamos con anterioridad que si bien estos conocimientos pueden provenir en origen de fuentes discursivas e inferenciales, se declaran en UI como si dependieran predominantemente de fuentes experienciales. De esta manera, son las vivencias de los/as comentaristas como actores movilizados las que filtrarían y ajustarían sus saberes para que hagan las veces de evidencias sustentables. En algunos casos, como sucede en Com2-Res2, estos conocimientos son tan omnipotentes y arraigados que los/as interlocutores/as pueden atribuir estados de conciencia a otros (e.g., a Compañero Pikachu, a Ash, etc.) a partir de la propia experiencia (e.g., de sometimiento, de dominación, etc.).

C-C: es evidente que estos comentarios desatienden abiertamente estándares tradicionales de verificación o confiabilidad, con fines transgresores pero valorados dentro de la comunidad de UI. En esta línea, el espacio de interacción provisto por la *fan page* suspende momentáneamente dichos criterios y erige otros alternos (adquiridos por socialización previa en el colectivo político/comunidad de fans) que son funcionales a este posteo en particular, al proponer como certeras intervenciones que son claras simulaciones o falsificaciones –ejemplos de creatividad lingüística extrema según Romano (2015, 2013)-. Lo que estas buscan es manipular estos criterios epistémicos para asegurar el impacto y la popularidad de la publicación, lo que no conlleva que los conocimientos de fondo que comparten (i.e., aquellos necesarios para formular/comprender la crítica política hacia los poderosos, el capitalismo, el mercado, etc.) se invaliden o vean afectada su credibilidad. Por el contrario, apuntábamos con Sierra (2012) que muchos de los discursos de protesta que recurren al humor ayudan a liberar las frustraciones de los/as manifestantes ante situaciones adversas y desesperanzadoras, canalizando cuestionamientos y reivindicaciones que logran, gracias a sus enunciados ingeniosos y divertidos, mayor propagación.

O-C: hemos subrayado que la característica más sobresaliente de este posteo es que los comentarios que desencadena son, en su mayoría, concordantes con el contenido de la entrada, vale decir, se dirigen al mismo cuerpo de conocimientos, siendo su rasgo más novedoso el de rebasar los significados del discurso fuente reelaborándolos de formas inesperadas. Esto es, no solo confirman la relación de afiliación de Pikachu/Chu con el colectivo estudiantil, sino que además confirman que los pokemones representan/comparten las luchas de los/as estudiantes y les transfieren/inspiran propiedades y atributos parecidos. De este modo, más que sostener nuevos conocimientos (i.e., informar sobre asuntos que los miembros de UI ignoran), las intervenciones exhiben nuevas relaciones de sentido (e.g., mediante juegos de palabras, transposiciones de referentes, metáforas y vínculos intertextuales) que conformarían, más bien, el objetivo epistémico de esta unidad.

A-C: sabemos que en el ámbito de las redes sociales cualquiera que así lo desee tiene derecho a expresarse sobre cuestiones que le parezcan relevantes y del modo que mejor estime conveniente, no obstante, no cualquiera puede arrogarse la autoridad del conocimiento que comunica. En *fan pages* como UI únicamente los/as administradores/as –dependiendo del contenido, el formato y el carácter de las entregas informativas- ostentarían este derecho. Por definición, la sección de comentarios es un espacio interactivo pensado más para el intercambio de opiniones que para el intercambio de conocimientos, si bien esto último podría ser perfectamente una función coadyuvante de la unidad, sobre todo en aquellas ocasiones donde se explota de manera explícita para sostener determinados argumentos (e.g., cuando se recurre a ciertas fuentes, datos, cifras, etc., que otorgarían mayor credibilidad a las intervenciones). En los ejemplos analizados, ya hemos dicho que los/as interlocutores/as no pretenden proveer información confiable, sino más bien participar en complicidad haciendo gala de sus habilidades creativas, aunque esto no quita que aspiren a la aceptación de los demás miembros de UI y al respaldo del colectivo político.

- Participaciones directivas/disruptivas (Com8, Com9):

En el segundo grupo de comentarios solo se observan opiniones personales, las que se codifican mediante procesos mentales y léxico evaluativo inscrito (e.g., “si quisiera ver estupideces como esta...”; “odio ese grito...”). Com8 es una participación disruptiva que busca romper abruptamente el flujo de interacciones con un mensaje claramente divergente y desconectado de las demás intervenciones. Esta clase de intrusiones son típicas de usuarios/as oportunistas que se caracterizan por ser especialmente hostiles, agresivos e irrespetuosos con sus interlocutores/as, también llamados “trolls” (Cfr. Leone, 2017). Com9 es una participación directiva que intenta redirigir el debate hacia el contenido de la entrada y centrarse en lo sustantivo, a saber, la disputa por el carácter igualitario de la evolución/educación. De esta intervención podemos inferir la existencia de divisiones a nivel intragrupal, porque a pesar de que la autora rechaza el contenido de la consigna, no elude la demanda de una evolución/educación para todos/as.

Estos son los tipos de comentarios que suponen conocimientos acerca de las creencias individuales de posibles oponentes o miembros parcialmente desalineados del colectivo político, las que eventualmente serán compartidas por otros/as usuarios/as que accedan a UI. En el primer caso, no es difícil prever que así como Com8 habrá otras intervenciones que planteen animosidades o antipatías que no tienen mayor finalidad que la de generar asperezas o fisuras en la comunidad estudiantil. En el segundo caso, en cambio, es esencial identificar las actitudes que subyacen a las intervenciones discrepantes, pues estas suelen representar las tensiones ideológicas que deben ser resueltas en el endogrupo (ver el apartado 4.3.5.2). Ahora examinemos con más detalle cómo interfieren estas y otras variables en los ejemplos analizados.

T-C: estos comentarios involucran conocimientos escasos y más bien marginales. Unos son genéricos, de tipo socio-cultural, sobre los medios de comunicación de corte popular en Chile –como LUN (Las Últimas Noticias), de exiguo prestigio y seriedad-, y de tipo socio-político, acerca de las consignas/demandas distintivas del movimiento estudiantil –las que habitualmente se corean en marchas u otras congregaciones masivas-. Los otros son personales y remiten a los estados de ánimo de los/as interlocutores/as y sus reacciones puntuales frente a las intervenciones precedentes.

F-C: hemos dicho antes que la principal fuente del conocimiento es experiencial. En Com8 y Com9 dan cuenta de vivencias básicas como leer u odiar, aplicadas *ad hoc* a la interacción comunicativa en curso (“ver estupideces como esta” –i.e., como esta entrada o como estos comentarios que le siguen-; “odio ese grito” –i.e., “Evolución primero...” que los/as demás celebran/apoyan-).

C-C: nuevamente, estas intervenciones no buscan ser confiables sino simplemente declarar un sentimiento o punto de vista. Sin embargo, de los dos comentarios se desprende que el juicio propio es un criterio de calidad suficiente para sostener ambas posturas ante la comunidad de UI.

O-C: esta categoría es la más interesante en términos del modelamiento cognitivo, ya que Com8 y Com9 tornan patente el carácter heterogéneo de la comunidad online, y el hecho de que su composición no es necesariamente análoga a la de la comunidad estudiantil (ver el apartado 4.3.5 para más detalles). En este caso, el conocimiento que busca hacerse manifiesto es que hay jóvenes que no adhieren o no se identifican plenamente con las luchas de los pokemones/estudiantes, por lo tanto, un espacio interactivo como el que conforma UI está permanentemente abierto a distintas formas de disenso discursivo.

A-C: ya hemos indicado que los/as comentaristas no precisan de alguna habilitación especial para realizar y validar sus intervenciones, no obstante, en estas sí se implican ciertas prerrogativas (de superioridad intelectual y moral, como veremos más adelante) que les arrogaría algún derecho a expresarse del modo en que lo hacen.

ii) Fondo común

El fondo común monitorea inferencias y razonamientos basados en conocimientos previos que se presumen compartidos por la comunidad de referencia. En el análisis de esta unidad cobran especial importancia, por un lado, los sistemas de conocimientos especializados que ostentan los miembros de los movimientos sociales (e.g., sobre su constitución u organización interna, sus petitorios históricos, sus repertorios de acción, sus estrategias contenciosas, sus formas de propaganda, etc.), y, por el otro, los sistemas de creencias grupales que definen sus identidades y relaciones (i.e., actitudes sobre problemáticas recurrentes, ideologías de base que circunscriben sus objetivos, normas y valores, etc.). Exploremos con más detenimiento cómo se conjugan estas variables en los ejemplos considerados.

- Participaciones colaborativas/aditivas (Com2-Res2, Com3, Com4):

En el primer grupo de comentarios los dos sistemas referidos se hayan estrechamente relacionados, al punto, como indicábamos anteriormente, de concatenarse continuamente las creencias fácticas y evaluativas. Esto no solo nos alerta sobre la participación de miembros particularmente instruidos y dispuestos a demostrar su afiliación al colectivo político, sino también de usuarios/as altamente competentes y hábiles en el uso de estas plataformas. Puesto que el fondo común es contextualmente dependiente, esto es, está supeditado al modelamiento de situaciones comunicativas concretas, desenvolverse en el hilo de escritura requiere un conocimiento específico sobre los modos de interacción más valorados en la comunidad de UI. De allí que las

participaciones colaborativas/aditivas analizadas sobresalgan justamente por explotar más allá de los límites convencionales los recursos epistémicos (y semióticos) disponibles, deformando los mundos reales y ficticios, exacerbando las representaciones simbólicas, manipulando lo que se da por sabido y lo que no, etc., es decir, este tipo de intervenciones activa niveles de modelamiento adicionales de los que habitualmente se ejecutan en la comunicación ordinaria.

C-C: para procesar adecuadamente estos comentarios, los/as interlocutores/as deben poder responder, a lo menos, ¿qué tienen en común las luchas de los pokemones con las luchas de otros actores oprimidos de la sociedad, por qué nos sentimos identificados con ellas? (i.e., conocimientos sobre los movimientos sociales en general y sobre el movimiento estudiantil chileno en particular, conocimiento sobre la trama de la serie animada), ¿contra qué o quiénes nos enfrentamos, qué es lo que queremos combatir? (i.e., conocimiento sobre sistemas capitalistas, sobre el funcionamiento del mercado, sobre el funcionamiento de los medios de comunicación oficiales), ¿cuáles son nuestros fundamentos, qué ideas compartimos? (i.e., conocimientos sobre ideologías marxistas y feministas), entre otras cuestiones. Es interesante notar que las intervenciones no apuntan explícitamente a las disputas o las causas del movimiento estudiantil, aunque las presuponen permanentemente.

Estas alusiones se infieren primero del contenido de la entrada y de los juegos intertextuales que reproducen los/as propios/as comentaristas (e.g., “Compañero geodude, presente!”, “no mas rocas a los eeeves burgueses”, etc.), y luego de las referencias generales al capitalismo y sus “cánones abusivos”. La elección de trasuntar el funcionamiento de este sistema y sus consecuencias estructurales al mundo de los pokemones constituye una de las estrategias de recontextualización más reveladoras de este posteo, pues la elaboración de una historia análoga (Cfr. la noción de *mitopoesis* en Van Leeuwen, 2008) permite ilustrar los mismos efectos perniciosos que padecerían los/as jóvenes mediante un relato cautelar que deslegitimaría la acción de los poderosos⁶⁴. A pesar de ser inferencias algo más sofisticadas, es patente que resultan bastante más transparentes y accesibles para los miembros de UI. Así lo confirman los índices de interactividad de la entrada y del comentario de apertura, el carácter colaborativo/aditivo de las participaciones que suscita, y los diversos mecanismos de creatividad lingüística que hemos descrito.

E-C: para acceder a estos modelos mentales y advertir qué los hace similares, los/as comentaristas deben poder responder, a lo menos, ¿qué vivencias tenemos en común con los pokemones? (e.g., de dominación: nos obligan a “evolucionar/pelear para sobrevivir”, buscamos la “libertad/emancipación”, nos rebelamos contra “la burguesía/el imperialismo”, etc.), y ¿qué nos moviliza o nos mantiene unidos? (e.g., aspirar a la “libertad de elección” o conseguir una “evolucion digna, gratuita y garantizada por el estado”, etc.). Ya indicamos que tales modelos coordinan varias formas de pertenencia e identificación, siendo aquellas transversales las de generación y clase (ver el apartado 4.3.5). Al respecto podemos destacar, por ejemplo, aquellas experiencias que tienen a los/as interlocutores/as como manifestantes en diferentes eventos de protesta: la profusión de consignas en todas las intervenciones dan cuenta de

64 Algo similar ocurre con la alusión a la “MORAL PATRIARCAL VIOLENTISTA QUE OBLIGA A USAR A LOS POKEMON FEMENINOS CON FINES SEXISTAS”, pues añade a la trama animada otro elemento novedoso que conecta y evoca una demanda subsidiaria del movimiento estudiantil, como es exigir una educación no sexista que erradique el machismo y avance hacia la igualdad de género.

un conocimiento encarnado, en tanto estas modalidades contenciosas son el resultado de rutinas adquiridas, compartidas y actuadas a través de un proceso de elección relativamente deliberado (Cfr. Tilly, 2002).

M-M: los modelos experienciales se configuran multimodalmente pues incluyen propiedades auditivas, proxémicas y emocionales constitutivas de acciones como gritar cánticos en marchas u otras congregaciones estudiantiles. Los/as comentaristas aplican este conocimiento episódico para acercar esta clase de significados corporalizados a los demás miembros de UI.

I-CT: Com2, Com3 y Com4 se vinculan directamente con el contenido de la entrada, mientras que Res2 extiende el contenido del comentario de apertura (Com2). Todas las intervenciones se articulan total (Com3 y Com4 son calcos muy exactos del epígrafe y la consigna) o parcialmente (Com2-Res2 retrotraen y amplifican sus sentidos globales) con dichos componentes, maximizando la coherencia semántica entre unidades.

I-I: estos comentarios explotan muchas más relaciones intertextuales y exigen mayor conocimiento genérico y especializado para interpretarlas. Por una parte, se incorporan muchos más referentes ficticios de la serie animada (e.g., Geodude, eevees, SILPH CO, Equipo Rocket, Ash, Pokebolla, etc.) con el propósito de expandir (elaborar y embellecer según Martin & Rose, 2008) la narrativa fuente y extender sus recorridos transmedia (Cfr. Lemke, 2009a, 2005a). Por otra parte, se incorporan varios referentes reales (e.g., estructuras macrosociales) con la finalidad de transformar (por adición, sustitución y reordenamiento según Van Leeuwen, 2008) las prácticas sociopolíticas de origen y reenmarcarlas con motivaciones ideológicas subyacentes.

• Participaciones directivas/disruptivas (Com8, Com9):

Este segundo grupo de comentarios contempla un fondo común más limitado y precario. Decíamos antes que es vital para los/as demás interlocutores/as distinguir que estas participaciones tienen el objetivo de discontinuar el flujo de interacciones e instalar posicionamientos divergentes, cuya base epistémica (e ideológica) debiesen poder reconstruir para ajustar su procesamiento en curso. Sabemos que los/as usuarios/as que asumen públicamente su desacuerdo pueden ver amenazada su imagen social (Cfr. Blum-Kulka, 2000; Goffman, 1993; Brown & Levinson, 1992), particularmente su imagen de autonomía en razón de la cual adquieren un contorno propio dentro de la comunidad online (Cfr. Bravo, 2004, 2003). Por lo tanto, además de adecuar su intervención a lo que ya se ha expuesto en el hilo de escritura, necesitan calcular el riesgo de desprestigio al que se someten y anticipar posibles reacciones de otros miembros. Con todo, una vez que deciden comentar deben coordinar sus conocimientos previos con aquellos que permanecen presupuestos en los intercambios previos, independientemente de si comparten o no dichas creencias.

C-G: también señalamos que en estos comentarios se amalgaman dos tipos de conocimiento, uno socio-cultural que permite interpretar la alusión a Las Últimas Noticias (LUN), para distinguir que se compara este estilo informativo al de UI, y otro socio-político que permite interpretar cuáles son los sentidos que disputan ambas consignas (i.e., educación igualitaria v/s educación para obreros y burgueses), las que traducirían lineamientos ideológicos dispares al interior del movimiento estudiantil.

E-C: en tanto que opiniones codifican principalmente sensaciones y juicios personales. Las dos aluden a experiencias que echan mano de guiones específicos (e.g., ver posteos en Facebook, leer un periódico, odiar), por lo tanto, tendrían que ser accesibles para cualquier individuo con modelos culturales similares. Ciertamente, los/as seguidores/as frecuentes de UI no considerarán que entradas como “Compañero Pikachu” son fútiles, al contrario, hemos constatado que los niveles de interactividad aumentan con esta clase de publicaciones. También apuntamos que pocos/as seguidores/as manifestarán abiertamente su disconformidad hacia contenidos que son relevantes para los miembros de la comunidad estudiantil, no obstante, estos aportarán al debate interno y, eventualmente, a mejorar la cohesión del endogrupo.

M-M: sabemos que tales experiencias se configuran multimodalmente mediante percepciones visuales, motoras, emocionales, etc., relativamente constantes y normalizadas, aunque sus representaciones subjetivas radiquen en el conocimiento autobiográfico que cada sujeto haya acumulado. En cuanto a Com8, podemos pensar, adicionalmente, en el funcionamiento de un meta-modelo que monitorearía en contexto la acción de “trollar” en redes sociales, un comportamiento aprendido por ciertos/as usuarios/as que buscan azuzar los ánimos e incomodar.

I-CT: el uso de deícticos (e.g., “estupideces como esta”, “ese grito”) remite explícitamente a algunos de los fragmentos previos. En el caso de Com9 se refiere a la consigna del afiche, pero en el caso de Com8 no es claro si se refiere al contenido global del posteo, solo al contenido de la entrada o solo a la intervención de apertura.

I-I: atañe tanto a las noticias de LUN, como a la consigna fuente (“educación primero al hijo del obrero...”).

4.3.5.2. *Reconstrucción de la base ideológica*

Mientras que el conocimiento social se define como el conjunto de aquellas creencias compartidas por todos o casi todos los miembros de una comunidad epistémica determinada, hay creencias sociales que son compartidas solamente por algunos grupos específicos: las actitudes e ideologías (Cfr. Van Dijk, 2016a, 2008, 2005b, 2003a, 1999). Así, en tanto la existencia de muchos hechos sociales objetivos es dada por sentada y se presume en la mayoría de los discursos frecuentes de una comunidad, las creencias subjetivas o personales sobre ellos no lo son.

Según Van Dijk (2005b), las ideologías son representaciones sociales más elementales que están a la base de otras representaciones sociales del grupo como son el conocimiento y las actitudes, las que, eventualmente, también “están por necesidad sesgadas ideológicamente, es decir, (...) pueden considerarse como un conjunto de creencias u opiniones por parte de los miembros de otros grupos” (p. 296). En esta dirección, las ideologías solo controlan el conocimiento global de grupo, esto es, el conocimiento de fondo común (*common ground*), por lo que “más allá del grupo existe conocimiento que no es ideológico, sino compartido ampliamente y presupuesto por las comunidades epistémicas más extensas, por ejemplo por una cultura completa” (p. 297).

Estos planteamientos pueden resumirse como sigue: por un lado, existe algún conocimiento que aun estando sesgado puede no ser concebido por el propio grupo como creencia ideológica, pero tal vez sí por un grupo diferente; por otro lado, cierto conocimiento genérico o abstracto debe permanecer exento de sesgos, porque de lo contrario la comunicación interpersonal, intergrupala o pública no resultaría viable, y sin embargo, dicho conocimiento bien puede ser pre-ideológico o post-ideológico en función de su variación temporal o histórica. Como explica Van Dijk (2016a), las actitudes e ideologías están relacionadas de forma múltiple con el conocimiento socialmente compartido, y generalmente lo sintetizan y/o adaptan a los propósitos o preocupaciones del grupo. En esta línea, también podemos hablar de grupos de conocimiento específico, en cuyo caso el conocimiento del grupo ideológico no tiene por qué ser tendencioso, sino que puede estar presentando algún conocimiento que no es (todavía) aceptado en la comunidad.

Este es el caso de la producción de conocimiento de los movimientos sociales en general (Cfr. Van Dijk, 2016a, 2016b). Desde este enfoque, “muchos puntos de vista sobre el dominio y la injusticia se fundamentan, al menos al principio, en las ideologías de resistencia, y solo posteriormente son aceptados por otros grupos y por el resto de la sociedad” (Van Dijk, 2003a, p. 30). Como propusiera este autor tempranamente, si las ideologías son definidas como la base de la cognición de un grupo social, “es perfectamente aceptable que controlen tanto las opiniones o actitudes del grupo como su conocimiento, porque el conocimiento de un grupo específico puede muy bien estar relacionado con los intereses u otras características del grupo o involucrado en la competencia o la lucha por el poder” (Van Dijk, 1999, p. 62).

De esto se desprende que “las ideologías de grupos dominados o disidentes tienden a organizarse alrededor de creencias básicas sobre lo que está mal y lo que debería hacerse respecto de ello” (1999, p. 92), vale decir, “las ideologías no solo dan sentido al mundo (desde el punto de vista del endogrupo), sino que también fundamentan las prácticas sociales de sus miembros” (2003a, p. 16). En suma, las ideologías son el sustento de las creencias sociales que tienen en común los miembros de un grupo social. En palabras de Van Dijk, “así como los axiomas de un sistema formal, las ideologías consisten en aquellas creencias sociales generales y abstractas (...) que ordenan y controlan el conocimiento y las actitudes más concretas de un grupo” (1999, p. 72).

Las actitudes corresponden, por su parte, a aquellos “conjuntos específicos, organizados, de creencias evaluativas socialmente compartidas” (1999, p. 65), en materia de “identidad, origen, propiedades, acciones y objetivos de «otro» grupo y sus relaciones con «nuestro» grupo” (2016b, p. 178). Esta propuesta permite conectar teóricamente ambos constructos, “cuando suponemos que las ideologías organizan actitudes, o que asignan alguna forma de coherencia a los conjuntos de actitudes gobernadas por la misma ideología” (1999, p. 91). Así, por ejemplo, una ideología anti-capitalista como la que propugna –entre otras- el movimiento estudiantil, puede inducir actitudes particulares en contra de la mercantilización de la educación o a favor del acceso universal gratuito.

A continuación repasamos algunas cuestiones puntuales que son pertinentes para el presente análisis, las que tienen relación con los procesos de modelamiento, adquisición, confirmación y/o modificación de representaciones sociales mediante la estructura de publicación de UI. En las siguientes secciones nos centramos en el papel que

desempeñan la entrada y los comentarios en el establecimiento de dicha base ideológica. Un aspecto que destaca en este punto es el aprendizaje ideológico que va gestándose paulatinamente al interior de la comunidad. A grandes rasgos, entendemos que

la mayoría de las ideas ideológicas las aprendemos al leer y escuchar a otros miembros del grupo, empezando por nuestros padres y compañeros. Más adelante «aprendemos» ideologías mirando la televisión o leyendo los libros de texto de la escuela; también lo hacemos a través de la publicidad, los periódicos, (...) o al participar en conversaciones cotidianas entre amigos y colegas (...). Algunos géneros del discurso, como los catecismos, los mítines (...) y la propaganda política, tienen el objetivo explícito de «enseñar» las ideologías a los miembros del grupo y a los nuevos adeptos (Van Dijk, 2003a, p. 17).

Desde el comienzo de nuestra investigación concebimos que el entorno interactivo provisto por las redes sociales, en general, y las *fan pages* de Facebook, en particular, cumplen varias condiciones materiales y simbólicas que facilitan dinámicas de socialización política juvenil, especialmente al constituirse como contra-espacios o espacios de resistencia alternos al poder hegemónico (Cfr. Cárdenas, 2016d; Nicholls, Miller & Beaumont, 2013; Oslender, 2012, 2010; Pile, 1997; Routledge, 1997, 1996, 1993, entre otros), de modo que los/as jóvenes pueden participar en él por fuera de las constricciones que impone el control adulto (i.e., institucional y policial). Ellos/as gestionan directa y discrecionalmente los posteos que mejor satisfacen sus objetivos y necesidades grupales, propiciando intercambios comunicativos que inciden en sus modos de organización y acción colectiva, de identificación y afiliación interna, y de negociación y coordinación de conocimientos y actitudes de sus miembros.

Por lo anterior, aun cuando es aventurado sostener que UI funciona como una institución ideológica en sentido estricto (Cfr. Van Dijk, 1999, p. 304 y ss.) –hay otras instancias dentro del movimiento estudiantil que ejecutan esta tarea explícitamente, tales como centros de alumnos y federaciones, comisiones de información y propaganda, etc.–, esperamos mostrar que varias de las prácticas de producción y comprensión de discursos online exhiben formas de persuasión y legitimación clave para la formación ideológica de la comunidad. Ciertamente, aprender ideologías no implica asumirlas o adherir a ellas de antemano, pero sí implica el manejo de mecanismos de inferencia e interpretación sin los cuales los/as usuarios/as no pueden interactuar de modo adecuado, ni menos adoptar una posición públicamente o defenderla en consecuencia.

Sabemos que aunque las ideologías se comparten con otros, estas se utilizan de manera individual. Como explica Van Dijk, “debemos suponer que en razón de diferencias individuales obvias de la “socialización ideológica” en el grupo, cada miembro tiene su propia “versión” personal de la ideología. Obviamente, esta versión personal debe estar muy cerca de la ideología abstracta del grupo para que los individuos puedan funcionar apropiadamente como miembros competentes del mismo” (1999, p. 107). Esto es así porque muchas de las actitudes que repercuten en nuestra vida diaria se adquieren gradualmente a partir de experiencias únicas y subjetivas, las que deben asentarse en –y ser consistentes con– dichos modelos previos. Entonces, si bien estas creencias grupales pueden llegar a afectar las estructuras y los contenidos de los modelos mentales que los sujetos construyen en torno a hechos concretos, la influencia ideológica sobre tales modelos no es automático. En su lugar, este procesamiento ocurre indirectamente,

primero a través de las actitudes y del conocimiento ante dominios sociales especiales (como la política, la educación, (...) etc.) y después, en el nivel de los discursos individuales de los miembros del grupo, a través de modelos mentales de los acontecimientos y situaciones sociales. Estas representaciones personales de los acontecimientos finalmente interactúan (...) con los modelos contextuales que los participantes construyen dinámicamente de una situación comunicativa dada (Van Dijk, 2003a, p. 78).

Además, sabemos que las ideologías no están basadas únicamente en la experiencia de unos pocos miembros, “sino en las experiencias social e históricamente desarrolladas, acumuladas y (discursivamente) transmitidas, de todo el grupo, ahora y en el pasado” (Van Dijk, 1999, p. 122), por cuanto son adquiridas, empleadas y rectificadas en escenarios determinados, de acuerdo con propósitos particulares y mediadas por relaciones entre grupos en el marco de estructuras sociales más complejas y persistentes. Es justamente el carácter de oposición entre grupos la condición que más decididamente interfiere en el funcionamiento y el sostenimiento de las ideologías, siendo la base de todas las prácticas sociales que configuran tales relaciones intergrupales. Como plantea Van Dijk,

del mismo modo en que el ejercicio y coordinación del abuso de poder necesita una base ideológica, también la solidaridad interna del grupo y la resistencia intergrupales necesita estar organizada ideológicamente. Mientras que el interés del grupo dominante puede ser el de disimular su abuso de poder y ocultar las formas de desigualdad y sus consecuencias, los disidentes y oponentes pueden estar específicamente interesados en dejar al descubierto y exponer la dominación y la desigualdad, y en manifestar y legitimar como “justas” sus propias contra-ideologías (1999, p. 214).

Desde la perspectiva de este autor, unos pocos atributos básicos que organicen las actitudes de los miembros de un grupo pueden bastar para definir una ideología fundamental. Estas formaciones ideológicas pueden haber tenido lugar, en principio, en unos pocos líderes, elites o intelectuales capacitados para estos fines, pero las cogniciones sociales más generales en las cuales se basan ya pueden haber estado largamente compartidas por grupos más amplios o haber dado cabida a modalidades de protesta ocasionales en otros colectivos mayores. Por consiguiente, puede postularse que “el desarrollo de las ideologías es un proceso social bidireccional, en el cual el liderazgo y la influencia de arriba hacia abajo están estrechamente ligados a la influencia, experiencia y acción de abajo hacia arriba” (Van Dijk, 1999, p. 222).

En lo que atañe a la formulación y propagación de fundamentos ideológicos en redes sociales como Facebook, particularmente en el caso de un movimiento social robusto y con tradición como el movimiento estudiantil chileno, es debatible si *fan pages* como UI pueden llegar a equiparar o reemplazar el trabajo de dirigentes o asociaciones de base que se encargan del adoctrinamiento político. No obstante, es un hecho que las comunidades que se conforman y aglutinan en torno a estas plataformas extienden dicha función por fuera de los dominios tradicionales, instalando nuevas interrogantes acerca del papel que típicamente se les ha asignado a los ideólogos de los movimientos y a los modos de institucionalización de su labor. Tampoco es posible comparar el rol de los/as administradores/as que producen y/o difunden los contenidos de estos sitios, aunque es indiscutible que la selección de los géneros habituales de la comunidad impacta en la negociación de representaciones sociales que son críticas para su maduración y fortalecimiento en el tiempo.

Al respecto, hemos insistido en la mutua dependencia entre discurso e ideología: asumimos que las ideologías interfieren en lo que decimos y en cómo lo decimos, pero también es cierto que incorporamos y alteramos las ideologías cuando nos enfrentamos a distinto tipo de información oral, visual o escrita. Así, hay discursos específicos (como los manifiestos, panfletos o declaraciones públicas de los movimientos sociales, pero también otros menos ortodoxos como grafitis, memes o caricaturas) mediante los cuales los miembros grupales interiorizan de una forma más directa ciertas proposiciones ideológicas elementales. Como bien ilustra Van Dijk, esos discursos “puede[n] comenzar literalmente con los eslóganes gritados en las calles. Pero, en general, los (...) movimientos sociales han tenido sus bases históricamente en los escritos de pequeños grupos (...) que tienen, al menos, algún acceso a (...) los medios masivos de comunicación” (1999, p. 220).

Por último, entendemos que si bien los discursos no son las únicas prácticas sociales basadas en la ideología, son vitales para asegurar su permanencia y legitimación a largo plazo. Por lo tanto, “si queremos saber qué apariencia tienen las ideologías, cómo funcionan y cómo se crean, cambian o reproducen, necesitamos observar detalladamente sus *manifestaciones discursivas*” (Van Dijk, 1999, p. 19, cursiva original). Este análisis se orienta, en términos estructurales, “[a] vincular las ideologías con las prácticas sociales y el discurso en el nivel micro de las situaciones sociales y las interacciones, por un lado, y con los grupos, relaciones entre ellos, instituciones, organizaciones, movimientos, poder y dominio, por otro” (Van Dijk, 2003a, p. 77). Esto indica que las expresiones ideológicas son variables, estratégicas y sensibles a los contextos de uso, pues los actores las adaptan en eventos comunicativos concretos.

A) ANÁLISIS IDEOLÓGICO DE LA ENTRADA

La composición de las entradas en el Facebook de UI constituye un ejemplo patente en esta línea. Como ya dijimos, este trabajo ideológico comienza a delinearse desde el momento en que se elige el contenido que va a ser publicado, esto es, desde que se determina *sobre qué se va a hablar* al interior de la comunidad. Sabemos que este contenido puede ser generado *ad hoc* por los/as administradores/as, o bien, puede ser reciclado de otras *fan pages*, redes sociales o servicios web, siempre que respondan a los objetivos o intereses de la comunidad.

Cualquiera sea el caso, sugerimos que el principal propósito de las entradas es dar acceso a información relevante sobre el movimiento estudiantil, de modo de otorgar visibilidad al colectivo en un contexto donde su irrupción en los medios tradicionales es controlada y manipulada de diversas maneras. Por supuesto, no todas las entradas cumplen una función ideológica *a priori*, pero para poder producirlas y comprenderlas es indispensable que se active un conjunto de cogniciones sociales en los modelos mentales de los/as interlocutores/as, los que difícilmente están exentos de esta clase de creencias grupales en el decurso de una movilización social.

Si observamos esta unidad de acuerdo con el cuadrado ideológico propuesto por Van Dijk (2003a, 1999), es más probable que responda a los principios: “poner énfasis en «nuestros» aspectos positivos” y “poner énfasis en «sus» aspectos negativos”. De hecho, las entradas se utilizan más a menudo para designar a los responsables de la crisis que experimenta el sistema educativo (Salinas & Fraser, 2012), facilitando el enmarcado de diagnóstico que vincula a los oponentes del movimiento y promueve su enfrentamiento (ver el capítulo 6 para más detalles).

En cuanto al epígrafe, su principal función ideológica es tornar explícito este trabajo de enmarcado en los distintos momentos del conflicto educativo, concretamente, al enunciar o evocar esta relación dialéctica entre «nosotros» y «ellos». En el caso de “Compañero Pikachu”, la etiqueta de membresía –que es tema y foco de la proposición– esclarece de inmediato este criterio de pertenencia al endogrupo. También abundan otros epígrafes similares que tienen el propósito de apoyar, adherir o reivindicar al movimiento y las acciones de sus miembros, los cuales exhiben el uso de formas pronominales o deícticas que favorecen este tipo de auto-identificación.

A la inversa, son escasos los epígrafes que mencionan o presuponen al exogrupo o sus miembros (usualmente resultan mejor representados en los diseños multimodales), pero cuando aparecen emplean mayoritariamente nombres propios que aluden a figuras (e.g., Piñera, refiriéndose al ex presidente, o Beyer, refiriéndose al ex ministro de educación) o entidades públicas (e.g., la policía, el congreso, etc.), por lo que se requiere otro conocimiento de fondo para reconstruir esta oposición ideológica. En general, en nuestro corpus esta subunidad persigue fines más informativos que persuasivos, y dado que con regularidad recurre a frases o cláusulas breves, las expresiones lingüísticas que codifican estos significados no son numerosas y tienden a funcionar a un nivel superior (e.g., estructuras argumentativas o retóricas –metáforas, ironías, *topoi*, etc.-). Si a esto le sumamos los fenómenos de incongruencia o subversión intermodal entre componentes, estos usos han de complementarse con otros recursos semióticos presentes en la entrada.

Determinar la función ideológica que desempeñan los diseños multimodales obliga un análisis más detallado de los géneros preferentes de UI (en el capítulo 5 profundizamos al respecto). Preliminarmente, sabemos que hay ciertos géneros distintivos de los movimientos sociales que se dirigen directamente a estos objetivos, como ocurre en nuestro corpus con los afiches de convocatoria o propaganda, los grafitis que muestran consignas o eslóganes familiares, o los vídeos de arenga o agitación. Si bien en UI también circulan otros géneros que colaboran en la formación o adoctrinamiento político de las bases estudiantiles (e.g., comunicados públicos de federaciones o asociaciones, petitorios, actas de congresos nacionales, etc.), estos no son los más populares entre los miembros de la comunidad online. Al respecto, cuando los/as administradores/as del sitio seleccionan los discursos de protesta que más satisfacen el trabajo ideológico del movimiento, priorizan aquellos en que el modo visual tiene un rol predominante (Cfr. Doerr, Mattoni & Teune, 2014, 2013; Mattoni & Teune, 2014; Doerr & Teune, 2012).

En el caso de “Compañero Pikachu”, hemos dicho que son dos los géneros que componen el diseño bimodal: el afiche de “Chu” y la consigna “Evolución primero al pokemón obrero...” que se añade en su recontextualización. Estos textos son ejemplos típicos de propaganda política, los que usualmente conforman la memoria gráfica de los movimientos sociales, cuya trayectoria puede incluso historizarse en función de estos artefactos. Esto es lo que ocurre, justamente, con los textos originales a los que refiere esta entrada, porque tanto el póster Vive Che como la consigna “Educación primero al hijo del obrero...” remiten a la tradición de la izquierda latinoamericana, en general, y a los movimientos estudiantiles que han surgido bajo su alero, en particular. Por lo anterior, la intencionalidad ideológica de este diseño puede capturarse ya en la relación que se establece con ambos intertextos.

Ya hemos explicado largamente que la imagen antropomorfizada adquiere sentido en la medida en que fusiona dos referentes reconocidos por la comunidad de UI como son Pikachu y Che Guevara; de ellos, solo el Che alude a unas corrientes ideológicas manifiestas (i.e., marxismo, comunismo, anti-imperialismo), cuyos fundamentos se transfieren a la figura animada a propósito de ciertos rasgos que se presumen comunes (i.e., la rebeldía, la insubordinación, etc.). Esta transposición no persigue un calco exacto de tales fundamentos cuando se transita de un personaje a otro, más bien busca evocar una épica revolucionaria común que puede asemejarse a la emprendida por el movimiento estudiantil.

La consigna que acompaña esta imagen codifica una actitud relevante para sus miembros (los pokemones/estudiantes obreros debiesen evolucionar –acceder al derecho a la evolución/educación- primero que los pokemones/estudiantes burgueses), cuyas bases ideológicas se asientan en la lucha de clases y el control del capital. Usos como la creatividad metafórica, la contracción sintáctica, la gradación vía complementos circunstanciales, la disgregación de los enunciados en el espacio visual, la composición rítmica, entre otros, sirven concretamente a esta finalidad propagandística. De todos ellos, la metáfora que se obtiene del juego de palabras destaca como una estrategia de atenuación que mitiga la radicalidad ideológica del endogrupo, por ejemplo, al quitar énfasis a «nuestras» propias formas de exclusión o discriminación mediante una apropiación más lúdica de la consigna fuente.

Veamos a continuación cómo las estructuras descritas nos permiten reconstruir con mayor precisión la base ideológica de esta unidad.

Tabla 4.18. Entrada CO_03_12_2013_T4: Reconstrucción de la base ideológica

Nivel estructural	Actitudes e ideologías subyacentes	
Fragmentos	Nosotros	Ellos
Entrada Compañero Pikachu;	P: conforman el endogrupo los pokemones/estudiantes movilizados. D: auto-representación positiva asentada en la sublimación de nuestros líderes y demandas grupales.	P: conforman el exogrupo los opositores a la evolución/educación gratuita, en general, y los miembros de la clase burguesa, en particular. D: hetero-representación negativa de

(imagen de) Chu; Evolución primero...	Id: pertenencia generacional y de clase. In: conseguir el derecho a la evolución/educación, capacidad contenciosa, convicciones y principios. A: luchar, hacer la revolución. N/V: equidad, justicia social, derechos universales.	quienes ostentan el capital (material y simbólico). Id: pertenencia de clase y de casta. In: conservar sus privilegios, dominación en base al poder económico. A: mantener el <i>statu quo</i> . N/V: individualismo, protección de la propiedad privada.
---	---	---

En esta ocasión no separamos las subunidades pues, dado que las expresiones ideológicas no son muchas, creemos que es más operativo combinarlas para derivar sus características transversales. La organización de los resultados es la misma utilizada en la Tabla 4.18. Primero describimos sucintamente las categorías del esquema y luego explicamos cómo se realizan en el ejemplo considerado.

i) Esquema ideológico: Nosotros v/s Ellos

Este análisis parte de la premisa de que existirían patrones estructurales típicos para los sistemas ideológicos que debiesen reflejar cómo los grupos y sus miembros se ven a sí mismos, a los demás, y evalúan ciertas materias o áreas específicas de la sociedad (Cfr. Van Dijk, 1999). Como plantea este autor, es factible que estas creencias grupales no se estructuren arbitrariamente sino que, como otras representaciones complejas de la memoria, tengan una naturaleza esquemática similar, es decir, que surjan de unas categorías convencionales que permitan a los actores sociales comprender, construir, rechazar o modificar rápidamente una ideología. Tales categorías definirían el significado de lo que supone sentirse parte de un grupo, o sentirse conjuntamente como un grupo. De esta manera, si unos individuos hablan o escriben en calidad de miembros, su discurso debería mostrar estas categorías de forma más o menos sistemática (Cfr. Van Dijk, 2003a).

- ✓ **Polarización:** las ideologías organizan a la gente en términos polarizados, determinando quién pertenece o no al grupo y cómo se distinguen unos miembros de otros a partir de sus acciones, objetivos, normas, recursos, etc., particulares. Este tipo de polarización involucra un conflicto continuado en virtud del cual los grupos crean una imagen ideológica de sí mismos (endogrupo) y de los demás (exogrupo).
- ✓ **Descripción:** concierne a una característica global del enfrentamiento y la subsecuente interacción entre grupos, a saber, la representación positiva de «nosotros» (auto-representación), y la representación negativa de los «otros» (hetero-representación).
- ✓ **Identificación:** las ideologías forman la base de la identidad grupal, esto es, las proposiciones esenciales que corresponden a evaluaciones más o menos estables sobre los criterios de pertenencia que son comunes a sus miembros. Desde esta perspectiva, podemos restringir la identidad social a un tipo compartido de autodefinition de carácter relacional, es decir, a un conjunto de representaciones sociales que los miembros consideran específicas de su grupo, cuya función es delimitar su posición en la sociedad con respecto a otros, concretamente con respecto a enemigos u oponentes. Así, en cada situación, “la prominencia, la jerarquía o la pertinencia de la identificación con el grupo monitoreará las prácticas sociales reales

(...) de los actores sociales” (Van Dijk, 1999, p. 153). Dichas prácticas no solo abarcan acciones colectivas, sino también vestimenta, objetos, lugares, edificios, monumentos, emblemas, acontecimientos históricos notables, héroes y heroínas, entre otros símbolos, los cuales constituyen las “*manifestaciones contextualmente variables de la identidad social*” (Van Dijk, 1999, p. 159, cursiva original). Desde un enfoque socio-cognitivo, se debe tener presente que los criterios de identificación no son tanto estas manifestaciones cuanto su significado para, o interpretación por, un grupo determinado.

- ✓ **iv) Intereses:** las ideologías pueden ser utilizadas para legitimar o resguardar el abuso de poder o, contrariamente, para resistir o denunciar la dominación o la desigualdad. Por consiguiente, las ideologías se desarrollan como una consecuencia funcional de los conflictos de interés que emergen de objetivos, preferencias o derechos que se consideran mutuamente excluyentes. De allí que “los grupos puedan desear afirmar, defender, explicar o manejar tales intereses contra otros grupos de la sociedad, mientras que al mismo tiempo reúnen a sus propios miembros detrás de esas demandas para asegurarse de que sus actitudes individuales, y las prácticas sociales basadas en ellas, coordinen y faciliten la realización de esos objetivos ideológicos” (Van Dijk, 1999, p. 100).
- ✓ **Actividades:** como señala Van Dijk (1999), “los miembros de un movimiento social podrían identificarse tanto con las ideas compartidas por el grupo, como con sus actividades típicas como manifestaciones, huelgas, encuentros o rituales. (...). Lo mismo es cierto para los símbolos que identifican a un grupo, tales como uniformes, banderas, (...) entre otros” (p. 158). También pueden contarse actividades oficiales de pertenencia, tales como elegir líderes, estipular vías de institucionalización, etc. Para evitar reducir la ideología a acciones específicas o símbolos *ad hoc*, es necesario centrarse en su naturaleza permanente, rutinaria o histórica, pues es lo que permite fijarlas en la memoria colectiva y, por ende, calificarlas dentro de un criterio de identificación reconocido. Frecuentemente, estas actividades son definidas por varias formas de discurso intragrupal que aseguran su coherencia y reproducción en el tiempo.
- ✓ **Normas y valores:** mientras que las ideologías aparecen en los grupos y suelen generar conflictos dentro de ellos, el sistema de normas y valores forma parte del fondo común (*common ground*) y tiene una función incluso más general y básica, pues es válido para la mayoría de los miembros competentes de la misma cultura. Ahora bien, aunque los valores sean en muchos casos universales y socioculturalmente aceptados, se aplican en áreas distintas y de maneras diferentes. Por este motivo “es fundamental la polémica, ya que es el punto en el que los valores se “traducen” en creencias ideológicas” (Van Dijk, 2003a, p. 25). En esta dirección, “los valores seleccionados como primordiales para cada grupo constituyen el punto de referencia elegido para su identidad y autoevaluación, la evaluación de sus actividades y objetivos y, especialmente, su evaluación de otros grupos y otros objetivos y juicios de interacción subyacentes” (Van Dijk, 1999, p. 104).

Ya hemos identificado que en nuestro ejemplo la oposición nosotros/ellos se realiza en virtud de la pertenencia de clase y la lucha que supone tener el control del capital. Sabemos que esta pertenencia excede parámetros puramente económicos, abarcando cuestiones como la ocupación, la posición o el estatus social. Asimismo, el capital no solo remite al patrimonio material, sino que a otros dominios simbólicos asociados con el respeto, la fama, el conocimiento, etc. De este modo, el control (real o atribuido) de tales recursos diferencia a unas clases de otras en razón del valor sociocultural que se les asigne, esto es, las personas se definen a sí mismas y son categorizadas, admitidas o rechazadas por los miembros de uno u otro grupo según sean los bienes que (se cree que) ostentan y los intereses que (se cree que) preservan. Como explica Van Dijk,

[e]conómicamente, esto puede significar la oposición a diversas formas de distribución de la riqueza y de los ingresos (...). Simbólicamente, puede significar acceso exclusivo o preferencial a escuelas, (...) profesiones especiales y formas de “alta” cultura. Ideológicamente, tales privilegios tenderán a ser legitimados por la reivindicación de “derechos” naturales o sociales (...) y/o por mérito (1999, pp. 194-195).

Revisemos con más detalle cómo se actualiza esta oposición en la entrada analizada.

P: el endogrupo se conforma por los pokemones/estudiantes movilizados, en general, y por los pokemones/estudiantes obreros, en particular, mientras que el exogrupo se conforma por los opositores a la evolución/educación gratuita, en general, y por los pokemones/estudiantes burgueses, en particular. Esta distinción, aunque ampliamente conocida en la comunidad, constituye un aspecto crítico de negociación ideológica, pues todavía hoy es motivo de discusión entre las bases estudiantiles si el movimiento debiese aspirar al acceso de todos/as los/as jóvenes o solo de los/as más vulnerables. Actitudes del tipo “quien puede pagar por la educación que lo haga”, “no vamos a financiar la educación de los ricos”, etc., tensionan el principio de acceso universal que las orgánicas centrales han intentado impulsar a lo largo del conflicto.

D: la auto-representación positiva se basa en la sublimación de «nuestros» líderes (i.e., Pikachu) y demandas (i.e., la evolución), mientras que la hetero-representación negativa solo apunta de forma genérica a los pokemones burgueses en contraposición a los pokemones obreros. El ejemplo explota diferentes recursos lingüísticos y semióticos para describir y evaluar –de manera inscrita y evocada y con distinto grado de detalle- al endogrupo: sus miembros insignes (i.e., Chu), sus referentes políticos o mártires históricos (i.e., Che), la influencia de sus ideales y principios (i.e., la gesta revolucionaria), sus atributos compartidos (i.e., la renuncia de sí mismo, la entrega a la causa, el compromiso por el colectivo), etc. En cambio, el exogrupo no recibe un tratamiento explícito. Esta entrada relega a los adversarios a una posición secundaria y, en su lugar, se concentra estratégicamente en afirmar el sentido identitario de sus integrantes, exacerbar la afiliación grupal e incentivar su cohesión interna.

Id: además de la identificación asentada en la pertenencia de clase que hemos consignado, se implican otras subsidiarias: la pertenencia generacional en el caso del endogrupo, y la pertenencia de casta en el caso del exogrupo. La primera se asocia a la existencia de ciertos rasgos comunes derivados de condiciones etarias (rangos de edad similares y niveles de escolarización análogos) y epocales (vivencias personales afines acumuladas a lo largo de un mismo periodo histórico –posdictadura- y de un mismo ciclo movilizatorio –2006-2018-), las cuales se suman al hecho de haber sido seguidores/as de la serie animada Pokémon y sentir algún tipo de complicidad o

simpatía por su personaje Pikachu. Esta pertenencia generacional se articula con la pertenencia de clase debido a que el grueso de las bases estudiantiles proviene de los estratos medios bajos de la sociedad chilena, pues son quienes han experimentado la segregación de un sistema educacional que provee mejor educación a quienes concentran mayores ingresos.

Como contraparte, la pertenencia de casta alude a una posición privilegiada (i.e., ser los/as hijos/as de los/as dueños/as del capital), esto es, integrar una porción selecta de la población que tiene acceso a una educación particular pagada de excelencia. Estos criterios de identificación se actualizan creativamente en la entrada, al conjugarse unos referentes ficticios con fundamentos ideológicos concretos, a fin de retrotraer elementos clásicos de la lucha de clases, los ideales revolucionarios y el protagonismo preferente de la juventud, entre otros. Como ya hemos explicado, tales elementos se representan simbólicamente en distintos componentes de la entrada, especialmente en el diseño bimodal que combina la estética de la propaganda gráfica de izquierda con la estética de la franquicia transmedia.

In: el endogrupo tiene como finalidad prioritaria conseguir (el derecho a) la evolución/educación, para lo cual disponen de probada capacidad contenciosa, convicciones robustas y principios razonables. A la inversa, se desprende que el exogrupo persigue conservar sus privilegios materiales y simbólicos, ante lo cual se vale de distintos mecanismos de dominación y control asentados principalmente en su poder socioeconómico. Por más de una década el movimiento estudiantil ha buscado correlacionar la pervivencia del modelo de mercado educativo con la reproducción de la desigualdad en todos los ámbitos sociales.

Es este trabajo de reenmarcado el que ayuda a los/as jóvenes a transitar con el paso de los años de petitorios restringidos (subvención de transporte y alimentación, rebajas de arancel, mayor cantidad de becas, etc.) a otros más sustanciales (derogación de orgánicas constitucionales, desmunicipalización y re-estatización de colegios y universidades, etc.). La demanda de educación gratuita y de calidad enarbollada en 2011 responde a un trabajo ideológico acumulado en focos movilizatorios previos, que surge de la intransigencia de la clase política y empresarial y su negativa a legislar y reformar el modelo de manera radical. Este conocimiento de fondo nos lleva a interpretar que la “evolución” que reclaman los pokemones contempla intereses bastante más detallados y complejos que no se reducen al mero acceso de una clase relegada.

A: en la entrada analizada hay escasas referencias al respecto. La oposición estructural entre pokemones obreros y burgueses nos permite inferir formas genéricas de acción colectiva, como son, en el caso del endogrupo, resistir, luchar o hacer la revolución (siguiendo el ejemplo de “Chu”), o bien protestar, como sugiere la acción de gritar la consigna en marchas u ocupaciones, y; en el caso del exogrupo, mantener el *statu quo* que beneficia a los poderosos, con acciones ya conocidas como controlar el capital y su distribución. Por supuesto que estas acciones generales conllevan actividades específicas que las vuelven operativas y facilitan su consolidación, como establecer determinados mecanismos de membresía o afiliación (e.g., militancia de izquierda), diferentes posesiones o atributos que acreditan la condición de pertenencia (e.g., conciencia de clase), ciertas maneras de expresarse o fórmulas de tratamiento (e.g., “compañero”), etc.

N/V: las ideologías marxistas y capitalistas que están a la base de las actitudes de ambos grupos se distinguen por orientarse a normas y valores que se saben incompatibles. Mientras que el endogrupo reivindica el derecho a una evolución/educación igualitaria, el exogrupo cautela una evolución/educación diferenciada según criterios de capacidad y mérito individual. Así, en tanto los pokemones/estudiantes obreros centrarían su lucha en un principio de equidad y justicia social, los pokemones/estudiantes burgueses velarían por sus privilegios amparados en la protección de la propiedad privada y sus garantías asociadas. Hemos dicho que aunque esta representación obedece a un enfrentamiento recurrente en los movimientos de izquierda y recupera varios de sus fundamentos de base⁶⁵, se logra mediante una manipulación lúdica que no persigue el adoctrinamiento ideológico, sino más bien la identificación más general de sus miembros con los referentes y motivos políticos (ficticios y reales) empleados. En esta línea, la apelación a normas y valores que gozan de amplia aceptación y respaldo puede entenderse como una estrategia para fortalecer la unión estudiantil y sus modalidades de adscripción de nuevos partidarios y adeptos.

B) ANÁLISIS IDEOLÓGICO DE LOS COMENTARIOS

Ya mencionamos que la sección de comentarios en UI es un espacio donde tienen cabida distintas formas de disenso discursivo (ver el apartado 4.3.3). Apuntamos también que este fenómeno se manifiesta típicamente a dos niveles: entre miembros que pertenecen a grupos confrontados (i.e., jóvenes adherentes v/s jóvenes (o ciudadanos en general) detractores), y entre los/as propios/as estudiantes movilizados/as cuando se observan divergencias de orden local (i.e., tensiones entre medios, fines y ambiente) (ver el apartado 4.3.5). Desde esta perspectiva, la comunidad no puede ser homogénea en términos ideológicos (Cfr. Cárdenas, 2016b), pues si bien es esperable que la mayor parte de las intervenciones sea en favor del movimiento estudiantil, nuestro corpus revela que la irrupción de posturas discordantes o contrarias tiende a acrecentarse a medida que avanza el conflicto, concentrándose en ciertas coyunturas que parecen más sensibles o polémicas para los/as jóvenes (e.g., la disyuntiva de optar o no por institucionalizar el movimiento o sus modos de hacer política).

Uno de los aspectos más llamativos de este estudio consiste en responder cómo se producen estos desacuerdos en la comunicación online y qué factores los explican. Al respecto, tanto los tipos de participación como los tipos de significados interactivos y valorativos en los que profundizamos con el análisis socio-semiótico nos han ofrecido alguna evidencia. Ahora averiguaremos cuál es la base socio-cognitiva que los sustenta.

Partimos de la premisa de que la emergencia de diferencias, conflictos y luchas es consustancial al desarrollo de las ideologías. Sabemos que entre grupos contrapuestos esta es una característica funcional y estructurante de la polarización social, pero también es probable que al interior del mismo grupo existan subgrupos con variantes de la ideología general e individuos que quizá tengan sus propias ideas sobre determinados asuntos que no siempre son compatibles con las de los demás miembros (Cfr. Van Dijk,

⁶⁵ También obedece a representaciones estereotipadas que, en el caso del movimiento estudiantil chileno, han sido tensionadas en los hechos. Por ejemplo, en varias manifestaciones se vio a jóvenes pertenecientes a colegios privados (particulares subvencionados y pagados) marchando junto con sus compañeros de escuelas y liceos públicos. En general, no es posible afirmar que los/as estudiantes actualizan esta disputa dentro de sus repertorios de acción ni en sus discursos públicos, aunque sí se vislumbran diferencias internas que retrotraen esta oposición histórica.

2003a). Estas variaciones a menudo tienen que ver con las distintas identidades que deben gestionar los sujetos cuando sortean dilemas habituales dentro de sus comunidades o grupos especiales (e.g., estudiantes hombres o mujeres, secundarios o universitarios, del centro o de regiones, chilenos o mapuches, comunistas o anarquistas, etc.), las que pueden confundirse, tensionarse o excluirse a lo largo de su participación en el colectivo (Cfr. Van Dijk, 1999).

Desde este enfoque, coexisten creencias de las cuales no se tiene certeza, que son difusas, que ofrecen puntos de vista contradictorios y que, en general, no pueden presuponerse ni asumirse tácitamente como verdaderas. Estas creencias pueden ser personales si representan opiniones asociadas con experiencias subjetivas (almacenadas en la memoria episódica o autobiográfica), pero también pueden compartirse socialmente cuando atañen a cuestiones de interés público o ciudadano (representadas en la memoria social o semántica, como es el caso del conocimiento genérico). En distintas situaciones los individuos pueden verse obligados a afirmar o defender estas creencias, especialmente en la interacción con miembros de grupos opuestos, aunque cuando se trata de opiniones y actitudes suficientemente familiares o interiorizadas, es más fácil darlas por sentadas y no explicitarlas en el seno de la comunidad (Cfr. Van Dijk, 2016a).

En este punto, debemos reparar en que, “a diferencia de nuestras opiniones personales (modelos mentales), las ideologías deben ser bastante estables para servir a la identidad, objetivos e intereses de un grupo, como es el caso de los movimientos sociales” (Van Dijk, 2016a, p. 147). Por lo tanto, dentro de cada movimiento podemos encontrar “opiniones ideológicas y discursos de personas individuales, pero estas son aplicaciones o usos de actitudes subyacentes socialmente compartidas” (Van Dijk, 2016a, p. 151). A su vez, si sus miembros comparten varias ideologías al mismo tiempo, cuando construyen sus respectivos modelos entonces pueden aplicar en ellos varias creencias sociales simultáneas.

Cuando en el movimiento se presentan ideologías que resultan inconsistentes e incompletas, “el discurso intragrupal proveerá las experiencias, las evidencias, las argumentaciones, (...), etc., que son necesarias para que el *grupo* entero desarrolle su ideología de grupo, aun cuando *miembros* individuales lo hagan de modo imperfecto o muy variable como resultado de su posición social específica o como consecuencia de la influencia de otras ideologías” (Van Dijk, 1999, p. 122, cursiva original). Además, como ya hemos dicho, en el caso de movimientos sociales consolidados existirán instituciones ideológicas establecidas (orgánicas centrales, medios y comisiones, congresos o asambleas, etc.) que podrán explicar los detalles de tales ideologías y corregir, eventualmente, las posibles discrepancias internas. Como explica este autor,

[e]s también en este nivel que la variación sistemática y la “desviación” pueden dar lugar al cambio actitudinal y, finalmente, al *cambio ideológico*, tan pronto como una cantidad suficiente de miembros, y especialmente los líderes que controlan el discurso público, puedan comunicar persuasivamente tales sistemas alternativos de juicio a otros miembros del grupo. (...). De este modo, las ideologías, a pesar de su naturaleza relativamente estable, pueden con cierta demora cambiar flexiblemente como consecuencia de: a) intereses sociales variables, b) las experiencias cotidianas de los miembros del grupo y, por supuesto, c) el discurso ideológico persuasivo (Van Dijk, 1999, p. 125, cursiva original).

Para determinar cómo el discurso puede ser utilizado persuasivamente en la adquisición y el cambio de las ideologías, requerimos una teoría discursiva explícita sobre las diversas estructuras del texto y el habla y sus contextos, así como una teoría cognitiva acerca de la comprensión discursiva y de otras representaciones mentales involucradas en dicha comprensión y sus efectos (Cfr. Van Dijk, 1999, pp. 305-307). Algunas implicancias generales pueden sintetizarse como sigue:

- ✓ la influencia depende de lo que las personas ya saben y creen;
- ✓ la influencia sobre la construcción y el cambio de cualquier representación mental de acontecimientos particulares (modelos de situación) es una función de los contenidos y las estructuras de los eventos comunicativos en marcha (modelos de contexto);
- ✓ la influencia exige la comprensión al menos rudimentaria del discurso en cuestión;
- ✓ distintos tipos de persuasión se orientan a distintos tipos de creencias evaluativas, vale decir, debe poder distinguirse que muchas de las actitudes socialmente compartidas están, por definición, desligadas del contexto y, por ende, son abstractas y generales; las opiniones personales pueden ser, por su parte, generales o particulares, por lo que el discurso puede buscar modificar una opinión concreta en un momento dado, o puede afectar opiniones más abstractas y generales y tener consecuencias más permanentes, y;
- ✓ una gran cantidad de discursos puede tener efectos persuasivos sobre un gran número de miembros de un grupo y, así, formular o alterar gradualmente sus representaciones sociales a través del tiempo.

Podemos postular que esto último es lo que ocurre con la comunidad de UI. Entendemos que la persuasión ideológica se ve favorecida por la falta de conocimiento social y político (Cfr. Van Dijk, 2016a, 1999), vacíos que un sitio de estas características intenta suplir de una manera bastante dirigida. En esta dirección, siempre que las proposiciones ideológicas a las que los/as usuarios/as acceden no estén en abierto conflicto con sus (modelos mentales de) experiencias personales previas, al contar con un fondo común más adecuado les resultará más fácil interiorizarlas como resultado de su participación sostenida en la *fan page*.

Asumimos que UI cumple, en origen, una función epistémica manifiesta, esto es, la de proveer información y oportunidades para la construcción de conocimientos sobre asuntos que son relevantes para la comunidad estudiantil, y que, secundariamente, cumple una función ideológica estratégica, en especial para aquellos/as seguidores/as que, no teniendo opiniones completamente divergentes pero tal vez sí parciales o insuficientes, se sirven de los posts de UI para definir más certeramente su posicionamiento y mejorar su condición de miembros grupales. Desde este enfoque,

la adquisición y el cambio de las ideologías se produce en un ambiente rico y bien desarrollado social y cognitivamente: las personas saben que otros pueden tener las mismas opiniones u opiniones diferentes sobre el mundo, y que esas opiniones pueden ser mediadas por el discurso. En un estadio posterior, aprenden a discernir que la distribución de las opiniones de los «otros» no es arbitraria, sino que diversos “tipos” de personas también tienden a tener diversos “tipos” de opiniones, y que muchas opiniones coinciden (o no) [con las suyas] (Van Dijk, 1999, p. 308).

Dado que este conocimiento sobre la adquisición y el cambio de opiniones “tiene su base social “empírica” en las variadas formas de interacción social, la comunicación y las relaciones de grupo de las cuales los miembros sociales son parte” (Van Dijk, 1999, p. 307), es esperable que el involucramiento constante en las dinámicas de producción e intercambio discursivo como las que a menudo tienen lugar en las comunidades de redes sociales pueda desempeñar un rol prevalente en los procesos de influencia y legitimación ideológica a largo plazo. Al respecto, sabemos que las ideologías pueden adoptarse o modificarse “indirectamente por medio de la descontextualización de modelos particulares y personales a representaciones más generales y abstractas, o pueden formarse más directamente por medio de expresiones explícitas de creencias sociales” (Van Dijk, 1999, p. 317). Sugerimos a continuación cómo se configuran (hipotéticamente) estos procesos en la sección de comentarios de UI.

Tal como es posible evaluar un discurso que se entiende como más o menos fáctico y como probablemente verdadero o falso sobre la base de los criterios de confiabilidad de la comunidad epistémica de referencia, los argumentos esgrimidos, los saberes o creencias anteriores, etc., las opiniones también pueden ser evaluadas por sus miembros (Cfr. Van Dijk, 2016a, 1999). Ya hemos dicho que no todas las entradas de UI cumplen propósitos persuasivos, pero es seguro que muchas de ellas sí lo hagan en el marco de un conflicto social dilatado.

Si el contenido publicado incluye opiniones que concuerdan con las opiniones personales o con las actitudes ideológicas de los/as seguidores/as, entonces las opiniones propuestas pueden ser provisionalmente acogidas y procesadas en los modelos de situación individuales. Si esto no ocurre, entonces los/as seguidores/as pueden interpretar dichas opiniones como exclusivas de los/as administradores/as (o productores/as originales si la autoría del texto posteo es declarada), e incorporarlas en sus respectivos modelos de contexto como variables del evento comunicativo. Hasta aquí tenemos una reconstrucción esquemática de lo que ocurre con la comprensión de entradas que incluyen algún contenido evaluativo. A la par de este modelamiento, los/as seguidores/as pueden decidir si desean –y cómo desean- interactuar (“me gusta”, “comentar”, “compartir”) en la comunidad.

Si optan por comentar, la expresión de opiniones (como aplicaciones personales de actitudes ideológicas socialmente compartidas) se realiza articulando ambos modelos y adaptándolos a la comunicación en curso. La intervención de apertura es, naturalmente, la primera en ajustarse a este procesamiento y, dependiendo de su popularidad, es la que puede impactar mayormente en el hilo de escritura. En el ejemplo de “Compañero Pikachu”, recordemos, es el Com2 el que más activa intervenciones posteriores, de allí que obtenga el estatus de comentario destacado y oriente prácticamente todas las participaciones del posteo. En este caso, los/as comentaristas que le suceden deberán, además, aunque no siempre se dé en los hechos, modelar cada una de las intervenciones precedentes para ajustar las suyas en consecuencia.

Como explicamos antes, algunos/as comentaristas/as representarán en sus modelos de situación las intervenciones que otros/as representarán en sus modelos de contexto, dependiendo de si concuerdan o no con las opiniones que exponen. En este punto, los/as comentaristas podrán reaccionar a las intervenciones precedentes dejando en claro si sus opiniones son una respuesta al contenido publicado (modelo de situación), como ocurre

con Res2, o a la postura del/la interlocutor/a (modelo de contexto), como ocurre con varias reacciones fáticas de tipo colaborativas/aditivas (e.g., “TOMA TU LIKE !”; “el comentario épico...”; “que creatividad jajaja”, etc.). Cuando los procesos de obtención y modificación de ideologías se llevan a cabo directamente, esto es, basándose en aseveraciones sobre creencias sociales codificadas en discursos abiertamente actitudinales, los/as seguidores/as pueden derivar explícitamente proposiciones de opiniones relevantes sin la intervención de modelos (Van Dijk, 1999). Esto es lo que pasaría, por ejemplo, con todos los comentarios analizados que incluyen consignas políticas (e.g., “evolucion digna, gratuita y garantizada por el estado”; “evolución igualitaria para todos”; “NO MÁS CANONES ABUSIVOS MERCANTILISTAS!”; “ABAJO LA MORAL PATRIARCAL VIOLENTISTA”, etc.).

Ahora bien, los/as usuarios/as (y lectores/as en general) de UI aún pueden evaluar y contrastar estas afirmaciones en relación con sus propias cogniciones sociales. Hecho esto, “pueden, entonces, aceptarlas como válidas cuando sean consistentes con estas otras representaciones, pueden suspender el juicio cuando no haya consistencia y rechazarlas como distorsionadas cuando sean incongruentes con (muchas) otras representaciones, o, (...) [pueden incluso] reevaluar sus representaciones sociales presentes” (Van Dijk, 1999, pp. 316-317).

Salvo dos participaciones, una disruptiva y otra directiva (Com8 y Com9, respectivamente), vimos que el resto de las intervenciones tendía a validar las opiniones previas. Indicamos que las opiniones disidentes no son numerosas –aunque se visibilizan más con el paso de los años- porque los/as interlocutores/as que las emiten ven amenazadas sus posiciones y prefieren evitar el juicio o escarnio público. Sin embargo, cuando detectamos este tipo de participaciones en nuestro corpus vemos que reciben amplio respaldo de otros/as usuarios/as no afiliados/as a la comunidad, pero no necesariamente mayor cantidad de respuestas verbales. A la inversa, cuando detectamos intervenciones que proponen discrepancias a nivel intragrupal, estas expanden los hilos de escritura y estructuran con bastante más consistencia el flujo de interacciones. Pareciera ser que los intentos persuasivos en UI están mejor dirigidos a fortalecer la cohesión interna, que a convencer a participantes externos que manifiestan su reprobación abiertamente.

Como señalamos en el apartado 4.3.3, los/as comentaristas emplean múltiples recursos verbales para marcar estos posicionamientos. Entre ellos sobresalen distintas elecciones léxico-gramaticales para, por ejemplo, negociar su compromiso heteroglósico (e.g., de contracción dialógica mediante el par refutación/proclamación), inscribir o evocar actitudes positivas y negativas (e.g., mayoritariamente de juicio y apreciación), afirmar o rechazar estados de cosas (e.g., cláusulas con procesos relacionales y existenciales, nominalizaciones), expresar o atribuir estados subjetivos (cláusulas con procesos mentales), relativizar sus grados de obligatoriedad o probabilidad (e.g., finitos o adjuntos modales, verbos de evidencialidad, gradación de fuerza), etc. A nivel discursivo-semántico, tales elecciones permiten diferenciar los campos de acción, responsabilización y repercusión que corresponden al endogrupo y el exogrupo (e.g., nosotros [jóvenes revolucionarios] y nuestros compañeros obreros/proletarios v/s el mercado, los cánones abusivos mercantilistas, la burguesía, el imperialismo, etc.), incluidas las representaciones metafóricas de las dimensiones materiales y simbólicas que trastocan el mundo de los pokemones y de los/as estudiantes.

Revisemos a continuación cómo las estructuras descritas nos permiten reconstruir con mayor precisión la base ideológica de esta unidad.

Tabla 4.19. Comentarios y respuestas a la entrada CO_03_12_2013_T4:
Reconstrucción de la base ideológica

Nivel estructural	Actitudes e ideologías subyacentes	
Fragmentos		
	Nosotros	Ellos
<p>Comentarios</p> <p>Com2: Creo que esta publicacion...;</p> <p>Res2: ADEMAS QUE LOS OBLIGAN A PELEAR...;</p> <p>Com3: Compañero Geodude...;</p> <p>Com4: no mas rocas a los eevees burgueses...</p>	<p>P: conforman el endogrupo los pokemones/estudiantes obreros en general, y sus representantes y aliados en particular.</p> <p>D: auto-representación positiva asentada en la sublimación de nuestros líderes y su ejemplo revolucionario.</p> <p>Id: pertenencia generacional, de clase y de género.</p> <p>In: conseguir el derecho a la evolución/educación, capacidad contenciosa, convicciones y principios.</p> <p>A: elegir, pelear, luchar, resistir.</p> <p>N/V: libertad, autonomía, autodeterminación, independencia.</p>	<p>P: conforman el exogrupo los pokemones/estudiantes burgueses, sus dueños/captore, y otros poderes hegemónicos.</p> <p>D: hetero-representación negativa de quienes ostentan el poder (material y simbólico) para oprimir a los pokemones/estudiantes.</p> <p>Id: pertenencia de clase.</p> <p>In: mantener su supremacía/control sobre la vida de los pokemones/estudiantes.</p> <p>A: imponer, obligar, esclavizar, violentar.</p> <p>N/V: superioridad, soberanía.</p>
<p>Com8: pfff sera falta de humor??...;</p> <p>Com9: odio ese grito...</p>	<p>P: conforman el endogrupo los/as jóvenes que no se sienten (completamente) identificados con la comunidad de UI.</p> <p>D: auto-representación positiva asentada en nuestra seriedad, madurez y superioridad moral e intelectual.</p> <p>Id: no hay criterios claros de pertenencia, parece más bien sostenida por la auto-exclusión o la auto-desafiliación.</p> <p>In: desmarcarse de los intereses y objetivos de la comunidad.</p> <p>A: criticar, discrepar.</p> <p>N/V: igualdad.</p>	<p>P: conforman el exogrupo los miembros de la comunidad de UI.</p> <p>D: hetero-representación negativa de la comunidad de UI y algunos miembros determinados que banalizan temas e informaciones que se creen relevantes para la ciudadanía.</p> <p>Id: pertenencia política como actores movilizados, sostenida por relaciones de complicidad, juego y simpatía.</p> <p>In: fortalecer la identidad y cohesión de sus miembros.</p> <p>A: celebrar, cooperar.</p> <p>N/V: equidad, justicia social.</p>

Para llevar a cabo el análisis ideológico de los comentarios también separamos las participaciones colaborativas/aditivas de las directivas y disruptivas, ya que este orden permite distinguir con mayor facilidad sus características transversales. La organización de los resultados es la misma empleada en la Tabla 4.19.

i) Esquema ideológico: Nosotros v/s Ellos

En esta unidad la división nosotros v/s ellos no solo se basa en la lucha de clases inicialmente propuesta, sino además en las posturas que asumen los/as interlocutores/as con respecto al rol informativo asignado a UI. Esta clase de confrontaciones se gesta cuando ciertos/as usuarios/as intentan desacreditar en bloque los contenidos publicados, esto es, cuando en lugar de plantear argumentos en contra de intervenciones puntuales, optan por desautorizar al sitio y a sus integrantes por defecto. Com8 es un ejemplo claro en esta dirección. A pesar de ser un tipo de participación inusual, insta a desarrollar modos de auto-identificación que a menudo favorecen la adscripción colectiva y el sentido de pertenencia a la comunidad estudiantil, por lo que lejos de menoscabar las relaciones intragrupalas, exacerbando las cualidades compartidas y robustecen la membresía de sus seguidores/as.

- Participaciones colaborativas/aditivas (Com2-Res2, Com3, Com4):

Estos muestran que las opiniones concordantes son representadas en los modelos de situación respectivos de los/as interlocutores/as, en la medida en que ratifican y extienden las proposiciones ideológicas de la entrada, sin perjuicio de las operaciones irónicas que intervienen (ver el apartado 4.3.3). Sus autores/as reaccionan a las intervenciones precedentes haciendo patente que sus comentarios son una respuesta al contenido publicado, con el propósito de adherir a las actitudes grupales puestas en juego por el posteo y, de paso, trasladarlas a nuevos temas o problemas relevantes para los miembros de UI.

P: sabemos que el endogrupo se conforma por los pokemones/estudiantes obreros en general, y sus representantes y aliados en particular (Pikachu, Geodude, Ash), mientras que el exogrupo se conforma por los pokemones/estudiantes burgueses (eevees), sus dueños/captosres (SILPH CO, Equipo Rocket, etc.), y otros poderes hegemónicos de los que dependen (“LA BURGUESIA DE LOS MAESTROS POKEMON”, “EL IMPERIALISMO DE LA LIGA POKEMON”, etc.). Esta polarización amplifica el conflicto de base (i.e., crisis de la educación) para que resulte funcional a cualquier movimiento social que enfrenta algún abuso de poder, en tanto se recrean relaciones de dominación y resistencia con las que podrían reconocerse otros grupos oprimidos. Esta opción de representación es clave por cuanto el movimiento estudiantil ha insistido en subrayar progresivamente el alcance global de sus luchas y no restringirlo solo a disputas sectoriales o gremiales.

D: la auto-representación positiva del endogrupo está asentada en el enaltecimiento de «nuestros» líderes y su ejemplo revolucionario, mientras que la hetero-representación negativa de los «otros» se dirige a quienes ostentan el poder (material y simbólico) para subyugar a los pokemones/estudiantes. En este punto hay comentarios que se ocupan más de la descripción del exogrupo, esto es, de establecer sus mecanismos de coacción y represión (Com2-Res2), y otros que se abocan a replicar recursos de definición y compromiso ya circunscritos por la entrada (Com3, Com4). Por ejemplo, para satisfacer estos fines las primeras intervenciones empaquetan significados ideacionales (e.g., nominalizaciones tales como “CANONES ABUSIVOS MERCANTILISTAS”, “MORAL PATRIARCAL VIOLENTISTA”, etc.) que, a su vez, inscriben significados valorativos utilizados para codificar actitudes tendientes a deslegitimar a los poderosos,

enfaticando «sus» aspectos reprochables o despreciables; las segundas intervenciones remedan fórmulas de propaganda política (e.g., típicamente consignas tales como “Compañero geodude, presente!”, “libertad de elección para cada pokemon!!”, etc.) que afianzan los lazos y atributos intragrupal, enfatizando «nuestros» aspectos destacables o admirables.

Id: junto con la pertenencia generacional y de clase, en esta sección se incluye una alusión a las relaciones de género (e.g., “USAR A LOS POKEMON FEMENINOS CON FINES SEXISTAS”). Ya mencionamos que la reivindicación por una educación no sexista que erradique el machismo y avance hacia la igualdad entre hombres y mujeres apela a la coherencia de las demandas de origen y a la promoción de acciones y actitudes concretas, por eso creemos necesario volver a recalcarlo como parte de su trabajo ideológico. Hemos dicho que estos modos de identificación condicionan la recontextualización de referentes ficticios (i.e., como miembros de la cultura de fans) y reales (i.e., como miembros del mismo movimiento y clase social), cuya reapropiación permite delimitar un conjunto de vivencias comunes en torno a las cuales los miembros se alinean y defienden su posición en la estructura socio-política más general. Con respecto al exogrupo, únicamente se alude a la pertenencia de clase, si bien este criterio se expande a otros dominios asociados (e.g., poder empresarial, mediático, territorial, patriarcal, etc.).

In: hemos apuntado antes que el endogrupo se moviliza prioritariamente por el derecho a la evolución/educación, cuya lucha ha dado muestras contundentes de fuerza y convicción colectiva –tal como sus modelos y liderazgos promueven-, en pos del bien común y la transformación social. Asimismo, notamos que estas aspiraciones emergen de –pero al mismo tiempo rebasan las- exigencias ligadas al ámbito educativo, con el propósito de abarcar otras dimensiones de la sociedad en las que el sistema capitalista se infiltra. Como contraparte, el exogrupo se aboca a resguardar su supremacía y control sobre la vida de los pokemones/estudiantes y, por extensión, de los/as demás ciudadanos/as que, igualmente sometidos/as, padecerían los efectos de dicho sistema.

A: se tratan, en su mayoría, de construcciones metafóricas. El endogrupo se caracteriza por ejecutar acciones tales como elegir, pelear, luchar y sobrevivir, en tanto el exogrupo se caracteriza por ejecutar acciones tales como imponer, obligar, esclavizar y violentar. Tales acciones involucran representaciones más simbólicas, polisémicas y granulares en comparación con aquellas que pueden extraerse del discurso fuente. Se advierte cómo los/as comentaristas aportan nuevos significados que precisan las intenciones ideológicas propuestas en la entrada, los que no solo refuerzan la división nosotros v/s ellos, sino que también reformulan y amplían el estatus de miembros grupales a otros actores sociales que experimentarían las mismas condiciones de sumisión imperantes.

N/V: las ideologías en pugna comportan normas y valores que, sin ser necesariamente excluyentes, suponen interpretaciones polémicas. Por ejemplo, la libertad puede comprenderse por el endogrupo como voluntad y capacidad de autonomía o autodeterminación, en cambio, para el exogrupo puede comprenderse como legítima conservación de prerrogativas o facultades naturales. Ya sea que se dispute la independencia (emancipación) o la soberanía (subordinación) de sus miembros, la apelación a estos principios universales transgredirán los derechos de los oponentes.

• Participaciones directivas/disruptivas (Com8, Com9):

En estos ejemplos es más evidente que los/as interlocutores/as interpretan las opiniones precedentes como contrarias a las propias, y las incorporan en sus respectivos modelos de contexto como variables del evento comunicativo que monitorean cada una de sus intervenciones. Sugerimos que Com8 y Com9 revelan distintas formas de disenso y desafiliación, el primero genuinamente desconectado del hilo de escritura, y el segundo más despegado de las actitudes predominantes del endogrupo.

P: el endogrupo congrega a aquellos/as jóvenes –u otros sujetos- que no se sienten (completamente) identificados con el colectivo o la comunidad estudiantil, mientras que el exogrupo se compone en esta ocasión por los/as seguidores/as de UI. Dijimos que este tipo de polarización no es frecuente pero se da en condiciones en las que los/as comentaristas evitan exhibir argumentos muy precisos e interpelar a interlocutores/as concretos/as. También mencionamos que los pares interactivos en los que se expresa desacuerdo son escasos y se visibilizan mejor ya avanzado el ciclo movilizatorio.

En cualquier caso, sabemos que la confrontación entre los miembros de UI es más recurrente de lo que podría pensarse para una *fan page* de intereses especiales (mención aparte merecen los conocidos “trolls” de redes sociales, algo en lo que no podemos detenernos aquí), rasgo que traduce la preocupación de los/as administradores/as de aportar un espacio de comunicación más pluralista que los que usualmente proporcionan los medios hegemónicos y, a su vez, afín a maneras más inclusivas de socialización y discusión juvenil.

D: la auto-representación positiva del endogrupo enfatiza «nuestra» seriedad, madurez y superioridad moral e intelectual, en tanto la hetero-representación negativa del exogrupo enfatiza «su» falta de criterio, respeto o razonamiento, en la medida en que sus miembros banalizan temas e informaciones que se presumen relevantes para la ciudadanía. Este tipo de división actualiza otra clase de atribuciones negativas que son transversales a nuestro corpus, las cuales favorecen la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre los/as estudiantes y los actores juveniles en general, sobre todo cuando descienden de la autoridad adulta.

Id: en estos comentarios no hay criterios transparentes de pertenencia al endogrupo, parece más bien sostenida por el distanciamiento o la auto-exclusión de sus productores/as o de quienes se sienten representados por sus opiniones. En cambio, en el exogrupo la pertenencia política como actores movilizados se sostiene alrededor de la complicidad, el juego y la simpatía. Esto nos remite a modos de identificación juvenil desarrollados vía culturalización (como las que se despliegan en *flashmobs*, performances, etc., o bien en otros géneros multimodales como memes, caricaturas, etc.) (Cfr. García & Aguirre, 2016; Pino-Ojeda, 2014), los cuales sobresalen en los repertorios de acción colectiva presentes en la última década de movilizaciones estudiantiles (Cfr. Cárdenas, 2016a).

In: en Com8 no se codifican intereses grupales, este requisito solo es cubierto por Com9 a través de la consigna “evolución igualitaria para todos”, cuyo valor ideológico retomaremos de inmediato. De ella se desprende que el endogrupo perseguiría desmarcarse de los objetivos presuntamente consensuados en el colectivo estudiantil, mientras que el exogrupo buscaría explícitamente robustecer la identidad y la cohesión de sus miembros.

A: las actividades ejecutadas son de orden cognitivo y comunicativo, tales como discrepar y criticar en el caso del endogrupo, y celebrar y cooperar en el caso del exogrupo. Esta disparidad es la que fundamenta a nivel interactivo la contraposición de opiniones divergentes, exacerbando su impronta disruptiva/directiva.

N/V: finalmente, reparemos en la disputa ideológica que propone Com9. Con esta intervención, como anticipábamos, se pone en tensión la principal demanda del movimiento, al abordar las normas y valores que circunscriben cómo debe concebirse el derecho a la educación. Mientras la consigna fuente alude a una prioridad de acceso en favor de los pokemones/estudiantes obreros (basada en un principio de equidad), la opinión de esta autora privilegia otra actitud (subyacente a nivel intragrupal) asociada con el acceso igualitario (sin distinción por clases sociales).

Con ello se reposiciona una controversia instalada tanto entre las propias bases como por fuera del colectivo estudiantil, que durante el decurso de la campaña suscita sucesivos esfuerzos de reenmarcado para persuadir a los/as jóvenes y demás ciudadanos/as de acoger, en efecto, el principio de igualdad (la educación como derecho universal)⁶⁶. Desde esta perspectiva, tenemos que aun cuando el posteo extralimita la oposición proletariado/burguesía para dar mayor realce a los guiños intertextuales entre referentes (Che/Chu), lo cierto es que no representa con exactitud las reivindicaciones centrales del movimiento. Como hemos explicado, esta desviación no conduce finalidades subversivas sino de entretenimiento.

4.4. Compendio

El análisis del caso “Compañero Pikachu” ha sido útil por varios motivos: primero, porque es ilustrativo del tipo de contenidos que se consideran vibrantes al interior de la comunidad de UI (e.g., provenientes de la cultura popular); segundo, porque reúne muchas de las estrategias discursivas que suelen emplearse para representar el conflicto educativo (e.g., transposición de la realidad y la ficción), y; tercero, porque da luces acerca de cómo van constituyéndose ciertas prácticas políticas juveniles (e.g., narración transmedia y fan activismo) que revisaremos en detalle más adelante (ver capítulos 5 y 6). Este caso nos ha ayudado a vislumbrar una serie de aspectos sugerentes de nuestro objeto de investigación, lo que ha redirigido las fases siguientes del análisis para darles mayor protagonismo.

⁶⁶ Notemos que, en los hechos, la reforma educativa impulsada por el gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) sí se funda –en origen- sobre un principio de equidad, pues otorga gratuidad –de forma gradual y escalonada- a los quintiles de menores ingresos. Dados los resquicios institucionales de la legislación, todavía no es claro si el actual gobierno de Sebastián Piñera (2018-2022) promoverá o no la cobertura total.

En este capítulo resolvimos dar cuenta de la estructura de publicación para averiguar cómo administradores/as y seguidores/as gestionan su participación en la *fan page*. Definimos el posteo como macrogénero para afrontar una necesidad metodológica que surge tras la recolección y visualización de los datos: distinguir cuáles son los textos a los que ellos/as acuden para interactuar en la plataforma y cuáles son sus funciones más prominentes. Decidimos explorar dos dimensiones, una socio-semiótica y otra socio-cognitiva, con la intención de descubrir patrones en la construcción de significados (ideacionales, interpersonales/valorativos, composicionales) y representaciones sociales (conocimientos, opiniones, actitudes, ideologías). Para ello esbozamos un modelo analítico que probamos en este estudio piloto, con el objetivo de caracterizar el posteo a partir de unidades y subunidades articuladas: [entrada: +/- epígrafe + género multimodal ^ comentarios: intervenciones +/- respuestas].

A nivel socio-semiótico efectuamos un análisis intra-textual e inter-modal para observar cómo son aprovechadas estas instancias de producción e intercambio, y cómo las opciones de diseño y usabilidad interfieren en ellas. Aunque dichas opciones se hallan regularmente predeterminadas por la arquitectura/interfaz informática de Facebook, son explotadas con fines creativos, transgresores y críticos que no están circunscritos de antemano. Esto quiere decir que los/as integrantes de UI no solo se erigen como usuarios/as competentes de las redes sociales, sino que también se involucran activamente para manifestarse a título personal o colectivo.

Esta participación deriva de las trayectorias que siguen las propias comunidades y del aprendizaje que acumulan en sus encuentros sistemáticos. Parte de este aprendizaje se refleja en las actividades que hacen posible elaborar (reciclar, remezclar, superponer, etc.) y leer (navegar, enlazar, guardar, etc.) textos multimodales de complejidad variable. En cada posteo se combinan enunciados verbales, imágenes estáticas o en movimiento y enlaces a otras aplicaciones o páginas web. Estos elementos tienen un ordenamiento de carácter jerárquico y relativamente estable que orienta la progresión (proyección/expansión), la propagación (amplificación) y la organización (ideal/real, dado/nuevo) de la información. Habitualmente, los componentes visuales son más salientes y extienden o ejemplifican los mensajes escritos mediante relaciones de co-contextualización entre ambos modos (convergencia, completación), pero también se generan relaciones de re-contextualización (divergencia, contradicción) cuando los sentidos que aporta cada uno son discordantes o se socavan mutuamente.

En nuestro corpus, las entradas acostumbran a insertar diversos géneros bimodales [texto + imagen] para satisfacer los propósitos movilizatorios de la comunidad estudiantil, los que son escogidos por los/as administradores/as una vez que han ponderado su calidad informativa. Su función consiste en fomentar y guiar la interacción de los/as seguidores/as. El afiche de Chu es solo un botón de muestra de la influencia que logran algunos géneros en lugar de otros, por lo que debemos explicar posteriormente en qué radican tales preferencias. En este caso, la popularidad del discurso fuente (la franquicia de *Pokémon*) y las conexiones identitarias que estimula justifican su elección. Estos géneros pueden estar o no acompañados por un epígrafe [texto +/- emoticonos] que: a) anticipa o resume el contenido de la entrada (e.g., titulares); b) expresa emociones o evaluaciones sobre ese contenido (e.g., arengas, consignas), o; c) introduce acciones o estados de cosas vinculados a él (e.g., descripciones, narraciones). Su función es la de una macroestructura semántica y afecta, por ende, el procesamiento global del posteo.

Los comentarios [intervenciones +/- respuestas] tampoco son un elemento fijo, pues hay entradas que los gatillan y otras que no obtienen suficiente tracción. Cuando lo hacen, esta sección alberga: a) intercambios mínimos, compuesto por un turno iniciativo y otro reactivo que conforman un par adyacente, y; b) intercambios de muchos a uno, donde las contribuciones acerca de un mismo tópico se suceden secuencialmente en un flujo inaugurado por una intervención de apertura. Son estos últimos los que se imponen los primeros trimestres del periodo (2011-2013), no obstante, con el paso del tiempo UI se perfila más claramente como un entorno dialógico que favorece la toma de postura y el debate. En este entorno conviven participaciones colaborativas/aditivas y disruptivas/anómalas, a las que se suman otras bastante cotidianas como las procaces y carnales. En el caso de “Compañero Pikachu” los comentarios son particularmente cómplices y respetuosos del discurso fuente, y altamente indexicales y coherentes por el hecho de estar sujetos a un universo narrativo familiar para los/as estudiantes-fans. Estos intercambios conllevan ejercicios de auto-identificación, conectividad, comunalidad y grupalidad que son transversales a este y otros posts de la *fan page*, los cuales se asientan en distintos mecanismos de entextualización e intertextualidad.

A nivel socio-cognitivo, indagamos en la base epistémica e ideológica que subyace a los usos de las unidades y subunidades examinadas. En cuanto al análisis epistémico, administradores/as y seguidores/as tienen que manejar grandes cantidades de conocimiento genérico (e.g., sobre cuestiones históricas, políticas, económicas, etc.) y especializado (sobre el movimiento estudiantil chileno, sobre el sistema de mercado educativo, sobre la trama animada, etc.), y ser capaces de configurar modelos mentales para representarse los eventos comunicativos en curso (modelos de contexto) y los asuntos sobre los que tratan las entradas y los comentarios (modelos de situación). Adicionalmente, ellos/as requieren diferenciar las creencias fácticas (justificadas socialmente según estándares o métodos de validación confiables) de las creencias evaluativas (i.e., opiniones, actitudes).

De un lado, los/as administradores/as aplican criterios de relevancia y pertinencia temática al momento de elegir los géneros más apreciados en la comunidad y juzgan qué saberes posee o no su audiencia. Si estos géneros se inclinan hacia propósitos testimoniales tendrán que apegarse a los parámetros de confiabilidad ya mencionados, pero si estos géneros se inclinan hacia propósitos persuasivos no parece prioritario garantizar su confiabilidad sino su adecuación a los fundamentos ideológicos que se conciben primordiales para el endogrupo. Las funciones epistémicas de la entrada son, a lo menos, tres: 1) presuponer y/o afirmar conocimiento sobre procesos, acontecimientos, agencias, causas y consecuencias que permiten entender las recientes movilizaciones; 2) presuponer y/o afirmar conocimiento episódico sobre recuerdos, sentimientos y pensamientos que emanan de las experiencias de protesta, y; 3) tender hacia el aprendizaje deductivo por medio de la generalización, abstracción y decontextualización de modelos ya existentes, el que puede ser adquirido abierta, indirecta o informalmente dependiendo de los contenidos, el formato y el tenor de las publicaciones (e.g., serio o reflexivo, humorístico o distendido, etc.).

De otro lado, los/as seguidores/as deben determinar tanto la naturaleza de las interacciones (interpersonal, intragrupal, intergrupala) que ocurren en la sección de comentarios, como de las creencias (individuales, grupales) que estos contemplan para adaptar sus intervenciones en conformidad. También deben coordinar sus viejos y nuevos conocimientos al fondo común que se presume compartido por los miembros de la comunidad. Concretamente, cuando un/a seguidor/a decide comentar necesita representar, al menos esquemáticamente: 1) el escenario donde se desenvuelve (i.e., intercambio asincrónico en la *fan page* de UI); 2) a quién –o a qué, si solo apunta a ciertos temas y no a otros/as usuarios/as- responde; 3) su propia identidad y la de su interlocutor/a (e.g., si es adherente o detractor), 4) sus respectivos roles y relaciones (e.g., si es aliado u oponente, si busca la cooperación o la confrontación, etc.), y; 5) las acciones y/u objetivos que lleva a cabo (e.g., aseverar, negar, cuestionar, etc.).

La entrada de “Compañero Pikachu” es especial porque mezcla conocimientos generales y específicos sobre procesos y acontecimientos reales y ficticios, presupone conocimientos teóricos y prácticos sobre tácticas de contienda callejera, y recupera eventualmente conocimientos de otros posteos inspirados en *Pokémon* y sus personajes. Por lo anterior, la configuración de los modelos situacionales está supeditada a la formulación de meta-modelos (probablemente subsidiarios de –o incrustados en- los modelos contextuales), los cuales asimilan la intencionalidad lúdica del posteo y facilitan la tarea de capturar y negociar los significados en juego. Asimismo, los comentarios revelan la participación de miembros enormemente instruidos y resueltos a demostrar su afiliación al colectivo político, quienes reapropian un conjunto de referentes materiales y simbólicos para reinterpretar la crisis de la educación en Chile haciendo alusión a sus mundos más próximos.

En cuanto al análisis ideológico, notamos que no todas las entradas cumplen una función ideológica *a priori*, pero, como decíamos, para poder crearlas y comprenderlas es indispensable distinguir varios tipos de creencias evaluativas. Usualmente, esta unidad se ciñe a los principios “poner énfasis en «nuestros» aspectos positivos” y “poner énfasis en «sus» aspectos negativos”, y a menudo se utiliza para promover el enmarcado de diagnóstico, que sindicada a los oponentes del movimiento e incentiva su enfrentamiento, y el enmarcado de pronóstico, que señala el problema a solucionar y las vías para conseguirlo. El epígrafe apoya este trabajo de encuadre a lo largo del conflicto educativo, al postular o evocar esta clase de polarización. Entre los géneros disponibles hay algunos que tradicionalmente han desempeñado esta función como los afiches, y otros menos convencionales como es el caso de los memes (podríamos pensar incluso que “Chu” es un híbrido de ambos).

En el epígrafe “Compañero Pikachu” la etiqueta de membresía –famosa entre los/as militantes de izquierda- esclarece de inmediato este criterio de pertenencia al endogrupo. Además, el afiche y la consigna son ejemplos típicos de propaganda política, cuyos intertextos (el póster Vive Che, “Educación primero al hijo del obrero...”) remiten a unas corrientes ideológicas (i.e., marxismo, comunismo, anti-imperialismo) y a unos valores (i.e., rebeldía, insubordinación, etc.) reconocibles. A pesar de que estas recontextualizaciones no implican un calco exacto de aquellos fundamentos asociados a la lucha de clases y el control del capital, persiguen reconstruir una épica revolucionaria que puede asemejarse a la emprendida por el movimiento estudiantil de posdictadura, y difundir actitudes que legitiman el derecho a la educación.

Por último, los comentarios sugieren que la comunidad online no es homogénea en términos ideológicos. Estos incluyen formas de acuerdo y disenso discursivo en las que opiniones y actitudes (también conocimientos sesgados) se traslapan. Si bien es esperable que un número importante de intervenciones sea en respaldo del movimiento, igualmente irrumpen posicionamientos contrarios que ponen a prueba la cohesión interna. Dichos posicionamientos pueden rastrearse entre miembros de grupos confrontados (divisiones intergrupales), y entre los/as propios/as estudiantes movilizados/as (divisiones intragrupalas). Cuando los/as seguidores/as concuerdan con las opiniones o actitudes propuestas representarán estas intervenciones en sus modelos de situación, y a la inversa, representarán en sus modelos de contexto aquellas que no avalen. Si optan por comentar conjugarán ambos modelos para ajustar su participación de la mejor manera.

En “Compañero Pikachu” las participaciones colaborativas/aditivas superan las disruptivas o directivas porque los sujetos que emiten estas últimas ven amenazada su imagen social. Sin embargo, cuando aparecen reciben gran cantidad de “me gusta” por parte de usuarios/as no afiliados/as a la comunidad estudiantil. Ahora bien, cuando detectamos discrepancias intragrupalas estas normalmente intensifican los intercambios e incitan dinámicas de identificación y solidaridad en el seno del endogrupo. Pareciera ser, entonces, que la labor ideológica en UI aspira más a fortalecer los lazos entre pares que a convencer a sus opositores.

5. QUINTO CAPÍTULO: REPERTORIO DE GÉNEROS DE PROTESTA EN FACEBOOK

¿Podemos cambiar el sistema a través de la organización en las redes sociales?

Universitario Informado.

5.1. Introducción

En este capítulo nos interesa proponer algunas características básicas de los géneros que componen nuestro corpus, delinear posibles relaciones entre ellos, y explicar con mayor detalle cómo y por qué se identifican, utilizan y legitiman como discursos de protesta dentro de la comunidad de UI. Concretamente, queremos mostrar que sus miembros interactúan a partir de un conjunto delimitado de géneros multimodales que gestionan diariamente de acuerdo con sus objetivos movilizatorios, y que la elección motivada de ciertos géneros da cuenta de sus vivencias y conocimientos previos, así como de las oportunidades de aprendizaje y participación política a las que han accedido en este y otros espacios colaborativos.

A medida que avanza el conflicto educativo, los/as estudiantes aprovechan estratégicamente los recursos semióticos e interactivos que tienen a su alcance para optimizar sus prácticas comunicativas, estrechar los lazos con sus pares y adaptar sus mensajes a múltiples coyunturas y audiencias. Uno de los indicadores más claros de este aprovechamiento consiste en articular diferentes géneros para construir significados más complejos y dependientes entre sí. Para ahondar en ello nos preguntamos cómo los fenómenos de intertextualidad, hipertextualidad, recontextualización y transmedialidad intervienen en estos procesos, expandiendo las experiencias de activismo online-offline.

5.1.1. Preliminares teóricos y propuesta de análisis

En el capítulo anterior sugerimos que el concepto de macrogénero resultaba de utilidad para analizar la estructura de publicación “posteo en Facebook”, en tanto sus unidades principales [entrada + comentarios] podían conformarse por más de un género elemental. También discutimos someramente la necesidad de tensionar el concepto de género elemental aplicado al ámbito de las redes sociales, debido a que los planteamientos provistos inicialmente por la Lingüística Sistémico Funcional requieren ser complementados con enfoques que ofrezcan tipologías más apropiadas para explorar este ecosistema mediático.

Primero revisamos algunas de las aproximaciones que distintas escuelas lingüísticas han aportado al estudio de los géneros discursivos. Luego sumamos teorías procedentes de las ciencias de la información y los estudios de los medios de comunicación para integrar dichas visiones y generar un diálogo interdisciplinar más adecuado a nuestro problema de investigación. Tras ello introducimos la noción de repertorio de géneros y repasamos algunos rasgos prominentes de los géneros mediados por computadora, relativos a su producción y evolución en la web, de un lado, y a su adopción y circulación en entornos online y offline interconectados, del otro.

5.1.1.1. Género

Una de las definiciones más referidas por investigadores/as de diversos campos y corrientes es la acuñada por Bajtín (2005), según la cual “los géneros corresponden a las situaciones típicas de la comunicación discursiva, a los temas típicos y, por lo tanto, a algunos contactos típicos de los *significados* de las palabras con la realidad concreta en sus circunstancias típicas” (p. 277, cursiva original). Como postula este autor, cuando los actores de una u otra esfera de la praxis humana formulan enunciados singulares, estos remiten a unas funciones y condiciones sociales más amplias que inciden permanentemente en sus contenidos, estilo y composición. Por consiguiente, si bien cada enunciado por separado es individual y refleja la intención y subjetividad de su hablante o escritor/a, “cada esfera del uso de la lengua elabora sus **tipos relativamente estables de enunciados**” (p. 248, negrita original), que constituyen las formas genéricas mediante las cuales nos vinculamos con el mundo.

Desde esta base, hay coincidencia en concebir un género como una forma abstracta y socialmente reconocida de usar el lenguaje (Hyland, 2002). Este acercamiento engloba dos ideas centrales: 1) que las características de un grupo similar de textos obedecen a su contexto de creación y recepción, y 2) que esas características pueden ser descritas de una manera que no solo relacione un texto con otros parecidos a él, sino además con las decisiones y restricciones que repercuten sobre sus productores/as en condiciones dadas. Estas consideraciones echan luz sobre dos tendencias generales: a) el potencial de predictibilidad de los géneros, y b) el desplazamiento desde los textos aislados a sus instancias de uso.

La primera se ha asumido como una propiedad fundamental que explica el nexo entre la forma y el contenido de aquellos textos que pertenecen a un género específico, lo que permite a los/as interlocutores/as generar inferencias acerca de los propósitos y la estructura esquemática que debiese presentar un tipo particular (Swales, 1990). La segunda ha alentado a ir más allá del tratamiento lingüístico de los datos, promoviendo el examen de ejemplos efectivos en lugar de casos idealizados, junto con el análisis empírico, multidisciplinar y multidimensional de los mismos (Bhatia, 2008).

En torno a estas directrices son diversas las tradiciones que han proporcionado antecedentes teóricos y metodológicos sobre la noción de género (Cfr. Muntigl & Gruber, 2005; Hyland, 2002; Chandler, 1997). Hyland (2002) distingue entre las más influyentes las aportaciones de tres escuelas: “New Rhetoric Group (NRG), Systemic Functional Linguistics (SFL), and English for Specific Purposes (ESP)” (p. 114), aunque en esta sección aludiremos sucintamente solo a las dos primeras. A grandes rasgos, este autor señala que sus seguidores/as “differ in the emphasis they give to either context or text; whether they focus on the roles of texts in social communities, or the ways that texts are organized to reflect and construct these communities” (p. 114). Al respecto, Bateman (2008) agrega que mientras la primera “is directed towards understanding communicative events in terms of their socially situated ‘rhetorical actions’; we accordingly term this the *genre as social action* perspective”, la segunda “reconstructs genre within a specifically linguistic account; we term this the *genre as social semiotic* perspective” (p. 184, cursiva original).

A nuestro entender, ambas escuelas se distinguen por el énfasis otorgado a cierta dirección de ajuste dentro de un *continuum*, antes que a la ubicación polarizada en uno u otro de sus extremos, pues para ambas la relación texto-contexto es siempre preponderante. Luego complementamos estas perspectivas con una comprensión socio-cognitiva, con la finalidad de problematizar este vínculo fundante.

- Nueva Retórica:

Para la NR los géneros son prácticas culturales que orientan propósitos sociales, de allí la relevancia conferida a las comunidades discursivas donde estos se llevan a cabo. Siguiendo esta perspectiva, los géneros no son vistos como tipos textuales estables o estáticos, sino como el resultado del propio desarrollo de las culturas y las actividades comunicativas de sus miembros. Como sintetiza Swales (1990),

[a] genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the (...) discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the (...) discourse community (p. 58).

En esta línea, los géneros aparecen como una herramienta conceptual para dilucidar cómo los sujetos participan en las acciones recurrentes de sus respectivas comunidades, esto es, de determinadas prácticas retóricas basadas “in the conventions of discourse that a society establishes as ways of **“acting together”**” (Miller, 1984, p. 163, negrita original). Como sostiene la autora, esta conceptualización no se presta fácilmente a la confección de taxonomías, en tanto la cantidad de géneros de una comunidad es siempre indeterminado y responde a los cambios en la validación, deterioro y renovación de sus modos de interacción privilegiados. Por lo tanto, esta escuela prioriza “the “de facto” genres” (p. 155), a saber, los tipos empleados en el lenguaje cotidiano, cuyos nombres surgen de la socialización y pueden captarse con un foco etnometodológico.

Entonces, si aceptamos que los géneros equivalen a acciones retóricas sostenidas en situaciones repetidas, los componentes de cada género son discursos completos más abiertos a sus variaciones pragmáticas que semánticas o sintácticas, “in the sense that they are circumscribed by a relatively complete shift in rhetorical situation” (p. 159). Tales modificaciones dependen del sentido de recurrencia asignado a dichas situaciones, así como de las tipificaciones disponibles en una u otra cultura. En cada situación pueden identificarse exigencias o motivos sociales convencionales, los que aprendemos a adoptar “as ways of satisfying private intentions through rhetorical action. This is how recurring situations seem to “invite” discourse of a particular type” (p. 162).

Adicionalmente, Miller (1984) recalca que un género es una configuración jerárquica en dos sentidos: “[o]ne kind arranges single discourses into classes and the classes into broader classes (...). The other arranges constituents into units and units into larger wholes (words, sentences, speech acts, texts, etc.)” (p. 163). Entre sus atributos distintivos la autora resume cinco principios clave:

1. *Genre refers to a conventional category of discourse based in large-scale typification of rhetorical action; as action, it acquires meaning from situation and from the social context in which that situation arose.*
2. *As meaningful action, genre is interpretable by means of rules; genre rules occur at a relatively high level on a hierarchy of rules for symbolic interaction.*
3. *Genre is distinct from form: form is the more general term used at all levels of the hierarchy. Genre is a form at one particular level that is a fusion of lower-level forms and characteristic substance.*
4. *Genre serves as the substance of forms at higher levels; as recurrent patterns of language use, genres help constitute the substance of our cultural life.*
5. *A genre is a rhetorical means for mediating private intentions and social exigence; it motivates by connecting the private with the public, the singular with the recurrent* (p. 163, cursiva añadida).

El enlace que la NR traza entre el género y las acciones retóricas es útil para nosotros por cuanto podemos asociar las acciones de protesta del movimiento estudiantil con los tipos de publicaciones más frecuentes en UI. Puesto en otros términos, estos discursos por definición representan eventos contenciosos que adquieren prominencia y regularidad en el espacio público, pero constituyen a su vez eventos comunicativos que, por sí mismos, prefiguran nuevas acciones políticas en el espacio mediático (Cfr. Chun, 2016; García & Aguirre, 2016; Martín Rojo, 2016a, 2016b). Dichas acciones dan cuenta de intenciones colectivas que resultan mediatizadas por las interacciones de la comunidad online, al tiempo que adaptan su potencial retórico en virtud de las transformaciones que se suceden en las oportunidades políticas, las estructuras organizativas, los marcos de interpretación del conflicto, etc., que tienen lugar en el transcurso del ciclo movilizatorio (2011-2013). Al cierre de esta sección volveremos con más detalle sobre estas ideas.

• Lingüística Sistémico-Funcional:

La LSF se ha ocupado de estudiar cómo el lenguaje se halla sistemáticamente ligado con el contexto. Para su precursor M.A.K. Halliday, la lengua y el contexto son niveles complementarios de la semiosis entre los cuales existe una relación realizativa, lo que llanamente implica que “el contexto está en el texto” (Eggins, 2002, p. 49), y en una expresión más técnica supone que “*metaredundant* el uno sobre el otro; [pues] tanto en el contexto social como en el lenguaje se pueden observar patrones análogos” (Eggins, 2002, p. 19, cursiva original) (Cfr. Lemke, 1995b). En otras palabras, el sistema semiótico de la lengua se entiende como la realización del sistema semiótico social más general, cuya organización contempla distintos órdenes de abstracción (Halliday & Matthiessen, 2014): el contexto cultural (*género*) y el contexto situacional (*registro*) (Cfr. Firth, 1957; Malinowski, 1935).

En la Teoría de Género y Registro se recurre a estos conceptos para atender la variación funcional de los textos a partir de sus usos situados, en tanto distintos contextos constriñen la selección de los recursos lingüísticos disponibles de manera específica (Cfr. Eggins y Martin, 2008). Esta teoría busca aportar una descripción explícita e idealmente cuantificable de los patrones léxicos, gramaticales y semánticos de dichos textos, así como una explicación pormenorizada de las conexiones manifiestas entre tales características y las variables contextuales que actualizan. Por un lado, el género abstrae una dimensión que recoge un conjunto de prácticas discursivas cuyas expresiones sedimentan las vivencias y trayectorias históricas de los grupos sociales, por otro lado, el registro abstrae una dimensión que traduce la influencia de las situaciones inmediatas y reiteradas sobre el lenguaje utilizado (i.e., variables de campo, tenor y modo), en virtud de las tareas culturales y las finalidades comunicativas perseguidas por los/as interlocutores/as. De aquí se deriva la co-dependencia estructural y dinámica entre estos estratos y su relación superviniente (Cfr. Martin, 2014).

Un análisis de esta naturaleza intenta mostrar que ciertos tipos de significado (i.e., ideacional, interpersonal y textual) son más probables y consistentes que otros, lo que ayuda a establecer las diversas convenciones en que se anotan sus productores/as por medio de las opciones que efectúan dentro del sistema semiótico (Cfr. Lemke, 2005b; Martin, 2002). Según como co-ocurren estos patrones se pueden reconocer las pautas típicas de un género en particular, y generar tanto predicciones textuales como deducciones contextuales para inferir cómo debiese presentarse y desenvolverse. Como apuntan Martin & Rose (2008, 2007), dichos patrones son de dos clases: los globales son aquellos que permiten diferenciar un tipo de texto de otro, y los locales son aquellos que permiten diferenciar las etapas dentro de un texto. Mientras los patrones globales recurrentes son reconocidos como géneros y denominados en conformidad, los patrones locales recurrentes dentro de los géneros son reconocidos como estructuras esquemáticas y se etiquetan en consecuencia. Respecto a su carácter secuencial y orientado a objetivos, estos autores destacan que:

[c]rucially all texts have more than one purpose, and for this reason they will include elements that we would expect to find in other genres. But all texts also have a global defining purpose, and it is this global purpose that predicts the stages the text will go through to achieve this goal, i.e., its genre. Its additional purposes are realized below the level of generic stages, in the variable phases of meaning within each stage, and within the messages that make up each phase. Identifying the genre of a text sometimes involves some shunting up and down, from identifying its global purpose, to analyzing its stages and phases, and back up again to its purpose (2007, p. 261).

Si bien ya hemos seguido un razonamiento semejante para analizar el posteo de Facebook como macrogénero, al momento de aislar los géneros que conforman las entradas de UI creemos importante incorporar otros puntos de vista que no solo refuercen el estudio de cada tipo de texto y sus propiedades, sino que además esclarezcan sus usos, funciones y relaciones con referencia a un ecosistema mediático complejo y a su evolución en el marco de un ciclo movilizador más extenso, con miras a articular mejor los aspectos micro y macro de un análisis críticamente informado. Por ello necesitamos tensionar la noción de género como contexto y acudir nuevamente a una aproximación socio-cognitiva para incluir otros rendimientos teóricos.

- Aproximación socio-cognitiva:

El género puede ser visto como un dispositivo de construcción de sentido que nos permite unir lo social y lo cognitivo, toda vez que ordena las realidades cotidianas y ayuda a percibir las como no problemáticas e intrínsecamente significativas (Lomborg, 2014). Los sujetos recrean en sus mentes los géneros discursivos a partir de sus experiencias como participantes de rutinas de comportamiento verbal y no verbal propias de los ámbitos de actividad humana en los que se desenvuelven (Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010). De este planteamiento medular se desprende una conexión ineludible entre género y conocimiento (Van Dijk, 2016a), en tanto se requiere activar distintas clases de conocimiento para distinguir un texto de otro, y ese mismo procesamiento facilita la elaboración de un esquema o formato referencial que organiza sus rasgos característicos (Chandler, 1997).

Como constructos socio-cognitivos los géneros pueden ser abordados en dos direcciones: a) como modelos mentales que representan los contenidos, composición y estilo prototípicos del tipo de discurso en cuestión, y b) como modelos mentales que representan las variables interactivas en que dicho discurso se inserta y en torno al cual se adecúan los intercambios. Van Dijk (2016a) explica que los géneros no solo se definen por varias estructuras de conocimiento personal y social subyacente sobre el objeto de la interacción (modelo de situación), por ejemplo, mediante la representación mental de historias que codifican vivencias individuales (e.g., conversaciones informales) o acontecimientos públicos (e.g., noticias), sino también por las estructuras del evento comunicativo (modelo de contexto) que disponen el conocimiento genérico⁶⁷ (*genre knowledge*) como criterio sobresaliente del procesamiento discursivo, por ejemplo, para discernir que no es lo mismo contar una anécdota a un amigo en un bar o dar un testimonio a un oficial de policía.

Este conocimiento si bien constituye una competencia esencial que faculta a los/as interlocutores/as a desarrollar actividades básicas como distinguir e interpretar los textos, es típicamente tácito, esto es, parte del fondo común monitoreado por el dispositivo-C (Cfr. Van Dijk, 2016a, p. 319), e involucra tareas inferenciales altamente programadas y automatizadas que tienen lugar en la memoria de trabajo. Al trasladar la teoría de representaciones sociales al estudio de los géneros, Lomborg (2014) subraya cómo el funcionamiento de dos procesos interrelacionados, el de anclaje y objetivación (Cfr. Abric, 1993), facilita la comunicación al hacer concreto lo abstracto, es decir, al dar “una textura material a las ideas, hacer corresponder cosas con palabras, dar cuerpo a esquemas conceptuales” (Jodelet, 1985, p. 481), de un lado, y enraizar lo mental a lo social mediante la asignación de significado y utilidad, del otro. En sus términos,

[t]he process of making the unfamiliar familiar (...) underlines how an individual's genre knowledge does not emerge from a vacuum, but from the mobilization, reworking, and adjustment of existing knowledge and previous experience, as well as from the recurrent interaction with other (more established) practitioners of the genre (Lomborg, 2014, p. 42).

⁶⁷ No confundir con conocimiento sociocultural general.

De esta manera, los géneros reducen el esfuerzo cognitivo al implementar pautas de reconocimiento que gobiernan la identificación, la producción y la utilización de los textos, y coordinan un horizonte de expectativas relacionadas a través de numerosas convenciones semióticas y culturales (Santini, Mehler & Sharoff, 2010). De acuerdo a estos/as autores/as, “genre is then an implicit way of providing background information and suggesting the cognitive requirements needed to *understand a text* (...). When we are able to identify and name a genre thanks to a recurrent set of regular traits, the functions of the document and its communicative context immediately build up in our mind” (p. 4, cursiva original). Por lo tanto, entender un texto supone, además de habilidades lingüísticas, capacidades corporales, emocionales y sociales más amplias que se sintetizan en los modelos mentales multimodales de los individuos (Cfr. Van Dijk, 2016a). Como recalca Bateman (2008), “[a] textual form which is not recognized as being of a type, having a particular force, would have no status nor social value as a genre. A genre exists only in the recognitions and attributions of the users” (p. 81).

Por último, debemos considerar que los géneros habitualmente mutan a partir de negociaciones que desafían, transgreden o actualizan las expectativas y convenciones establecidas, tal como discutiremos en el apartado 5.4. Esto implica ajustar progresivamente la relación entre género y conocimiento, ya sea para satisfacer nuestros parámetros socio-cognitivos previos, o bien para improvisar otros más apegados a los requerimientos comunicativos emergentes. Concretamente, cuando nos enfrentamos a nuevos géneros como los que se difunden en redes sociales, asumimos que estos están literalmente insertos en entramados de participantes e interacciones dinámicas (Lomborg, 2014) que modulan permanentemente las exigencias de procesamiento discursivo, enlazando el modelamiento individual con el consenso grupal.

De este modo, no solo deben generarse acuerdos respecto al reconocimiento de los géneros a los que pertenecen las publicaciones frecuentes de UI, sino también respecto a la asignación de usos y funciones relevantes, en cuyo caso “the posts and comments of users in social media may therefore be seen as textual traces of psychosocial processes, which are fundamentally about making sense of the self and social reality through ongoing negotiations with others, about the meanings and social purposes of the genres at hand” (p. 47). Retomaremos estos alcances con más detenimiento a medida que profundicemos en el análisis.

5.1.1.2. *Espacio de géneros multimodales*

Bateman (2008) postula que cada género puede ser visto como un espacio con dimensiones particulares de organización. Nuestra tarea como analistas consiste en aportar antecedentes empíricos que expliquen cuáles son sus características y cómo son los documentos multimodales que lo habitan, reparando en los atributos que hacen que los/as usuarios/as los juzguen como textos similares o diferentes. En esta dirección, “we should aim not only to have an account of genres that exist, or have existed, but also to suggest properties for genres that *do not (yet) exist*. This is only possible when we are able to place ‘individual’, extant genres against a backdrop of the general possibilities for genres involving the kind of artefact we are studying” (p. 225, cursiva original).

En nuestra investigación priorizamos los géneros mediados por redes sociales, los cuales surgen como constructos que muchas veces no cuentan con una contraparte en medios pre-electrónicos. Si bien es relativamente sencillo distinguir documentos o grupos de documentos que ya han sido analizados en otros soportes o materialidades (e.g., noticias o periódicos en formato impreso y digital), el actual espacio de géneros online incluye nuevas entidades o rasgos nuevos de entidades ya conocidas cuyas propiedades no pueden derivarse con facilidad, y por lo tanto, requieren de un enfoque multidimensional que contemple varios niveles de caracterización. Esto implica que “[a] sophisticated model of genre must reflect genres as bundles of features within the genre space that change their allegiances over time” (Bateman, 2008, p. 248).

En este espacio, la noción de hipertexto se vuelve insoslayable. Para Lemke (1998), un hipertexto es un conjunto de textos cortos al que subyace un sistema de enlaces entre los cuales podemos desplazarnos sin una secuencialidad predecible. Al tratarse de una red de significados (en la que los nodos suelen ser imágenes, vídeos u otras páginas con contenido multimedia), su coherencia debe ser estudiada a mayor escala, a partir de nuestra experiencia de navegación y uso (Cfr. Lemke, 2009a, 2009b, 2009c, 2005a, 2005b, 2003).

Como explica este autor, en el análisis semántico tradicional necesitamos saber qué tipos de sentidos se construyen en y a través de varias escalas del texto, desde los grupos gramaticales y las cláusulas breves, hasta los complejos de cláusulas, las unidades de estructura retórica y genérica, etc. En el caso de la semántica hipertextual, en cambio, podemos encontrar saliencias de escala adicionales, algunas de las cuales no tienen precursores en los textos ordinarios, a las que necesitamos aproximarnos sinóptica y dinámicamente con base en un razonamiento fractal. Esto implica que

the same kinds of meaning relations we make between clauses, we should also be able to make between the macropropositions and macroproposals of text-units on larger scales; this turns out to be true, and relations of expansion are particularly fundamental (...). [F]rame-text may participate simultaneously in multiple structures, retro at each scale; cohesive frame-texts may be traversed in non-canonical order; sets of texts may be related by homogeneous or heterogeneous relation (Lemke, 1998, online).

Desde esta perspectiva, es posible concebir un paralelismo organizacional más o menos explícito. En la lectura de un hipertexto (i.e., un recorrido o una trayectoria a través del texto), la secuencia se halla levemente constreñida, pues incluso si no leemos un texto linealmente, hay un orden lineal (i.e., un esquema mental) al que se puede hacer referencia, y al que otras formas de ordenamiento pueden aludir (o del que pueden parasitar). Además, este orden es único cada vez: solo es posible realizar una lectura por defecto desde cualquier unidad anterior a la siguiente en una misma escala del texto. Dicho de otro modo,

every text-unit in its co-text context has a definite pre-text and post-text, and it divides the textual universe into exactly two parts: “above” and “below”. In hypertext, there are typically multiple pathways through any text unit, and a text-unit may be encountered in a sequentially indeterminate order relative to all other text-units if it is accessed because of its membership in some set of, say, thematically related (co-thematic) units, and not because of its role in some structure; imagine that all the clauses containing members of the same lexical cohesion chain were arrayed alphabetically on a page, or that we clicked on one to move to the next; there would still be some degree of semantic unity, but certainly not cohesive text (Lemke, 1998, online).

Entonces, ¿cómo los hipertextos crean un sentido de coherencia si no se basan en una secuencialidad predeterminada? Para este autor existe un orden local a corto plazo que se basa en las relaciones macroestructurales entre etapas, en particular aquellas que emplean una estructura retórica determinada (e.g., causa-consecuencia, problema-solución, etc.), y en las relaciones lógico-semánticas entre macroproposiciones (e.g., de elaboración o extensión entre cláusulas). Existe una organización a mayor escala basada en las relaciones discursivo-semánticas, según sean los temas o registros empleados. Y puede existir todavía una organización jerárquica mayor dada por la presencia de conjuntos anidados que comparten una relación temática o registral más específica.

En nuestro corpus son dos los géneros que demandan lecturas hipertextuales: los vídeos, específicamente vídeos amateur, documentales y películas, y las noticias, específicamente portadas y notas. Dada la configuración informática que Facebook presentaba entre 2011 y 2013, los/as usuarios/as debían migrar a otras redes sociales o páginas web (Youtube, Vimeo, ciberperiódicos) para visualizar dichos textos, pero más tarde esa característica fue modificada, lo que permite que en la actualidad sea posible explorar el contenido embebido sin salir de la *fan page* de UI. Esta mutabilidad tecnológica tiene, a lo menos, tres impactos directos: a) en las condiciones en que los géneros convencionales y emergentes evolucionan; b) en los recorridos transmedia que los/as usuarios/as construyen cuando transitan de una plataforma a otra (Cfr. Lemke, 2009a, 2009b, 2009c, 2005a, 2005b), y, consecuentemente; c) en las estrategias de análisis de los macrogéneros donde dichos géneros se insertan. Reservamos esta revisión para los apartados siguientes.

5.2. Repertorios de géneros

La noción de repertorio tiene una larga tradición en los estudios sobre movimientos sociales, y ha perdurado como una herramienta teórico-analítica perenne para aludir al conjunto de rutinas adquiridas, compartidas y reformuladas a través de unos procesos de elección relativamente deliberados donde intervienen los grupos en condiciones de cooperación o conflicto (Cfr. Tarrow, 2011; Tilly & Tarrow, 2006, McAdam, Tarrow & Tilly, 2001). Nosotros acudimos a la noción de repertorios comunicativos (Mattoni, 2013) para indagar en las prácticas del movimiento estudiantil de posdictadura, dado que proporciona ideas relevantes para abordar sus medios y modos de visibilización y expresión en los espacios públicos y mediáticos (Cfr. Cárdenas, 2016a). La noción de repertorios de géneros (Orlikowski & Yates, 1994) nos permite continuar con un razonamiento multidisciplinar coherente, y nos ayuda a observar los patrones de publicación de UI con una mirada más integradora.

De acuerdo a Orlikowski & Yates (1994), un género que se afianza dentro de una comunidad “serves as an institutionalized template for social action (...) that shapes the ongoing communicative actions of (...) members through their use of it” (p. 542). Sabemos que estos miembros raramente dependen de un único género para comunicarse, sino que tienden a utilizar y combinar variados géneros en sus intercambios. Siguiendo esta propuesta, si se desea investigar las prácticas comunicativas distintivas de una comunidad, el primer paso consiste en determinar y describir su repertorio de géneros, esto es, “the set of genres that are routinely enacted by members (...) to realize particular social purposes” (p. 542). Como explican estas autoras, tan pronto como una comunidad comienza a constituirse, sus miembros arriban

a un acuerdo, ya sea implícito o explícito, acerca del conjunto de géneros al que pueden recurrir para desenvolverse como colectivo. Este conjunto original se basa tanto en las experiencias comunicativas como en los conocimientos genéricos (*genre knowledges*) que han almacenado como participantes de otras comunidades.

Entonces, a medida que los miembros se involucran en sus prácticas habituales basándose en este fondo común, construyen un patrón estructurado de interacciones sociales que delimitan y fundamentan dichos repertorios. Así, “[o]ngoing interaction by members of the community will tend to draw on and reinforce the genres established within the community, and, over time, the genre repertoire will become increasingly taken for granted as an aspect of the community’s organizing process (...). Such a *genre repertoire is likely to be a stabilizing and defining element of the community* (p. 571, cursiva añadida). Orlikowski & Yates (1994, pp. 546-550) identifican tres aspectos centrales de los repertorios de géneros y plantean algunas interrogantes clave para examinarlos, a saber:

- ✓ *naturaleza*: ¿qué nos dicen los géneros que conforman un repertorio sobre las prácticas comunicativas de una comunidad dada?;
- ✓ *establecimiento*: ¿cómo y por qué los miembros de una comunidad se involucran inicialmente con un conjunto de géneros en particular?, y;
- ✓ *cambio*: ¿cómo y por qué el repertorio de géneros inicialmente establecido en una comunidad se modifica a largo plazo?

5.2.1. Naturaleza

Para derivar la naturaleza de estos repertorios se debe atender su composición, por un lado, mostrando cuáles tipos textuales están a disposición de la comunidad, y su uso, por el otro, exhibiendo con qué frecuencia y en qué momentos estos tipos son empleados por sus miembros. Mientras la composición revela el tipo de actividades comunicativas que se ejecutan con estos géneros, el uso indica sus condiciones de realización, es decir, las diferentes fases de interacción que van tomando forma dentro de la comunidad. Esta naturaleza se relaciona crucialmente con la representación de la identidad grupal, pues la definición, aplicación y distribución de los géneros señala y reafirma el estatus de los sujetos como miembros competentes.

El trabajo con minería y visualización de datos (ver capítulo 3) nos proporcionó los primeros antecedentes acerca de la composición y los usos asociados al repertorio de géneros de UI. Notamos, por ejemplo, que las fotografías correspondían a casi el 60% del corpus, y si bien estaban presentes en todos los trimestres del periodo, fueron ocupadas con mayor intensidad hasta el T3 del 2012, es decir, durante la primera mitad de la campaña. A grandes rasgos, la necesidad de visibilizar la acción de protesta juvenil por medio de imágenes responde a objetivos básicos de los enmarcados de diagnóstico, pronóstico y motivacional, como son circunscribir el problema a ser enfrentado, atribuir responsabilidad y sindicar a los adversarios, y enseñar las tácticas de lucha e incentivar la participación. En el espacio público, la contienda callejera constituye una vía privilegiada de acción (el 57% equivale a capturas de marchas y aglomeraciones en parques y plazas), que llama a la adhesión masiva e interpela a antagonistas directos e indirectos. Cómo varía la aparición de estas fotografías y cómo fotografías específicas

orientan la interacción de los/as seguidores/as en la *fan page* son cuestiones a las que regresaremos más adelante (ver capítulo 6), pero estos pocos datos son esclarecedores de las tendencias globales que van configurándose en la comunidad.

En esta dirección, si bien dentro del repertorio de UI hay géneros que tradicionalmente se han vinculado con la acción de protesta de los movimientos sociales como los afiches o los grafitis y murales, o en sentido más amplio con distintos modos de contestación política, como las caricaturas o los memes en la actualidad, las fotografías y los vídeos son casos especiales que debemos categorizar y clasificar para resaltar sus finalidades contenciosas (ver capítulo 6). Esto quiere decir que solo ciertos registros visuales o audiovisuales pueden ser considerados discursos de protesta cuando circulan en Facebook, y, en general, nos vemos en la obligación de precisar cómo dicho potencial contencioso se actualiza como resultado de esta recontextualización.

5.2.2. Establecimiento

Los repertorios llegan a establecerse en tanto sus miembros importan géneros desde otras prácticas y comunidades. Orlikowski & Yates (1994) describen estos procesos en el marco de un proyecto inter-organizacional del que participan trabajadores de empresas multinacionales, cuya principal vía de información son los mensajes electrónicos. Devitt (1991) lleva a cabo un estudio similar con circuitos profesionales de contadores fiscales. En ambos casos estas pesquisas explican cómo transitan y se implantan ciertos textos para cumplir con las normas y prioridades comunicativas de los grupos, de modo que conviven géneros ya existentes con otros nóveles que pueden llegar a surgir si estas convenciones se ven afectadas, aunque usualmente lo hagan para especializar las rutinas y tareas precedentes.

En UI, a excepción de los memes que se instalan como un género exclusivo de las redes sociales, se difunden textos que se han usado anteriormente en otros espacios y comunidades estudiantiles. Por ejemplo, las caricaturas y los afiches se propagaron en boletines o fanzines escolares de manufactura artesanal que eran traspasados de mano en mano en la época de la dictadura civil-militar⁶⁸ (Cfr. Agurto, Canales y De la Maza, 1985). Esto da cuenta no solo de la persistencia histórica de algunos discursos de protesta característicos de los movimientos sociales, sino también de la transferencia de vivencias y memorias más amplias asociadas a sus instancias de uso en diversas circunstancias políticas.

Adicionalmente, cuando estos y otros géneros son introducidos al repertorio de UI traen consigo una serie de conocimientos y destrezas que los/as jóvenes han adquirido como prosumidores habituados a publicar estados, compartir contenidos, etc. (Cfr. Feixa, Fernández-Planells y Figueras-Maz, 2016; Östman, 2012), por lo que su selección y adaptación a la comunidad online presupone un aprendizaje que va otorgando mayor estabilidad a sus publicaciones a medida que perfeccionan sus prácticas mediales (Cfr. Mattoni, 2013). Dicho aprendizaje incide, de un lado, en la detección de géneros anómalos o desviados (ver Figura 5.1), y del otro, en la elaboración de tipos más optimizados o sofisticados (ver Figura 5.2).

⁶⁸ Ver, por ejemplo, el Archivo de la Agrupación Cultural Universitaria (ACU): <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3497.html>

Figura 5.1. Ejemplo de género anómalo en UI

Universitario Informado
9 de octubre de 2012 · 🌐

True Story para muchos:

Vía: Federación Estudiantes Uv

Me gusta · Comentar · Compartir

👍 232

122 veces compartido · 17 comentarios

Ver 3 comentarios más

100% de acuerdo con la marcha y todo, pero como miembro supernumerario de la policía de memes tengo que levantar una infracción por pésimo uso http://images.wikia.com/.../images/8/84/Policia_de_Memes.jpg
9 de octubre de 2012 a las 19:40 · Me gusta · 👍 1

esa es la mía xD
9 de octubre de 2012 a las 19:49 · Me gusta

porq ocupan estas cosas tan infantiles pa llamar a marcha pongan un afiche mejor
9 de octubre de 2012 a las 19:50 · Me gusta

Figura 5.2. Ejemplos de género optimizado en UI



En la Figura 5.1 el meme no solo cumple un propósito prototípico de su género como es describir una situación con una intención paródica, sino que además se utiliza para convocar a una marcha nacional. Los comentarios de ambos seguidores advierten esta irregularidad: mientras el primero invoca a “la policía de memes” para sancionar el tipo defectuoso, el segundo reprueba la elección y propone ocupar un afiche en su lugar, vale decir, un género más apropiado para satisfacer este propósito subsidiario. En la Figura 5.2 tenemos dos caricaturas, la primera publicada el T3 del 2011, y la segunda publicada el T1 del 2013. El ejemplo más antiguo es notoriamente más rudimentario en términos de diseño y composición (líneas, colores, disposición), en cambio el más reciente es bastante más elaborado y supone a lo menos algún tipo de edición digital para sobreponer los rostros de los políticos a los diferentes personajes.

Ambos ejemplos sugieren que el repertorio de géneros de UI se establece —a lo menos— gracias a dos condiciones coadyuvantes. La experimentación, pues se pone a prueba la funcionalidad de los posteos (i.e., su adecuación a las finalidades de protesta) y se contrasta con las reacciones (me gusta, comentar, compartir) de los/as seguidores/as, y; la sedimentación, pues depende de los saberes y comportamientos acumulados en fases de interacción más extensas en la comunidad, que a su vez responden al decurso de las movilizaciones y a los distintos estadios del conflicto educativo.

5.2.3. Cambio

Una vez que la comunidad ha instaurado su repertorio, este estructura las prácticas comunicativas de sus miembros, incluso si ellos siguen reforzando o modificando los géneros iniciales. Los cambios introducidos por los miembros pueden darse tanto en la composición como en el uso de dicho repertorio. Las autoras denominan *variación inadvertida* a aquellos cambios que proceden de la costumbre, vale decir, del equívoco o la improvisación, y *agencia reflexiva* a los que responden a una variación deliberada, esto es, a la decisión consciente de adoptar nuevas rutinas o intervenir otras viejas mediante el ensayo y error y/o el aprendizaje colaborativo.

Los cambios en la composición tienen lugar cuando nuevos géneros o variantes de géneros previos se incorporan o crean, y se consolidan en el repertorio a medida que son reconocidos, empleados y validados por los miembros. Esto puede ocurrir implícitamente a través de sus prácticas o explícitamente por medio del mandato externo o jerárquico. En contraste, hay géneros que pueden tornarse inactivos o eliminarse del repertorio, ya sea porque han dejado de usarse durante un lapso significativo, porque han sido rechazados por alguna autoridad, o porque no han alcanzado la valoración o la legitimación de sus miembros. Los cambios en los usos del repertorio pueden ser, igualmente, involuntarios o intencionales. Estos últimos pueden analizarse a partir de la *estimulación temporal*, cuando los miembros modifican sus acciones comunicativas en función de ciertos hitos predeterminados o emergentes, o de la *estimulación por eventos*, cuando los miembros modifican tales acciones al sucederse acontecimientos reglados o inesperados.

Recordemos que los géneros que componen el repertorio de UI son los que, en nuestro corpus, corresponden a las publicaciones más populares (compartidas) según los metadatos de Facebook, por lo que no observamos patrones en los posteos que no obtuvieron los mismos niveles de viralización. Es probable que en ese conjunto existan géneros que cayeron en desuso con el paso de los años, y sospechamos que los textos afectados pueden ser aquellos que únicamente explotan la modalidad escrita (e.g., comunicados, declaraciones, actas, etc.)⁶⁹. De acuerdo con el análisis cuantitativo, un género que no se elimina pero disminuye drásticamente su frecuencia de aparición a contar del T4 del 2011 es la noticia, de hecho, no la consideramos como parte del repertorio (ver Cárdenas y Cárcamo (2017) y Cárdenas (2016b) para un análisis de los usos contra-informativos asociados a la reposición noticiosa). Este tipo se usa con mayor intensidad solo en el T3 del 2011, periodo que coincide con masivas jornadas de protesta entre agosto y septiembre, las que además fueron fuertemente reprimidas, de allí su figuración mediática.

Creemos que este género es desplazado progresivamente por las fotografías y los vídeos, debido a que reportan dichas manifestaciones desde la perspectiva de los/as propios/as estudiantes. En esta misma línea, captamos cambios en su uso por estimulación temporal, esto es, en las horas en que ocurren marchas o paros nacionales aumenta ostensiblemente el flujo de estos registros visuales y audiovisuales, dando una sensación de inmediatez y efervescencia social. Los cambios que resultan de la estimulación por eventos impactan notablemente en géneros como el afiche, ya que se ajusta mejor para promover esta clase de acciones colectivas. Así, hay afiches que se modifican cuando dan cuenta de eventos rutinarios, conmemorativos o coyunturales.

⁶⁹ Al respecto notamos, por ejemplo, que estos documentos oficiales se transforman para ser más atractivos a los/as usuarios/as, derivando en infografías estáticas o interactivas que sintetizan la información aprovechando recursos visuales y audiovisuales. Con esto no queremos decir que estos géneros desaparezcan de otros repertorios, pues con seguridad son mucho más habituales en las comunidades de otras *fan page*, como son los sitios de la FECH y demás federaciones universitarias (Cfr. Cabalin, 2014a).

Como se aprecia en la Figura 5.3, el primer ejemplo corresponde a un posteo del T1 del 2013, exactamente del 28 de febrero, justo antes de inaugurar el año escolar. Este afiche suprime los datos de la convocatoria (día, horario y lugar), y en su lugar solo se indica el año en torno al cual intenta generarse un clima de organización y agitación. El segundo ejemplo incluye un posteo del T3 del 2012, cuyo propósito es llamar a un paro multisectorial. En este afiche se añade un inciso con información relativa a la fecha que se conmemora, esto es, el día en que se nacionaliza el cobre bajo el gobierno de Salvador Allende (11 de julio de 1971), y además se inserta en miniatura el afiche con que se celebró dicho decreto en aquella época. El tercer ejemplo también contiene un posteo del T1 del 2013, que en esta oportunidad anuncia una marcha independiente. Este afiche elide toda referencia espacio-temporal, dando mayor énfasis a la consigna utilizada. Los motivos que explican por qué congregarse sin intermediación de las orgánicas estudiantiles solo se desprenden del epígrafe, en el que se alude someramente a “una respuesta reactiva a (...) las acciones monopólicas del conglomerado CONFECH-ACES-CONES”, es decir, por las diferencias que se manifiestan entre las bases y las dirigencias del movimiento a nivel universitario y secundario. Aunque estos eventos descolgados son inusuales, pueden trastocar la estructura del género para expresar tensiones políticas de diversa índole.

Figura 5.3. Ejemplos de género modificado en UI por estimulación temporal y por eventos



Si bien estos ejemplos revelan cambios sutiles, muestran la maleabilidad de ciertos géneros para admitir alteraciones que especifican sus finalidades políticas en razón de variaciones contextuales subyacentes. En el caso particular del afiche, veremos más adelante que a su composición y usos históricos se suma una estetización creciente que es el resultado de dos procesos interrelacionados: el advenimiento de nuevas generaciones de productores gráficos que combinan referentes clásicos (e.g., símbolos y trazos característicos del muralismo de los años 60 y 70) y actuales (e.g., personajes de la cultura popular, como “Compañero Pikachu”), cuyos productos se actualizan por el influjo de nuevas herramientas de diseño y difusión digital (Cárdenas, 2014e) (en el apartado 6.3.1.1 ahondaremos al respecto). Estos cambios también se asocian a los procesos de evolución que experimentan determinados géneros del repertorio estudiantil en redes sociales, asunto que revisaremos en el apartado 5.4.

5.3. Interacciones entre géneros

Múltiples estudios se enfocan en los fenómenos de interdiscursividad e intertextualidad para aludir a los procesos por medio de los cuales los textos entran en contacto y se afectan mutuamente (Barton & Lee, 2013; Bhatia, 2008; Hyland, 2002; Lemke, 1999; Devitt, 1991; Threadgold & Kress, 1988). Tanto en la elaboración como en la adopción e interpretación de los géneros es posible notar cómo estos se trasponen, solapan o fusionan, transfiriendo significados de unos a otros y, en ocasiones, transgrediendo también sus estructuras esquemáticas. Como precisa Bhatia (2008, p. 175),

whereas intertextuality refers to texts transforming the past into the present using prior texts often in relatively conventionalized and somewhat standardized ways, interdiscursivity refers to more innovative attempts to create hybrid or relatively novel constructs by appropriating or exploiting established conventions or resources associated with other genres. Interdiscursivity thus accounts for a variety of discursive processes, some of which include mixing, embedding and bending of generic norms.

Desde la perspectiva de la Semiótica Social, los géneros son, por definición, artefactos/recursos intertextuales, en tanto constituyen instancias de prácticas culturales más extensas cuyas expresiones más o menos estables pueden ser codificadas y decodificadas en muchos textos a la vez. Siguiendo a Lemke (1999), cuando analizamos discursos no solo podemos deducir sus rasgos convencionales y sus patrones semánticos y retóricos frecuentes, sino que además podemos inferir semejanzas entre aquellos que comparten patrones análogos aunque pertenezcan a géneros distintos. En sus palabras,

[a]ctual meaning-making activities are always already contextualized, always already embedded in other meaning-making activities that have preceded them. They are always elements on some scale in a larger, multiscale organization of interactions among ecosocial processes. In these contexts, the choices are fewer, and the semiotic formations both indicate the options and how the choices are to be combined. This view leads to an expanded notion of how we make meaning with intertextual formations like genres (1999, p. 11).

Devitt (1991) utiliza la noción de intertextualidad en sentido amplio para explorar las interacciones que van instaurándose entre los textos empleados regularmente por distintos grupos de contadores fiscales. Al concentrarse en una comunidad epistémica y profesional bien definida y articulada, la autora identifica, propone y describe tres tipos de relaciones intertextuales sobresalientes: genérica, referencial y funcional.

5.3.1. Intertextualidad genérica

Este tipo de intertextualidad es una de las más básicas y con mayor potencial estructurador, pues supone que cada texto elaborado en la comunidad se basa en textos anteriores que fueron escritos en situaciones retóricas parecidas, esto es, asimila el género de origen para reproducirse y propagarse, respondiendo de manera más eficaz a las actividades y finalidades comunicativas que acostumbran realizar sus usuarios/as. Como indica Devitt (1991), “[t]he existence and stabilizing function of this intertextuality both within and across genres are demonstrated by the similarity of the genre sets and all instances of a genre across all of the [community]” (p. 341). Esta interdependencia igualmente explica por qué determinados géneros tienden a aparecer junto con otros en ciertas circunstancias típicas, ya sea porque esta co-ocurrencia ayuda a satisfacer propósitos coadyuvantes, o porque se requiere más de un texto para completar el mismo propósito.

Como se aprecia en la Figura 5.4, los memes son un caso prototípico de intertextualidad genérica en UI, toda vez que recurren a formatos preestablecidos para fabricarse. Si bien estos formatos son incipientes, se viralizan repentinamente y suelen ser reemplazados por otros con rapidez, durante el tiempo en que se hallan vigentes tanto su significación como función social derivan de esta condición de repetibilidad (ver el apartado 6.3.1.3 para más detalles). Los posts seleccionados corresponden al T2 del 2012, y dan cuenta de un escenario donde se está poniendo a prueba la cohesión de las bases estudiantiles y su poder de convocatoria. En esta dirección, ambos persiguen criticar una actitud usualmente atribuida a los/as jóvenes desafiados/as del movimiento, asociada al individualismo y la desafección general por sus causas colectivas. De allí que, por ejemplo, el diseño que se replica destaque por incluir un personaje de rasgos caucásicos, opción con la que se estaría sindicando, implícitamente, a los/as jóvenes de las clases acomodadas del país.

Figura 5.4. Ejemplos de intertextualidad genérica en UI basada en textos anteriores



Figura 5.5. Ejemplos de intertextualidad genérica en UI basada en la co-ocurrencia de textos



Como se observa en la Figura 5.5, la técnica del fotomontaje permite combinar varias imágenes para denunciar las prácticas de criminalización y represión de las que son objeto los/as estudiantes movilizados/as. En ambos casos la estrategia escogida consiste en desplegar las fotografías rotulando las fechas en que fueron capturadas: de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, respectivamente, para señalar progresión cronológica y conseguir un efecto de contraste. El primer posteo abarca tres días en un lapso acotado (unas pocas semanas del T2 del 2011 que corresponden a los primeros meses de protestas), en los que el noticiero nocturno de la señal estatal (TVN) informa sobre diferentes jornadas de paros y manifestaciones recurriendo al mismo registro de un sujeto encapuchado. El otro posteo abarca dos periodos de la historia reciente chilena: se muestra el desalojo de un liceo en época de dictadura y democracia, con encuadres, tomas y ángulos equivalentes.

5.3.2. Intertextualidad referencial

La interacción más obvia que tiene lugar entre los textos es aquella que se produce cuando se constituye un patrón de referencias internas de unos a otros, vale decir, cuando un género nombra o alude a otro género familiar de la comunidad. Así, “each text –and each genre- in part derives its meaning from other texts, those that constitute its subject matter” (Devitt, 1991, p. 343). Como explica esta autora, los géneros especializados usados por los contadores fiscales exhiben fuertes interconexiones entre sí debido a que sus acciones comunicativas se basan, mayoritariamente, en un conjunto estandarizado de documentos administrativos, por ejemplo, es habitual que una memoria de investigación mencione leyes tributarias o que una carta dirigida a algún cliente mencione otros formularios anexos o contratos previos. En este sentido, los usos intertextuales tienden a reforzar mecanismos de autoridad y experticia que organizan las relaciones entre los miembros, y afianzan su dominio sobre las prácticas discursivas distintivas de la comunidad.

Figura 5.6. Ejemplos de intertextualidad referencial entre géneros en UI





En el Facebook de UI este tipo de alusiones internas no son comunes, pero sí detectamos numerosos casos de interdependencia de géneros que se fundamentan en referentes visuales. La Figura 5.6 recoge dos posteos que remiten a textos sumamente populares dentro del mundo estudiantil: un boleto de bus (con el que se acredita el pago del pasaje escolar en el transporte público) y la portada del silabario hispanoamericano (usado por sucesivas generaciones una vez que ingresan a la educación pre-escolar). Mientras el afiche inscribe el boleto prácticamente sin modificaciones, la caricatura trastoca aspectos críticos del silabario: el título es reemplazado por un eslogan, los/as niños/as portan pañuelos para cubrir sus rostros, leen un tratado anarquista, y los cubos con las vocales son sustituidos por televisores apedreados. Vemos que el primer ejemplo mantiene una relación bastante fidedigna con el texto fuente: la opción de emular el boleto pretende simplemente evocar un imaginario compartido con el cual identificarse. En cambio, el segundo ejemplo mantiene con el texto fuente una relación más creativa y transgresora⁷⁰: no solo reconoce e incorpora a otros actores en la lucha por la educación (la referencia a la infancia es transversal a los distintos géneros), sino que además les atribuye un carácter revolucionario como portadores de la transformación social deseada.

5.3.3. Intertextualidad funcional

Además de distinguir cómo algunos géneros se vinculan con otros mediante patrones estructurales y referenciales, Devitt (1991) plantea que los textos “also may have residual lives if they become incorporated into other texts or if they prompt the writing of other texts” (p. 352). Dicho de otro modo, textos establecidos en el pasado pueden influir en la creación de textos futuros, implantando la posibilidad o la necesidad de incorporarlos en el repertorio de la comunidad a largo plazo. Este tipo de intertextualidad es funcional en tanto inaugura nuevas redes de significados, permite el surgimiento de productos comunicativos *ad hoc* a situaciones retóricas emergentes, y modela experiencias, evaluaciones y conocimientos salientes entre sus miembros.

⁷⁰ Ver, por ejemplo: <https://goo.gl/77dzDs> Aquí se reapropia el texto fuente para rebajar y denostar la figura del presidente Piñera.

En la Figura 5.7 tenemos dos publicaciones que ilustran estos alcances. Ambas se construyen a partir de fotografías que circularon intensivamente en redes sociales, las que dan cuenta de dos modalidades contenciosas típicas del espacio público: las marchas y las ocupaciones. Estas se hacen virales porque –tal como apuntamos con el ejemplo del silabario– representan la participación de sectores y grupos que, con el tiempo, expanden la composición y las demandas del movimiento, como son los adultos mayores (i.e., fortalecer la educación pública es una exigencia de todos los ciudadanos, no solo de los/as estudiantes) y las mujeres (i.e., las jóvenes se manifiestan a la par de sus compañeros secundarios y universitarios). El afiche reproduce íntegramente el contenido de la imagen, salvo por un detalle en el texto de la segunda pancarta con el que se enfatiza la inclusión de género (abuelas y nietas). La caricatura, por su parte, sufre mayores alteraciones pues, junto con imitar el lienzo de la imagen, añade la figura de un policía y otro lienzo con el que se increpa de forma irónica la violencia desmedida que aplica carabineros en los desalojos.

Figura 5.7. Ejemplos de intertextualidad funcional entre géneros en UI



The figure consists of two screenshots of Facebook posts from the page 'Universitario Informado'.

The top screenshot is dated July 24, 2012, and features the text 'Hay Motivos! A Marchar!'. It includes a photograph of a protest where two individuals hold signs that read 'LOS ABUELOS APOYAMOS A NUESTROS NIETOS'. To the right is a red graphic for 'MARCHA NACIONAL' on July 28th, titled 'TOD@S POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA'. The graphic contains caricatures of an elderly man and woman and text: 'LOS ABUELOS APOYAMOS A NUESTROS NIETOS' and 'LAS ABUELAS APOYAMOS A NUESTRAS NIETAS'. The post has 295 likes, 503 shares, and 11 comments.

The bottom screenshot is dated October 2, 2012, and features the text '¿qué tal?'. It includes a photograph of a banner that reads 'Señoritas en Toma'. To the right is a cartoon by 'Mico 2011' depicting a soldier in a green uniform and helmet standing next to a banner that reads 'Señoritas en Toma' and a smaller banner below it that says 'en caso de desalojos portense como Caballeros'. The post has 305 likes, 172 shares, and 15 comments.

Estos posteos son interesantes porque ponen de manifiesto aspectos que han sido profusamente tratados por investigaciones recientes en movimientos sociales. Por un lado, demuestran que los discursos de protesta son sensibles a las variaciones que ocurren durante el ciclo movilizatorio, apropiando eventos y agencias que enriquecen las tácticas y los marcos de acción colectiva que van ajustándose a lo largo del conflicto. Por otro lado, hacen patente cómo se aprovechan estas coyunturas para incrementar y diversificar los recursos simbólicos y expresivos que están a disposición de sus miembros. Retomaremos esto en el próximo capítulo cuando revisemos las prácticas de expansión transmedia.

En las últimas figuras también quedan en evidencia distintas estrategias de recontextualización semiótica en UI, en términos de los sentidos que se añaden o subvierten en los diseños multimodales que conforman las entradas. En esta dirección, podemos deslindar con mayor detalle cuándo estos procesos de transposición se originan por la importación de géneros de un medio a otro, por la asimilación de su estructura esquemática, o por la incrustación de un género en otro.

En efecto, esta es un área en la que los estudios sobre intertextualidad y recontextualización se intersectan, dado que ambos lentes teóricos aportan antecedentes para examinar cómo cuando los textos son reciclados o reformulados movilizan significados desde y hacia espacios o prácticas diferentes (Cfr. Van Leeuwen, 2008; Iedema, 2003; Lehtonen, 2000). Lähdesmäki (2009) señala que cuando se transporta o replica un género íntegramente, las influencias genéricas se derivan de forma más bien explícita; en cambio, cuando un género conserva solo ciertos rasgos y transmuta o elide otros, tales influencias aparecen más implícitamente. En sus palabras, “[t]he distinction between more explicit and more implicit incorporation of varied generic or discursive elements into a text has been referred to as the distinction between “embedded” and “mixed” intertextuality, respectively” (p. 378).

Nosotros acogemos únicamente la primera distinción para intentar dilucidar cómo estas influencias transforman total o parcialmente los géneros involucrados. No consideramos la segunda distinción pues la idea de géneros mixtos que tratan los autores consultados es mucho más cercana a la noción de macrogénero que trabajamos en el capítulo anterior (Cfr. Martin & Rose, 2012; Martin, 2002), por lo que preferimos soslayarla para evitar confusiones.

De acuerdo a esta perspectiva, un caso típico de mixtura lo encontraríamos en las páginas web donde conviven diversos géneros mediante una serie de hipervínculos y segmentos anidados (Crowston & Williams, 1997). Visto así, un criterio básico de identificación sería la superposición de géneros (Chandler, 1997), aunque esta aproximación es vaga al momento de aclarar cuáles géneros presentan estructuras más permeables o herméticas, qué rasgos comparten, o qué clase de relaciones específicas están siendo cubiertas (al respecto véanse las propuestas de Bateman (2008) y Lemke (1998), entre otros).

5.3.4. Recontextualización por importación

Cada vez que un género es introducido a un nuevo contexto sufre alteraciones profundas, las que son indicativas de las visiones y los valores de la comunidad que lo adopta. Como explica Lähdesmäki, “the very relocation of a genre/text into the new site changes its nature irrevocably” (2009, p. 379), entre otras razones, porque la relación entre el texto y su lector/a resulta doblemente mediada. Esta autora observa la importación de géneros en libros escolares, los cuales se asocian a actividades de alfabetización que involucran a los/as estudiantes en instancias extra-académicas. Típicamente, se opta por textos que se presumen familiares para los/as jóvenes, ya que así pueden ser más fáciles de identificar y abordar, de allí que la relación entre el libro escolar y su intertexto sea más imitativa que referencial. Sin embargo, aunque el género embebido suele sufrir mínimos cambios, está sujeto a transformaciones sustanciales cuando se utiliza en un contexto formativo con propósitos pedagógicos. Por ejemplo, “[a] newspaper article occurring in a textbook will not trigger the same expectations in the reader when she encounters it in a textbook, as a pupil, as when she reads a similar text in a newspaper which she has bought or has a subscription to” (p. 379).

En el Facebook de UI, es justamente la noticia el género que mejor evidencia este tipo de recontextualización (ver Figura 5.8), sobre todo cuando se recuperan portadas y notas desde los periódicos pertenecientes a los consorcios de la derecha empresarial. Esta reposición impacta en la interpretación discursiva a nivel global, pues ayuda a resistir la imposición unidireccional, monológica y jerárquica de los contenidos, al tiempo que permite distanciarse de ellos, controvertirlos y actualizarlos en un entorno interactivo, dialógico y autónomo (Cárdenas, 2016b). De este modo, los miembros de la comunidad estudiantil entienden que cuando una noticia es repuesta bajo estas condiciones su función no es solo la de informar sobre los hechos que se exponen, sino además la de suscitar una lectura crítica de dicha cobertura, y, conjuntamente, desacreditar al medio de origen, denunciando sus fines manipulativos. Si bien se trata de un mecanismo de reversión complejo, suele ser capturado casi automáticamente por los/as comentaristas, quienes reconocen esta intención y alinean sus posturas en conformidad.

Figura 5.8. Ejemplos de recontextualización en UI por importación de géneros de un medio a otro



Estos posteos dan cuenta de una estrategia de representación habitual de la prensa establecida, que consiste en conferir mayor figuración a los dirigentes estudiantiles, reduciendo el movimiento a protagonistas efímeros, y deslizar discrepancias internas entre las orgánicas y las bases, sugiriendo intervencionismo o cooptación por parte de los partidos de izquierda (Cfr. Aguilera, 2014, 2008). El primero, publicado en el T1 del 2013, atañe a una congregación multitudinaria que tuvo lugar en el Parque O'Higgins (Santiago) el año 2011. Esta portada del diario Las Últimas Noticias fue ampliamente repudiada por cosificar a la entonces presidenta de la FECH Camila Vallejo y relativizar su liderazgo político mediante estereotipos machistas (Romero, 2013).

El segundo, publicado el T3 del 2013, corresponde a una infografía del diario La Tercera que recoge seis declaraciones de tres ex dirigentes universitarios (militantes del Partido Comunista) debidamente fechadas, cuya finalidad es demostrar cómo estos/as jóvenes mantuvieron un discurso siendo representantes estudiantiles el 2011, y propusieron otro diferente como candidatos a cargos parlamentarios el 2013 (en la antesala de las elecciones presidenciales en las que apoyaron la reelección de Michelle Bachelet). Ambos casos persiguen los objetivos ya descritos, pero con leves matices: mientras la reposición de la portada se concentra en contrarrestar la versión de LUN aludiendo a la capacidad de convocatoria del movimiento, la reposición de la infografía activa un arduo debate dentro de la comunidad acerca de los pros y contras de institucionalizar las demandas estudiantiles mediante la representación política formal.

Figura 5.9. Ejemplos de recontextualización en UI por importación de géneros de un espacio a otro



La Figura 5.9 contiene a la izquierda una caricatura que circula inicialmente en redes sociales, basada en un personaje icónico de la literatura infantil chilena como Papelucho, muy conocido entre los/as estudiantes porque sus cuentos han formado parte del currículum escolar del primer ciclo básico durante décadas. A la derecha se aprecia en la fotografía cómo esta caricatura se convierte en un cartel exhibido en alguna avenida de la capital⁷¹. Trataremos este tipo de recontextualización con más detalle cuando analicemos los casos de expansión transmedia al cierre del capítulo, pero

⁷¹ Lo mismo ocurre con otra versión del afiche basado en el boleto estudiantil: <https://goo.gl/XyS93J>

adelantamos este ejemplo para volver a recalcar que muchos de los discursos de protesta que se difunden en UI delimitan interconexiones permanentes entre los espacios mediáticos y públicos, por lo que no es de extrañar que ciertos productos se resemioticen cuando migran de un entorno a otro, en tanto esta translación de significados ayuda a modelar, reforzar y amplificar las identidades políticas juveniles en lugares de resistencia simultáneos (Cárdenas, 2014c, 2014d) (ver el apartado 5.5).

5.3.5. Recontextualización por asimilación

Siguiendo a Bhatia (1997), los géneros también son embebidos cuando una estructura esquemática particular es empleada como una plantilla para dar expresión a otra convencionalmente distinta. Este autor propone como ejemplo un anuncio de trabajo escrito en forma de poema, y nota, a grandes rasgos, que es usual en el ámbito de la publicidad emplear diversos géneros de referencia (e.g., cartas, artículos, reportes científicos, reseñas, etc.) para apuntar a fines y audiencias específicas, dado que ciertos formatos preestablecidos pueden ser mucho más efectivos al momento de perfilar grupos que comparten necesidades, preocupaciones e intereses distintivos. Desde esta perspectiva, su argumento central es que no existen géneros puros, y si bien esta noción es muy atractiva y ventajosa por una serie de razones pedagógicas, “in practice, (...) it is unlikely to capture the complex communicative realities of the present-day (...) world” (p. 191).

Figura 5.10. Ejemplo de recontextualización en UI por asimilación de géneros



Esto se cumple especialmente si observamos los géneros con mayor propagación online. El posteo de la Figura 5.10 contiene tres portadas y una captura de pantalla que, al compilarse, conforman un meme. Cada una emula los principales medios de prensa y televisión en Chile (Las Primeras Noticias = Las Últimas Noticias, El Neptuno = El Mercurio, La Moneda = La Tercera y 28 horas = El noticiero de TVN 24 horas), y simula titulares que solo podrían encontrarse “en un universo paralelo”, pues destacan aspectos habitualmente desatendidos o tergiversados por sus coberturas, como son el carácter masivo y pacífico de las marchas y el énfasis en los petitorios y propuestas

colectivas. Un meme de esta naturaleza no podría crearse ni satisfacer sus objetivos si no asimilara estos géneros de base, y tampoco se capturaría su intención paródica si los/as seguidores/as de UI no identificaran marcadores semióticos básicos que son análogos a los medios de origen (disposición de elementos, tipografía, color, etc.).

5.3.6. Recontextualización por incrustación

El último tipo de recontextualización trata de los géneros que se reutilizan e incorporan en otros, adaptándose y, en ocasiones, reconfigurando el discurso de destino (Crowston & Williams, 1997). Constituye clásicamente lo que Martin (1995) denomina “genre inside a genre” (p. 24), y se caracteriza porque a menudo el género incrustado funciona como una etapa –generalmente obligatoria– de la estructura esquemática en la que se subsume. En la Figura 5.11 tenemos dos casos que lo ilustran.

Figura 5.11. Ejemplos de recontextualización en UI por incrustación de géneros



Ambos casos son bastante explícitos pues los géneros del repertorio se insertan de manera idéntica en los dos afiches, convirtiéndose en el elemento focal de cada diseño multimodal. Tanto la fotografía como la caricatura aportan representaciones en torno a los sentidos de cohesión, comunalidad y horizontalidad patentes en las marchas o paros nacionales, donde la participación y la conjunción de los cuerpos de los/as manifestantes desempeña un rol preponderante (Cfr. Steinberg, 2016). En los posteos la fusión de estos géneros de protesta ayuda a reforzar sus propósitos propagandísticos con base en estos motivos recurrentes, aunque sin generar modificaciones profundas en los textos resultantes.

5.4. Géneros mediados por computadora

Los géneros sean entidades históricas que se desenvuelven en respuesta a condicionantes tecnológicas, culturales, políticas e ideológicas variables, las cuales circunscriben sus ciclos de transformación atendiendo los requerimientos especiales de cada esfera de la praxis humana (Santini, Mehler & Sharoff, 2010; Bajtín, 2005). En esta dirección, una interrogante que necesitamos abordar en profundidad es ¿cómo evolucionan los géneros que integran el repertorio de UI cuando son sistemáticamente reapropiados por los/as usuarios/as de redes sociales?

Según Lemke (1999), todas las formaciones semióticas son variaciones y especializaciones de géneros anteriores, algunos sobrevivientes, otros extintos. Para poder captar dichos cambios, es decir, armar un *continuum* entre las formaciones predecesoras y sucesoras, este autor sugiere avanzar desde una descripción sincrónica, sinóptica y tipológica a una diacrónica, dinámica y topológica. En su propuesta, este análisis requiere distinguir entre los modelos de cambio de carácter saltatorio y gradualista, dando mayor énfasis teórico al segundo.

De un lado, los modelos saltatorios solo permiten advertir los cambios discontinuos como transiciones repentinas, en tanto la atención recae en las diferencias categoriales y contrastivas, i.e., “when a text means one thing v/s another because it is construed as of one genre rather than another” (p. 9). De otro lado, los modelos gradualistas ayudan a observar un denominador común de comparación que ponga en primer y segundo plano (como figura y fondo) los criterios de variabilidad y estabilidad, i.e., “[when] we can view change as passing through an indefinite number of intermediate stages (...) [because] all change is defined against the background of some continuity” (p. 9). Desde una aproximación socio-semiótica, esto implica poner a prueba la complementariedad de dos enfoques prevalentes: el orden del sistema y el orden del texto. En sus palabras,

[t]he former are systems of differences, abstracted from texts, that serve as resources for meaning-making. The latter are actually deployed resources, meaning-making activities themselves as events or processes (with texts and textual formations defined as the products of these processes/practices). The former have no material couplings and constitute single semiotic resource systems; the latter always have material couplings and always necessarily co-deploy resources from multiple semiotic resource systems. The former are relatively slowly changing, and their change is totally dependent on the sets of texts they form from which they are abstracted; the latter are inherently dynamic, changing moment to moment, or, more conveniently, they are temporally extended entities (trajectory entities), defined across multiple scales (p. 10).

En el orden de sistema, los nuevos potenciales de significado toman forma a medida que el lenguaje y otros recursos semióticos se despliegan en nuevos tipos de práctica social, modelando nuevos contextos, nuevas situaciones y, por ende, nuevos géneros. El desarrollo de otras clases de interacciones en la comunidad sumado al desarrollo cultural de sus miembros y sus actos a largo plazo determinan, en gran medida, lo que se considera real, posible y deseable de comunicar. En el orden del texto, los géneros cristalizan “the history of meaning-making up-to-now” (p. 10), esto es, sus patrones de posibilidades sucesionales en un recorrido que ha acumulado y sedimentado significados a través del tiempo.

Para acotar estas posibilidades nos preguntamos: ¿cómo la irrupción de medios informáticos incide en la gestación de nuevos géneros? Al respecto, sabemos que su propia evolución afecta todos los estadios de la comunicación, abarcando la captación, la manipulación, el almacenamiento y la distribución de datos mediante textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos y construcciones espaciales (Manovich, 2012). Como explica este autor,

[dado que] los nuevos medios se crean, se distribuyen, se guardan y se archivan con ordenadores, cabe esperar que sea la lógica del ordenador la que influya significativamente en la tradicional lógica cultural de los medios. Es decir, cabe esperar que la capa informática afecte a la capa cultural. Las maneras en que el ordenador modela el mundo, representa los datos y nos permite trabajar; las operaciones fundamentales que hay tras todo programa informático (como buscar, concordar, clasificar y filtrar); y las convenciones de su interfaz –en resumen, lo que puede llamarse la ontología, epistemología y pragmática del ordenador- influyen en la capa cultural de los nuevos medios, en su organización, en sus géneros emergentes y en sus contenidos (p. 93).

En este sentido, los criterios de variabilidad y estabilidad a los que apuntamos muestran cómo, históricamente, “los cambios en las tecnologías mediáticas están relacionados con el cambio social” (Manovich, 2012, p. 88), de tal modo que cada elección responsable de dar a un objeto cultural una identidad única permanece, en potencia, siempre abierta, mientras que otros rasgos estructurales se automatizan progresivamente. En la era de los ordenadores, son sus usuarios/as quienes se encargan de transcódicar las representaciones sociales en objetos computables y modulares, cuyas posibilidades de significación quedan cada vez más supeditadas a las propiedades artefactuales de los medios en uso.

Aunque es un hecho que los géneros facilitan y limitan las elecciones comunicativas, sus reglas no crean restricciones vinculantes. En ocasiones, los individuos modifican (deliberada o inadvertidamente, por mandato externo o espontáneamente) algunas de las reglas establecidas, ya sea porque se generan *cambios perceptuales* en las situaciones recurrentes en las que se expresan (e.g., en sus modos de reconocerse a sí mismos/as o a los/as otros/as cuando se reúnen o emprenden determinadas tareas), o bien, *cambios materiales* en el entorno social, económico o tecnológico en el que se hayan insertos (e.g., en sus modos de participación o en las herramientas o recursos que emplean para entrar en contacto, etc.), causando desviaciones en las rutinas o convenciones de ciertos géneros. Especialmente, los cambios en el lenguaje, los canales disponibles y otros dispositivos que habilitan las interacciones grupales pueden admitir o alentar la transgresión de estos acuerdos de fondo o de forma, al punto de intervenir en la aparición de nuevos géneros (Yates & Orlikowski, 1992).

Es justamente la articulación entre géneros discursivos y medios de comunicación uno de los factores que contribuye al surgimiento de tipos inéditos o variaciones (Lomborg, 2014; Santini, Mehler & Sharoff, 2010; Yates, Orlikowski & Okamura, 1999; Chandler, 1997; Crowston & Williams, 1997; Orlikowski & Yates, 1994). El actual espacio de géneros web incluye nuevas entidades o rasgos novedosos de entidades ya familiares, cuyas propiedades no pueden derivarse de forma análoga (e.g., géneros pre y post informáticos) (Bateman, 2008; Shepherd & Watters, 1998). Tanto la introducción como la migración entre plataformas e interfaces inciden en la evolución de los géneros mediados por computadora (“ciber-géneros”), ya sea que presenten o no antecesores digitales (Cfr. Manovich, 2013, 2012). Y, además, estos géneros suponen estructuras no tradicionales en las cuales se reciclan y remezclan diversos documentos online, resultando en géneros multi-secuenciales (“hiper-géneros”) que van conformándose en razón de los itinerarios de navegación que delinear los/as usuarios/as (Cfr. Lemke, 2009a, 2005b, 1998).

Como señalan tempranamente Yates & Orlikowski (1992), es esta articulación la que ha causado que los conceptos de género y medio a menudo se traslapen. “Confusion arises when researchers compare genres of communication (e.g., memos or bulletins) with communication media (e.g., electronic mail or fax)” (p. 310). En su propuesta, “[m]edia are the physical means by which communication is created, transmitted, or stored. Genres are typified communicative actions invoked in recurrent situations and characterized by similar substance and form. Though a genre’s form may at one point include the medium, that genre may also expand into other media” (p. 319). En esta dirección, Lemke (1998) plantea que ambas nociones deben reformularse “in relation to a technology of using texts, an organized social and cultural system of **techno-practices**, in which we make, circulate, and use **object-texts** and construe meaning-texts with them” (online, negrita añadida). Desde esta perspectiva, como recalca Bateman (2008), los medios informáticos proveen tanto unos *lugares* como unos *modos* semióticos de interacción de los/as usuarios/as con los géneros web. En sus términos,

[t]he precise relationship between physical form, the affordances of that form, and genre is therefore complex. There are many cases where the physical form provides or prevents particular deployments of resources, visual or verbal, from being effective: and in precisely these cases the physical form and a genre definition will need to interact. Moreover, although the tendency to avoid questions of medium has certainly been encouraged by monomodal considerations of text, this is far from the case in socio-semiotic constructions of genre (...). Significantly, this development has again been proposed for all documents, not just those of the ‘new’ media, and so it is beneficial to return to a consideration of this, rather broader, starting point when theorizing web-based genres also (pp. 211-212).

Todo esto deriva en que los géneros web se desarrollen y especialicen para transmitir paquetes de información socialmente reconocida, típicamente asociados, a su vez, con ciertos patrones de uso e intercambio que ocurren dentro de comunidades online específicas. De allí que dichos géneros coordinen el flujo de información entre los/as interlocutores/as a medida que legitiman la forma y la vía en que se transmite. Adicionalmente, los géneros no solo distinguen el tipo de información creada y difundida sino también las actividades multimedia que sus miembros pueden llevar a cabo a partir de ella, permitiendo conformar un repositorio de conocimiento (Yoshioka, Herman, Yates & Orlikowski, 2001) con participantes, propósitos, lenguajes, contenidos, formatos, tiempo y locación característicos.

Si es efectivo que los repertorios contenciosos de los movimientos sociales se reconfiguran con la implementación de medios electrónicos, redefiniendo sus resultados políticos y culturales (Costanza-Chock, 2003), es ineludible preguntarnos cómo dichas transformaciones alteran sus maneras de comunicarse. Retomamos la noción de repertorios de géneros (Orlikowski & Yates, 1994) para examinar qué implicaciones tiene para la interacción online la penetración de estos medios y su adopción dentro de comunidades particulares. Ya vimos que los repertorios pueden aceptar cambios en su composición o uso debido a la estimulación de algunos hitos temporales o eventos. En esta línea, podemos averiguar si tales medios incentivan transformaciones más moderadas o radicales y, asimismo, cuáles géneros se refuerzan o modifican.

Yates, Orlikowski & Okamura (1999) contemplan la mediación tecnológica como una intervención contextualmente dependiente, en curso, deliberada y legitimada por la comunidad, vale decir, solamente sus miembros consienten cómo es apropiado acomodar y explotar sus potencialidades eficazmente: “our perspective on genre suggests that because use of a communication medium necessarily involves the enactment of genres, technology-use-mediation—through its influence on the use of a medium— would also influence the enactment of genres within it” (p. 84). Su estudio revela dos patrones de uso medial preponderantes: el primero da cuenta de la injerencia directa de un grupo reducido de miembros auto-seleccionados, quienes actúan como precursores que moldean las normas y aplicaciones de cada género para el resto de la comunidad, mientras que el segundo da cuenta de la injerencia tácita de muchos miembros anónimos, quienes mediante sus acciones cotidianas originan, coordinan y promueven cambios más lentos, aunque significativos si logran mantenerse sistemáticamente en el tiempo.

Los patrones descritos explican cómo estas prácticas comunicativas se hallan constituidas por procesos de estructuración explícitos e implícitos, y cómo estos procesos pueden mantener o desafiar el *statu quo* (i.e., reglas, relaciones y conocimientos subyacentes), ya sea que refrenden los modelos de interacción social asentados en la comunidad, de un lado, o incorporen desviaciones planificadas, oportunistas o emergentes, del otro. Según Yates, Orlikowski & Okamura (1999, p. 86),

[t]he notion of different processes of genre structuring suggests, instead, that the extent and nature of social change associated with the use of a new electronic medium will be a function of the kinds of genre structuring processes occurring within a given community. Moreover, genre structuring processes are influenced, as we saw, by a community’s existing genre repertoire, the task(s) at hand, users’ prior institutional experiences, the role and action of mediators (if any), and the context and history of the community, as well as the new medium in question and the capabilities it affords.

Como veremos en breve, estos fenómenos repercuten tanto en la *reproducción y variación de los géneros existentes*, como en la *promulgación y el establecimiento de géneros nóveles* (Yates, Orlikowski & Okamura, 1999; Shepherd & Watters, 1998; Crowston & Williams, 1997). Aunque las propuestas indagadas manejan distintas nomenclaturas, coinciden en señalar que las fronteras de los géneros son negociadas paulatinamente durante períodos de prueba o transición, esto es, bajo condiciones que favorecen la coexistencia de formaciones viejas y nuevas, pero que hacen más difícil identificar el punto exacto donde se produce esta diferenciación; y que las modificaciones resultantes guardan algún grado de correspondencia con el sistema en su conjunto, por lo que no solo afectan a los géneros en cuestión sino que reacomodan globalmente sus usos y funciones dentro del repertorio.

5.4.1. Ciber-géneros

De acuerdo a Santini, Mehler & Sharoff (2010, p. 11), es posible distinguir tres niveles de análisis de los documentos web como instancias de ciber-géneros, definidos estos últimos como aquellos géneros mediados por computadora que proliferan a través de internet (Shepherd & Watters, 1998):

- On the macro-level we deal with the web as a whole from the perspective of complex network analysis and related approaches.
- On the *meso-level* we deal with single or conglomerate websites and their web-specific structure formation which, of course, is hardly found beyond the web.
- On the *micro-level* we analyze page-level units and their constituents as self-contained (though not necessarily the smallest) manifestations of web genres. These then enter into websites as more complex web genre units.

Las investigaciones en géneros web se ha centrado principalmente en el análisis de unidades a un meso y micro nivel. Estos autores emplean la noción de macrogénero para aludir a la acumulación de diversas instancias de géneros ligados por hipervínculos que interconectan las unidades de niveles inferiores. Así, “the macro-level perspective opens the chance to study both the network of web genres as a network of hypertext types (which evolve as part of the same semiotic universe) as well as the network of their instances” (Santini, Mehler & Sharoff, 2010, p. 12) (Cfr. Lemke, 1998). Estas instancias pueden ser virtuales o persistentes (Shepherd & Watters, 1998).

Las primeras se caracterizan por generar forma y/o contenido en respuesta a las situaciones y necesidades comunicativas que deben satisfacerse, y pueden ser diferentes para diferentes usuarios/as o incluso diferentes para el/la mismo/a usuario/a en diferentes ocasiones. Las segundas se basan en datos o formularios almacenados para que, en cualquier escenario, muchos/as usuarios/as a la vez puedan emplearlos como moldes para lograr las mismas pautas de forma y contenido.

Hechas estas aclaraciones estamos en condiciones de proyectar algunos alcances a partir de nuestro corpus de estudio. A un macro-nivel, nuestra red de análisis corresponde a la plataforma de Facebook y su arquitectura hipertextual, si bien no nos ocupamos de todos los enlaces disponibles, sino solo de aquellos que tienen una naturaleza dinámica en el muro o flujo de noticias. A un meso-nivel, podemos aislar las *fan pages* como formaciones autónomas que se distinguen de los perfiles de usuario/a, porque, pese a que comparten buena parte de sus rasgos compositivos, cumplen propósitos comunicativos disímiles (mediación de muchos-a-muchos en los grupos de interés, y no de uno-a-muchos como en las biografías). A un micro-nivel, nuestra unidad estructural es el posteo tal y como fue trabajado en el capítulo anterior, y concretamente en este capítulo, los géneros multimodales embebidos en la entrada.

A un meso-nivel, las prácticas discursivas de UI conjugan procesos de estructuración explícitos, en tanto son los/as administradores/as de la comunidad los/as únicos/as autorizados/as para publicar en la *fan page*, y pueden, desde esa posición, estipular los géneros que circulan y se afianzan en su repertorio; e implícitos, en tanto son los miembros activos quienes delinean tendencias en la viralización de los posteos y, por ende, dan mayor valor o estatus a los géneros que alcanzan más popularidad, cuyas instancias podemos explorar en nuestro corpus primario.

A un micro-nivel, el posteo como macrogénero es una instancia persistente en Facebook si nos enfocamos en su estructura y en la organización de sus unidades [entrada: +/- epígrafe + diseño multimodal \wedge comentarios: intervenciones +/- respuestas], pero si tratamos cada subunidad independientemente estas devienen en instancias virtuales que admiten, *grosso modo*, cambios tanto en su forma como en su contenido. Entre ambas unidades son las entradas las que, en términos de diseño y usabilidad, han tendido a evolucionar más rápidamente en los últimos años (Lomborg, 2014), si bien no todos los cambios detectados a la fecha se reflejan con igual intensidad en el periodo estudiado.

Si nos concentramos en el repertorio de géneros multimodales de UI vemos que, a excepción de los memes, los demás pueden reconocerse como discursos de protesta con tradición en el movimiento estudiantil, es decir, tienen una presencia virtual antes de la irrupción de las redes sociales en la Revolución Pingüina del 2006. Aquellos que dan cuenta de modalidades contenciosas más convencionales (e.g., fotografías de marchas y ocupaciones, discursos murales) presentan cualidades más estables o dominantes, mientras que en aquellos que dan cuenta de modalidades contenciosas más rupturistas (e.g., imágenes como memes o registros audiovisuales de performances o *flash mob*) conviven atributos que caducan o mutan en el corto plazo.

Otros géneros clásicos (e.g., afiches, caricaturas) se ajustan progresivamente por el influjo de aplicaciones web, haciendo posible, por ejemplo, pasar de la manufactura artesanal a la digital. Adicionalmente, no solo se evidencian cambios en los patrones de producción discursiva, potenciando, como revisamos en los apartados previos, la interdependencia y superposición de géneros (i.e., intertextualidad y recontextualización), sino especialmente en las opciones de distribución e interactividad, inaugurando nuevos modos –recorridos, cadenas- de lectura que no necesariamente siguen criterios secuenciales o cronológicos (Cfr. Lemke, 2013, 2009b, 2009c, 2005b, 2003), asunto en el que ahondaremos más adelante (ver el apartado 5.5).

De acuerdo a la literatura consultada, los ciber-géneros pueden basarse en géneros que existen previamente en otros medios, ya sea que los imiten o transpongan fielmente (el par informático emula al texto fuente, e.g., periódicos impresos y online que conservan el mismo formato de tabloide), o introduzcan o adopten variaciones ostensibles (el par informático aprovecha las capacidades que ofrece el nuevo medio, e.g., periódicos online adaptados a su interfaz gráfica y enriquecidos con recursos hipervinculados) (Shepherd & Watters, 1998).

En el primer caso, los *géneros replicados* pueden importarse y extenderse como prototipos o plantillas familiares, cuya pertinencia en el medio de destino no es cuestionada por los miembros de la comunidad (Yates, Orlikowski & Okamura, 1999). En el segundo caso, aunque las desviaciones no suponen modificaciones sustanciales en la práctica social de base, *las variantes de géneros* comportan matices adicionales que van cimentándose unas sobre otras, propiciando alteraciones que en un primer momento tensionen sus rasgos elementales o impulsen a largo plazo reformas más profundas en el repertorio y sus rutinas asociadas (Crowston & Williams, 1997).

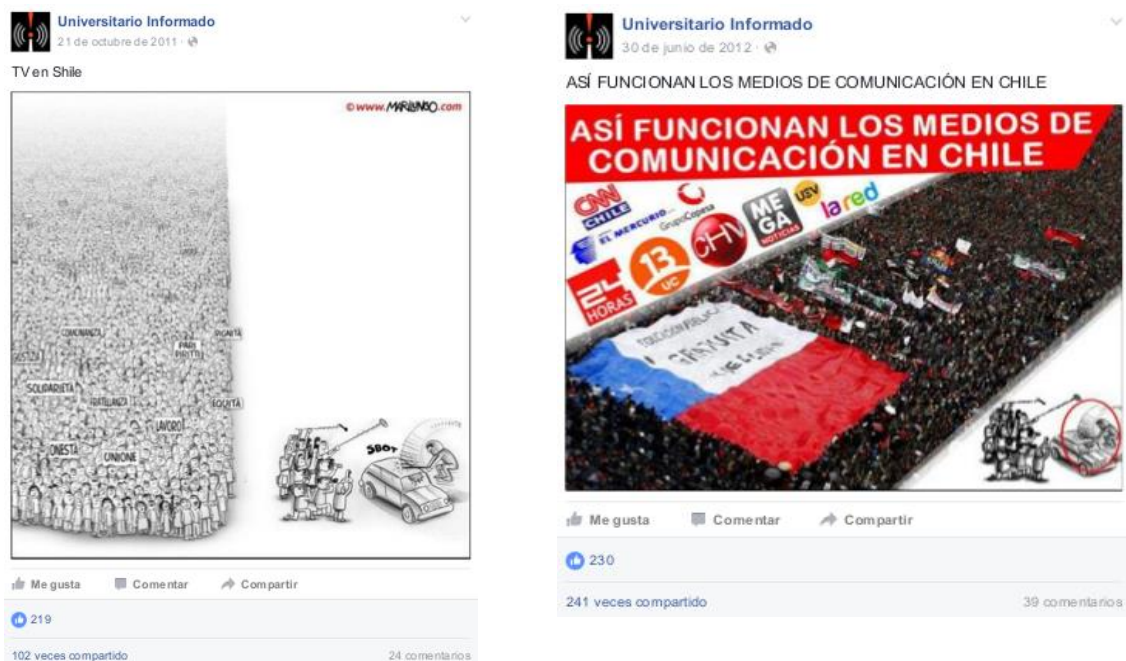
Figura 5.12. Variante de género existente: Ejemplos de afiches en UI



Afiche del Colectivo Mano Alzada realizado con la técnica de la serigrafía. También pensado para circular en las marchas en forma de volante.

Afiche de la Confech, especialmente diseñado para circular en redes sociales con el uso del *hashtag* #nosvemosel8.

Figura 5.13. Variante de género existente: Ejemplos de caricaturas en UI



Caricatura publicada el T4 del 2011. Se aprecia fácilmente en el posteo que su procedencia y autoría no corresponden al contexto chileno, aunque sí se propone esta relación en el epígrafe (TV en Chile).

Es la misma caricatura publicada el T2 del 2012. Mediante la edición digital se han superpuesto los logos de noticieros y periódicos chilenos, junto con un título y una imagen de una marcha en Santiago.

Figura 5.14. Variante de género existente: Ejemplos de discursos murales en UI



Discurso mural publicado el T2 del 2013, en el marco de la acusación constitucional realizada contra el ex Ministro de Educación Harald Beyer, por no fiscalizar debidamente el ejercicio del lucro en las universidades. El lienzo fue colgado en el frontis del MINEDUC por partidarios derechistas para expresarle respaldo.

Se trata del mismo lienzo modificado por los/as administradores/as de UI unos minutos más tarde, quienes exponen el “antes y después” de la imagen y argumentan por qué Beyer debe ser destituido de su cargo. Nótese que ambos recursos se hayan hipervinculados para hacer patente el proceso de recontextualización.

Figura 5.15. Género novel → espontáneo: Ejemplo de memes en UI



Meme publicado el T2 del 2012. Emplea una plantilla genérica obtenida del sitio www.memegenerator.net con la imagen de “la abuela bolchevique”.

Meme publicado el T3 del 2011, tras la conmemoración del Golpe de Estado de 1973. Emplea el mismo diseño pero reemplaza la imagen con una fotografía de Cristian Labbé, ex agente de la Dirección de Inteligencia Nacional durante la dictadura y ex alcalde de la comuna de Providencia, férreo opositor de las tomas de establecimientos.

Los ciber-géneros por antonomasia son aquellos que no exhiben predecesores en ningún otro medio (Shepherd & Watters, 1998), vale decir, combinaciones inéditas de propósitos y estructuras esquemáticas reconocidas y tipificadas por separado (Crowston & Williams, 1997), comúnmente denominados *géneros espontáneos* (e.g., infografías periodísticas). No obstante esta exigencia, se pueden incluir tipos que, basándose en géneros replicados o variantes, avanzan tan lejos del original que son catalogados como nóveles, también llamados *géneros emergentes* (e.g., noticias inmersivas).

Más que apuntar a una clasificación cerrada, entendemos que los ciber-géneros se disponen en un *continuum* evolutivo, de modo que los cambios pueden observarse mejor desde una perspectiva diacrónica, dinámica y topológica (modelo gradualista) como sugiere Lemke (1999). En la *fan page* de UI encontramos desde géneros existentes → replicados como las películas y los documentales (ver Cárdenas, 2015, 2014d), pasando por géneros existentes → variantes como los afiches (ver Figura 5.12) y las caricaturas (ver Figura 5.13), hasta llegar a géneros nóveles → espontáneos como los memes (ver Figura 5.15).

Un caso especial lo constituyen las fotografías y los vídeos, pues son textos-objetos en los que el límite entre el género y el medio resulta difuso, aspecto que se exagera con los desarrollos tecnológicos, propiciando mayores variaciones (Lemke, 1998). Las fotografías digitales que retratan eventos de protesta como marchas y ocupaciones no muestran diferencias significativas con sus pares analógicas, pero sí pueden suponer matices en su composición por cuanto la penetración de móviles con cámaras incorporadas y la implementación de programas de edición permiten capturas con encuadres y ángulos inusuales, de un lado, y facilitan la manipulación de algunas propiedades visuales (brillo, contraste, color, etc.), del otro (Cfr. Cárdenas, 2014b). Dado que los discursos murales también circulan como fotografías pueden estar sujetos a las mismas modificaciones (ver Figura 5.14). Los vídeos de agitación de carácter amateur siguen una dirección similar, en tanto recurren al montaje de imágenes estáticas y en movimiento que han sido seleccionadas y recontextualizadas desde distintas fuentes, en su mayoría registros viralizados por los/as propias/as manifestantes.

Hasta aquí, salta a la vista que la principal clave evolutiva de los géneros mediados por computadora no emana tanto de la relación forma-contenido como de su funcionalidad en la Web Social. Si abordamos este fenómeno desde un enfoque socio-semiótico, no solo sabemos que las nociones de medio y modo son consustanciales, sino que además los significados compositivos son indisociables de los significados representacionales e interactivos, por lo que aun cuando se expresen desviaciones menores de forma, sus efectos de sentido no pueden aislarse de las prácticas socio-técnicas que los producen. Como explican Shepherd & Watters (1998),

[t]he major difference between the characterization of cybergenre and of more traditional genre is the introduction of the <function> attribute as part of the characterization of cybergenre. As with all genre, users approach instances of cybergenre with certain expectations with respect to form and content. However, they also have *expectations with respect to functionality, i.e., how to interact with the genre and what to expect from the genre* (p. 2, cursiva añadida).

De allí que debemos preguntarnos ¿cómo los géneros replicados o las variantes de géneros existentes cambian su funcionalidad en un entorno interactivo como el proporcionado por Facebook? Siguiendo a Bateman (2008), un acercamiento más preciso al modelo de Shepherd & Watters (1998) “is one in which an originating document type is approximated applying a *different technological and material basis*. This difference may coerce the originating genre into another, more or less related, genre that preserves some aspects of the original while replacing others” (p. 215, cursiva añadida), tal como se aprecia en nuestro corpus con los afiches, las caricaturas y los memes (ver capítulo 6).

Para este autor, la idea de funcionalidad no debe ser considerada únicamente para definir los ciber-géneros de acuerdo a su naturaleza pre- o post-informática. Más bien, debe entenderse que, aunque las conceptualizaciones iniciales de los géneros tienen un punto de partida lingüístico, el énfasis en sus propiedades artefactuales puede expandirse a cualquier documento multimodal, y sobre todo a los géneros web que demandan cada vez más involucramiento por parte de los/as usuarios/as. En sus términos, “[w]e go further and suggest that technological limitations and design practices both combine to restrict [or facilitate] innovation in this, as well as in every other, medium” (Bateman, 2008, p. 217).

Concretamente, cuando los géneros están mediados por las redes sociales, encontramos

a technological framework or communicative template facilitated by a service provider (i.e., a company such as Facebook, Foursquare, or Twitter), which must be ‘filled’ through active user engagement. [In such platforms], the text rests on user contributions; it is emergent, editable, and undergoing a continuous process of development, revision, and change (...). This perspective implies viewing the communicative practices unfolding on social media as enactments of genre that contribute to an ongoing negotiation among users about the meanings, purposes, and conventions of their social media use (Lomborg, 2014, p. 2).

De lo anterior se desprende que el concepto de género no solo debe reformularse en razón de las funcionalidades específicas que adquiere en el actual ecosistema mediático, sino también, y fundamentalmente, debe contemplar la dimensión de *software* que permea su arquitectura e interfaces. Y si bien este es un atributo transversal a todos los medios digitales desde el surgimiento de internet, abarca rendimientos adicionales cuando intervienen variables como la generación de contenidos centrada en el usuario, la personalización de los mensajes, y la participación colaborativa y convergente. Facebook, en esta línea, puede concebirse como un meta-medio que reemplaza y concentra distintos programas y servicios independientes de comunicación (Lomborg, 2014; Manovich, 2013). Como subraya Lomborg (2014), con la aparición de esta clase de plataformas es todavía más palpable el rol intermediario que el *software* desempeña entre el medio y el género, en tanto amplifica las posibilidades de configuración al nivel de las prácticas discursivas. En sus palabras,

software manifests as (typically interactive) communicative functionalities that are inseparable from genre formation at a discursive level of actual communicative practices and patterns. The mastery and ability to exploit the interactive potential embedded at the software level of social media is a necessary prerequisite for posting content, or responding to other users’ contributions (...), and thereby enter the communicative negotiation of genre (pp. 17-18).

En efecto, la interferencia del software en la construcción de significados sociales promueve la creación de un meta-lenguaje cultural (Manovich, 2013) que habilita la publicación, el acceso, la compartición y la remezcla de distintos tipos de medios y códigos⁷², como textos, imágenes y secuencias de imágenes en movimiento, formas tridimensionales, caracteres y espacios, mediante un conjunto reducido pero altamente eficiente de operaciones: buscar, filtrar, copiar, cortar, pegar y acomodar (Manovich, 2012). Este autor argumenta que el *software* equivale a “*una capa que impregna todas las áreas de las sociedades contemporáneas*. Por lo tanto, si lo que queremos es comprender las técnicas actuales de *comunicación, representación, control, simulación, análisis, toma de decisiones, memoria, visión, escritura e interacción*, nuestro análisis no podrá considerarse completo si no tenemos en cuenta esta dimensión” (2013, p. 33, cursiva original).

Podemos aproximarnos a estas técnicas a partir de dos operaciones coadyuvantes: la selección de alternativas preestablecidas por el *software*, lo que deviene en un modelo de autoría por opciones, y la composición de elementos que proceden de diferentes fuentes, coordinándolos, montándolos y ajustándolos hasta integrarlos en una formación semiótica nueva. Si bien el sentido común sugeriría que tales operaciones van una detrás de la otra, en los hechos su relación es más interactiva:

cuando el objeto ya está ensamblado en parte, puede hacer falta que se añadan nuevos elementos, o que se remodelen algunos de los que ya existen. Esta interactividad la hace posible su organización modular en diferentes escalas. A lo largo del proceso de producción, los elementos mantienen sus identidades diferenciadas y, por tanto, se pueden modificar, sustituir o eliminar con facilidad. Cuando tenemos el objeto completo, lo podemos «volcar» como un único «flujo» en el que ya no se puede acceder a los elementos por separado (Manovich, 2012, p. 195).

A partir de la selección y la composición, las actividades discursivas, las convenciones y los propósitos sociales de un género pueden evolucionar según sean los patrones de uso a nivel de *software* (Lomborg, 2014). A pesar de que los ciber-géneros se negocian en la intersección de los géneros existentes en otros medios (tanto digitales como impresos y electrónicos), el proceso de “*softwarización*”⁷³ (Manovich, 2013) hace que las fases de distribución, almacenamiento y presentación de mensajes mediales dejen de estar asociadas a unas tecnologías y plataformas específicas, y con ello las herramientas y los estilos de autoría y edición de textos se desvinculen de una base física y material determinada. Como sintetiza Manovich, “[t]raducidos a software, los diversos tipos de medios empezaron a actuar como especies en una ecología compartida; en este caso, un entorno de software compartido. Una vez «liberados» a este entorno, han empezado a interactuar y mutar” (2013, p. 427) (Cfr. Lemke, 2000a, 2000b, 2000c).

⁷² Esto también nos ofrece una perspectiva histórica en torno a la “*softwarización*” a la que alude Manovich (2013), en tanto “los «medios», al estar implementados en los programas de software, forman parte de las diversas historias culturales que se remontan a centenares e incluso miles de años. El texto electrónico forma parte de la historia de la escritura; las imágenes digitales en movimiento forman parte de la historia de la imagen en movimiento, que engloba las sombras chinescas, la fantasmagoría, los juguetes ópticos del siglo XIX, el cine y la animación; una foto digital forma parte de la historia de la fotografía, que tiene casi 200 años, etc.” (p. 297).

⁷³ Para Manovich (2013, p. 74), la clave para reconocer dónde se produce el tránsito entre los viejos y nuevos medios está justamente en la irrupción del *software*. En su opinión, “esta capacidad de combinar técnicas de medios anteriormente diferenciadas marca una etapa esencialmente nueva en la historia de los medios humanos, la semiosis humana y la comunicación humana, facilitada por su «softwarización»”.

Los procedimientos (adiciones, supresiones y reorganizaciones) que impactan en las características tecnológicas de un género son el resultado, en las redes sociales, de un logro mancomunado de cada circuito comunicativo, en los que se ponen en común conocimientos, capacidades, comportamientos relaciones y membresías distintivas. Como señala Lomborg (2014), “[o]nce accepted as a competent user of the genre, the individual may contribute to its reshaping and evolution (...). [Therefore], ordinary users are the drivers of genre transgression and development. By experimenting with different content, forms, and stylistic-expressive means, ordinary users play a very active part in shaping, interpreting, and developing a genre over time” (p. 22).

Dado que la lógica de redes influye en el desarrollo de los ciber-géneros, es probable que estos exhiban patrones más dinámicos e inestables, porque un número mayor de productores y audiencias entra en diálogo, haciendo retroalimentación instantánea en ambientes sincrónicos. Otro aspecto influyente radica en que las interfaces de usuario, al permitir ejecutar varios programas en paralelo y mantener muchas ventanas abiertas en la pantalla, han venido instalando la multitarea como norma cognitiva y social (Manovich, 2012), cuestión que acrecienta las oportunidades de conectar con otros gestionando los medios y modos de comunicación disponibles, al tiempo que se inauguran nuevas rutinas y experiencias de navegación (Cfr. Lemke, 2009a, 2005a).

5.4.2. Hiper-géneros

Es efectivo que cada vez más géneros híbridos pueden ser identificados en la web (Barton & Lee, 2013). De acuerdo a Manovich (2013), mediante los mecanismos de hibridación se agrupan formatos y técnicas de visualización de medios físicos y electrónicos anteriores, manipulando los datos informáticos para generar combinaciones novedosas. Ahora bien, dado que la hibridación genérica y su potencial intertextual subyacente son aspectos dialógicos de todos los textos (Lemke, 2005b), ¿cuáles rasgos resultan específicos de estos géneros web? Una manera de identificar estos híbridos es preguntándonos si brindan nuevos modos de representar el mundo, o de movernos por estas representaciones cuando hacemos uso del ordenador.

Los tipos de relaciones que obtenemos al desplazarnos vertical y horizontalmente dentro de un entorno o de un entorno a otro tienen repercusiones concretas sobre la noción de género en la era del hipertexto (Lemke, 1998). Para este autor, un hipertexto no es, estrictamente hablando, un texto en absoluto: es un medio y una tecnología que facilita la construcción de vínculos entre unidades, los que no están establecidos de antemano ni pueden ser anticipados por sus autores/as o diseñadores/as. Por el contrario,

[i]nstead one tries to offer readers/users opportunities to make meanings of their own, to come to their own conclusions, based on the web of related elements provided, which may be combined and sequenced, logically, temporally, or experientially in many different ways. Hypertext webs do appear to have some incipient text types that might be called hypertext genres (Lemke, 2005b, p. 52).

Aunque los géneros han sido definidos tradicionalmente por convenciones en la secuenciación de sus unidades funcionales, dicha secuenciación no existe literalmente en la web. La red de hipertexto ni siquiera es un texto bajo el criterio básico de contar como una unidad semántica completa, es solo un recorrido determinado llevado a cabo por un/a usuario/a particular a través de un tejido de enlaces que suministra múltiples puntos de elección y vías de acceso. Como plantea Lemke (2005b, p. 53):

Do traversals, then, fall into genres? My sense is that they “try to”, in the sense that as we construct meaning along a traversal, dynamically, as we move from lexia to lexia, we are trying to build meaningful sequences that conform to the templates of familiar, or at least imaginable genres (...). We can imagine familiar genres to be like dynamic attractors in the space of all possible meanings that can be made by traversing the hypertext web, with users correcting and searching, and even backing up, in their traversals, trying to make meaningful sequences at longer text scales; sequences that are meaningful in part precisely because they do match some recognizable genre sequence.

Estos recorridos también pueden ser vistos como *trans-géneros* (¿cuasi-géneros o semi-géneros? –se cuestiona este autor-), pues mientras navegamos por internet traspasamos los límites de los propios géneros, sus instituciones, e incluso, las lenguas y culturas de las que emanan (Lemke, 2013). De allí que los significados no estén totalmente sujetos a restricciones semánticas internas, sino que se realicen en los bordes, tensionando los principios de coherencia y cohesión a medida que transitamos de unos a otros. Por consiguiente, “we increasingly not only hybridize formerly insulated genres, but we now also make meaning along our traversals across traditional genres. *Genres are becoming units, raw material, for flexible trans-generic constructions: resources for meaning in a new, externally-oriented sense*” (Lemke, 2005b, p. 45, cursiva añadida).

Estos trans-géneros cuentan con funciones más versátiles y menos ligadas a requerimientos normativos y, como ya indicamos, hacen las veces de plantillas parciales que admiten un verdadero andamiaje en la construcción de significados. Así, cada unidad dentro del recorrido constituye un intertexto para las otras, ninguna de las cuales es independiente de su posición en el *continuum* (Lemke, 2009c). Por lo tanto, sería más adecuado hablar de *géneros multi-secuenciales*, cuyo análisis supondría reconocer y describir “the relative probabilities of various features in each linked textual/visual unit, the probabilities of transitions or sequences on to the next such unit, and so forth. Some of these probabilities are set or influenced by the genre, some by the author (...), and some are idiosyncratic to readers” (Lemke, 2005b, pp. 48-49).

Finalmente, debemos convenir en que los itinerarios que los/as usuarios/as trazan en la web no son el resultado de búsquedas meramente aleatorias, sino de un desplazamiento sistemático por diversos espacios atencionales. De acuerdo a Jones (2010), en la comunicación mediada por computadora la forma en que definimos nuestros movimientos en los entornos digitales está supeditada a unas estructuras –marcos cognitivos social y tecnológicamente mediados- que orientan nuestros esfuerzos mentales al momento de actuar e interactuar con otros. Estos espacios no consisten solamente en ambientes, objetos y contornos entre ellos, ya sea al nivel de las interfaces o de las pantallas de los dispositivos que empleamos, sino también de las operaciones interactivas que nos parecen llamativas en virtud de las clases de personas o situaciones que nos atraen (Cfr. las nociones de “sitios de compromiso” (Jones, 2005) y “espacios de afinidad” (Gee, 2005)). Por lo anterior, las probabilidades que menciona Lemke (2005b) no son inconmensurables por defecto, más bien, se ciñen a procesos de semiosis relativamente restringidos que responden a las condiciones del propio ecosistema mediático donde surgen estos desplazamientos.

En el Facebook de UI distinguimos dos tipos de recorridos hipertextuales: a) uno vertical a través de la misma plataforma (e.g., navegación interna hacia otros perfiles o *fan pages*), y b) uno horizontal dado por la migración entre plataformas (e.g., navegación externa hacia otros medios de comunicación, páginas web de otras comunidades u organizaciones sociales y redes sociales, principalmente Youtube).

Ambos propenden a establecer canales de apoyo, a incentivar la agregación política y la solidaridad ideológica, y utilizan recursos visuales y audiovisuales para mejorar los índices de popularidad.

La Figura 5.16 incluye dos ejemplos habituales de coordinación y contención online. A la izquierda se observan enlaces a una serie de eventos en el marco de un paro multisectorial, que los/as usuarios/as pueden seguir para conocer los detalles de la convocatoria, confirmar su asistencia e invitar a otros/as. A la derecha se aprecia la fotografía de un cacerolazo en el frontis de la Universidad de Chile, contenido repuesto desde el Facebook de la FECH mientras sucede la manifestación. Los dos posteos están pensados para garantizar su circulación en la plataforma (en el epígrafe: “DIFUNDE-COMPARE” y el uso de *hashtag* en #cacerolazo), y reforzar los vínculos con otros grupos y movimientos sociales (e.g., para optimizar los flujos de información y/o pactar tácticas conjuntas).

Figura 5.16. Ejemplos de hipertextualidad vertical en UI

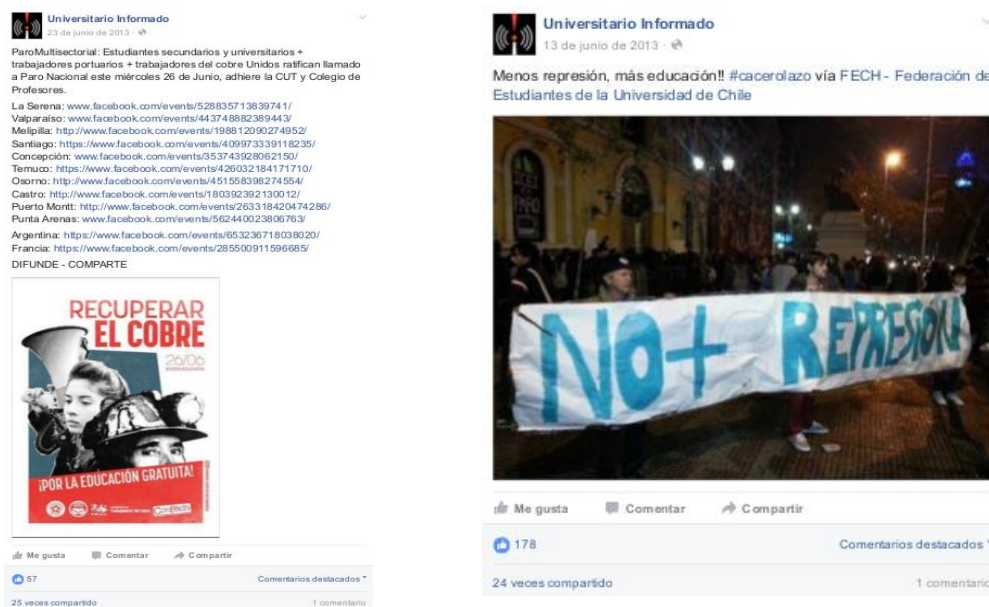


Figura 5.17. Ejemplos de hipertextualidad horizontal en UI



La Figura 5.17 presenta usos más variados, aunque precarios en términos tecnológicos. Recordemos que durante el periodo estudiado Facebook todavía no habilitaba la funcionalidad de embeber contenido desde la URL, por lo que cada entrada es diseñada manualmente para intencionar su integración intermodal. En cada ejemplo es notorio que la imagen se ha elegido para fomentar su co-contextualización semiótica con el epígrafe. Entonces, antes de que los/as seguidores/as migren a otros sitios (si deciden hacerlo), se cautela que el mensaje se capture de globalmente. Además, el seguimiento a los enlaces propuestos les ayuda a complementar los sentidos iniciales del posteo.

El primero contiene una caricatura tomada del blog *1800 Dibujos por la Educación*⁷⁴ publicada el T4 del 2011, cuyo fin es revelar cómo crece la adhesión a la causa estudiantil, incluso más allá del territorio nacional (e.g., Mafalda consolando a Condorito es una metonimia visual en la que los/as estudiantes argentinos/as respaldan a sus pares chilenos/as). El segundo contiene una noticia de Radio Bío Bío publicada el T1 del 2013 que anuncia cómo los municipios se “preparan” ante la eventual reactivación de protestas secundarias, en este caso se mantiene el titular y la bajada de la nota, pero se utiliza una imagen que no es la original⁷⁵ para proponer un discurso más beligerante al comenzar el tercer año de movilizaciones (“Basta ya de conciliar es tiempo de luchar” glosa la pancarta). El tercero incorpora un vídeo de Youtube cuyo contenido no puede pre-visualizarse, no obstante, se escoge un fotograma de dicho registro para denunciar el desalojo de la Universidad de Chile por parte de carabineros (nótese que el cacerolazo de la Figura 5.16 es una reacción a este desalojo, por eso la consigna “Menos represión, más educación”).

Si bien tendríamos que acudir a minería de estructura y métodos experimentales (como *eye-tracking*) para averiguar hacia dónde y cómo se efectúa exactamente esta navegación, nuestros datos nos muestran que, aun cuando las redes hipertextuales no son numerosas en UI entre 2011 y 2013, estimulan progresivamente los mecanismos de identificación y afiliación de sus miembros, tanto respecto de los asuntos que pueden ser importantes para los actores movilizados, como de las alianzas que pueden promover con viejos o nuevos simpatizantes.

5.5. Prácticas de expansión transmedia y activismo online-offline

Las prácticas comunicativas de los movimientos sociales no pueden indagarse aludiendo únicamente a la relación que sus miembros entablan con los medios tradicionales. Aunque esta fue una tendencia durante décadas, la irrupción de las redes sociales altera drásticamente tanto la composición como las interacciones que los sujetos instauran en/con el actual ecosistema mediático. Los movimientos sociales en red echan mano de todos los medios necesarios para llevar adelante sus campañas (Costanza-Chock, 2014; Castells, 2014; Bennett & Segerberg, 2013; Cammaerts, Mattoni & McCurdy, 2013). Estos usos se dirigen a propósitos instrumentales y figurativos que son indisociables entre sí, y que apuntan a acciones convergentes y transversales a los entornos online-offline. Específicamente, y tal como hemos querido argumentar hasta aquí, las prácticas discursivas de los movimientos sociales favorecen el establecimiento de un repertorio de géneros de protesta, cuyos especímenes proliferan, se adaptan y mutan una vez que penetran dichos entornos.

⁷⁴ Iniciativa que buscaba reunir 1800 dibujos en alusión a los 1800 millones de dólares necesarios para financiar la educación gratuita.

⁷⁵ Se puede acceder a la original en: <https://goo.gl/mULjPq>

Para examinar este fenómeno hemos recurrido en otros trabajos a la noción de expansión transmedia (Cárdenas, 2016a, 2016c, 2014c) para denominar aquellas prácticas discursivas que tienen por objetivo confeccionar, personalizar, mezclar y difundir textos a través de distintos medios y escalas espacio-temporales (Lemke, 2009b). Particularmente, se trata de textos multimodales que tienen temas, referentes y/o símbolos comunes, y que, al esparcirse dentro y fuera de la web, conforman cadenas intertextuales que permiten disponer los significados puestos en juego como si fueran parte de un mismo *continuum* semiótico (Cfr. Lemke, 2005a, 2003). Como consecuencia, estos significados se transcontextualizan a medida que integran estas trayectorias (Lemke, 2009a), superando las fronteras existentes entre géneros, comunidades y prácticas sociales.

La noción de expansión transmedia sintetiza aspectos de otras nociones cercanas: 1) narración transmedia (*'transmedia storytelling'*) (Scolari, 2013; Jenkins, 2008), 2) organización transmedia (*'transmedia organizing'*) (Costanza-Chock, 2014, 2013, 2012), y 3) recorridos transmedia (*'transmedia traversals'*) (Lemke, 2013, 2009a, 2005a). Mientras esta última tiene un enfoque más analítico, de hecho, Lemke perfila a partir de sus investigaciones el análisis transmedial del discurso como área de estudio, las otras dos tienen un enfoque más teórico, aplicado de un lado al ámbito de las industrias culturales, y del otro al ámbito de los movimientos sociales. A continuación revisamos brevemente en qué consiste cada una, y después explicamos por qué pueden sernos útil para abordar las prácticas discursivas del movimiento estudiantil.

En primer lugar, la noción de narración transmedia señala la creación de historias multiplataforma, donde cada una contribuye a la expansión de la trama de una manera distintiva. Esta trama proviene de ciertas obras primarias que luego se despliegan en tantos productos secundarios como sea posible. Por ejemplo, casos como *La Guerra de Las Galaxias* o *Harry Potter* proveen historias que se ramifican en libros, películas, cómics, videojuegos, foros de fans, entre otros, profundizando la experiencia de consumo de los/as usuarios/as. Estos y muchos otros casos no atañen simplemente a la conversión de un género/medio a otro, sino a una maniobra del mercado encaminada a abrir los mundos narrativos para satisfacer los intereses de sus fanáticos/as.

Por ello, este tipo de narración no involucra solamente a agentes profesionales, también involucra, y quizá más fundamentalmente, a personas corrientes que desean recrear estos relatos con base en sus propias vivencias, inquietudes y expectativas. De allí que las narraciones transmedia exitosas sean aquellas que logran provocar una fuerte identificación entre sus seguidores/as, pues mediante la comercialización de los personajes y sus atributos, bienes, estilos de vida, etc., se consolidan sistemas de creencias debidamente diferenciados y jerarquizados que, a la larga, propenden tanto al control económico como ideológico de sus consumidores/as (Cfr. Lemke, 2009a).

En segundo lugar, la noción de organización transmedia concierne, de forma análoga, al conjunto de estrategias que los actores movilizados emplean para construir una narrativa del cambio social (Costanza-Chock, 2014), articulándose alrededor de una cultura mediática participativa que les proporciona las herramientas, habilidades, actividades y normas requeridas para planificar y ejecutar sus acciones colectivas, bajo una lógica horizontal, distribuida y colaborativa (Costanza-Chock, 2012). Estas estrategias aspiran a ganar visibilidad, rendir cuentas, sumar adeptos, presionar a los gobernantes, robustecer la identidad grupal y transformar las conciencias (Costanza-Chock, 2013).

Para configurar esta narrativa, los/as activistas se abocan a fabricar y transmitir toda clase de mensajes vibrantes (e.g., afiches, grafitis, pancartas, películas, etc.), destinados a recoger sus voces y posturas, a representar subjetivamente su “propio mundo”, y a amplificar sus oportunidades de persuasión e influencia a nivel local y/o trans-nacional. Aunque este autor no precisa la naturaleza de dicha narrativa, entendemos que difiere de la definición anterior⁷⁶ en tanto no se corresponde con un relato convencional, esto es, no se circunscribe a una trama con componentes bien delimitados, sino que la ocupa de un modo más bien laxo para abarcar aquellos discursos que aportan una imagen positiva del movimiento.

En tercer lugar, la noción de recorridos transmedia remite a un ciclo semiótico dinámico donde los individuos se mueven de unos medios a otros, y de unos artefactos o textos multimodales a otros, extrayendo, coordinando y acumulando significados sin una ruta predeterminada⁷⁷. Como postula Lemke (2001), estos significados están conectados a los realizados por otras personas con las cuales forman una red de interdependencia mutua, y cuyas disposiciones interpretativas pueden sincronizarse si es que emprenden una interacción sostenida (Lemke, 2009a). Así,

[m]eaning is produced with these artifacts/texts by the practices of users, and different users may construct different meanings, evaluations, and feelings for the same text/artifact. Moreover, they may each produce multiple meanings, and only the probability distribution of the relative salience of these different alternatives differs consistently and systematically from group to group (...). From the texts/artifacts themselves, we can at most identify their *meaning potential* (Halliday, 1978) or range of meaning probabilities relative to various user communities and their cultural practices of interpretation and use (Lemke, 2005a, p. 14).

Cuando esta interacción se genera en la Web Social, los recorridos transmedia destacan por su apertura creativa y su potencial multiplicador, debido a que son los/as usuarios/as, en cuanto prosumidores/as, quienes seleccionan, desarrollan, extienden y propagan los contenidos que consideran relevantes, “creating in principle a vast combinatorial space of meaning possibilities” (Lemke, 2005a, p. 16). Este espacio propicia instancias de subversión dialógica (Lemke, 2003), es decir, da acceso a una enunciación heteroglósica que desafía constantemente los puntos de vista dominantes, abriendo paso al conflicto y haciendo que las naturalizaciones impuestas por el poder sean puestas en duda (Lemke, 2009a). Para esclarecer tales procesos, este autor sugiere poner atención en las relaciones de interdiscursividad “between different discourses and their ideological effects as instantiated in different registers and different genres in different communities or sub-communities (...), in which different “social voices” speak differently about the world, and these differences are correlated with differences in their social positions” (Lemke, 2005a, p. 15).

⁷⁶ Costanza-Chock (2014) acuña la noción de organización transmedia basándose en la noción de *narración transmedia* de Jenkins (2008), de un lado, y en la noción de *activismo transmedia* de Srivastava (2009), del otro. De hecho, en sus trabajos anteriores utiliza la noción de *movilización transmedia*, más cercana a esta última, para caracterizar las prácticas mediales de movimientos de inmigrantes latinos en Estados Unidos.

⁷⁷ Este autor no solo se refiere a recorridos mediados tecnológicamente, en un sentido más amplio, plantea que estos recorridos son biográficos y acaparan diferentes etapas, momentos y lugares de nuestra vida (Cfr. Lemke, 2009b, 2005a).

Cada comunidad posee bastantes recursos intertextuales para vincular diversas *formaciones discursivas*, descritas por Lemke (1995a) como abstracciones de patrones que comparten muchos de los textos que los miembros usan en sus actividades cotidianas, y que varían en función de los contextos donde estas ocurren. Para aproximarnos a los recorridos transmedia como cadenas intertextuales, y distinguirlos metodológicamente⁷⁸ de la noción de trans-géneros como recorridos de navegación, nos concentramos en aquellos patrones que Lemke llama *formaciones temáticas*: “recurrent patterns of semantic relations used in talking about a specific topic or subject from text to text, (...) like thematic waves that overlap and interact, binding the text together and often cutting across its segmentary, structural divisions” (1995a, p. 91).

En sus términos, no basta con que se repitan unas pocas palabras o series de palabras, sinónimos, frases hechas, etc., estos vínculos no se afianzan si los/as usuarios/as no asumen los significados de un texto inicial y los reutilizan para que una formación nueva sea fácilmente reconocible. La mayoría de los textos simplemente reitera con mínimas desviaciones algún patrón común, permaneciendo dentro de una misma formación temática y dentro de un género esperable. Otros textos aprovechan más de una formación temática y las unen, explícita o implícitamente, en más de un género en direcciones complejas. Las prácticas discursivas que motivan estos lazos son dos: a) *composicionales*, más formales y orientadas a asociar internamente elementos de dos formaciones temáticas idénticas, las cuales pueden acoplarse en formaciones más grandes si se preservan dichos lazos a lo largo del texto o de un texto a otro, y; b) *meta-discursivas*, más intuitivas y orientadas a asociar externamente una formación con otra que se encuentra ausente, presuponiendo los lazos entre ambas.

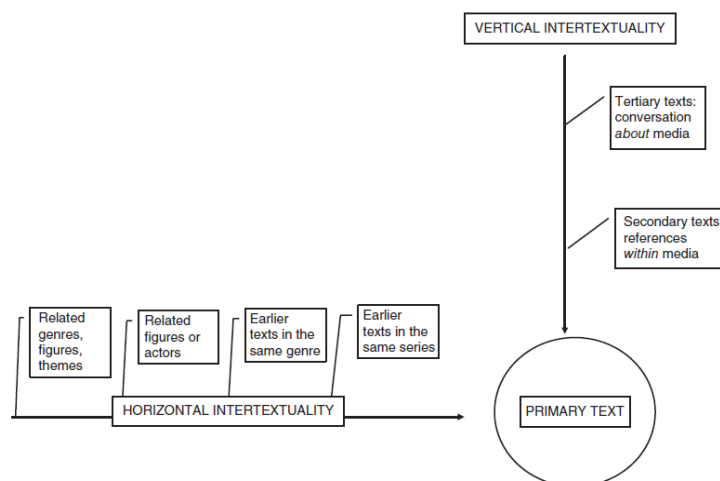
Dentro de estas últimas, Lemke (1995a) repara en las que son empleadas “to disjoin discursive formations, to reinforce their autonomy and keep them distinct from one another, asserting alliances and oppositions, complementarities, similarities, contrasts, and even mutual irrelevancy between different ways of speaking [about the same topic]” (p. 97). Bajo la premisa de que hay grupos cuyos dominios de prácticas jamás llegan a tocarse y, por lo tanto, hay “some possible relationships that remain unvoiced, and some courses of action that are kept un contemplated and never performed” (p. 98), este sistema de disyunciones bien puede excluir los discursos y las acciones conducentes a contravenir las ideologías hegemónicas o, por el contrario, puede brindarles una posición dentro del entramado social y darles legitimidad. Nosotros nos detenemos en las formaciones que son intertextualmente co-discursivas por OPOSICIÓN: estas se obtienen cuando “the texts relates the formations as wholes which present distinct points of view on the common discursive subject (...), this is done in such a way as to place opposite value judgments on the two formations, posing them as being in conflict: incompatible, contradictory, or mutually inconsistent” (pp. 98-99).

Para explorar estas formaciones nos apoyamos en el sistema paradigmático propuesto por Fiske (1987), que posteriormente es reformulado por Lehtonen (2000) conjugando teorías sobre intermedialidad y multimodalidad. En este sistema confluye: 1) un eje de *intertextualidad horizontal*, donde se ubican los significados que se desprenden de 1.1) los géneros y los temas similares, 1.2) los actores o las figuras afines, 1.3) los textos previos de un mismo género, y 1.4) los textos previos derivados a una misma obra o

⁷⁸ Este autor no propone una distinción patente entre ambos tipos de recorrido, se trata más bien, a nuestro entender, de una misma noción que trabaja con distintos grados de profundidad y a distintas escalas, en investigaciones diferentes y con finalidades diferentes pero complementarias.

producción, y; 2) un eje de *intertextualidad vertical* donde se hallan 2.1) los textos primarios, concebidos como textos primigenios, maestros o privilegiados de donde emanan los significados nucleares que quedan al alcance de lectores/as o espectadores/as (e.g., una novela), 2.2) los textos secundarios que aluden directa o indirectamente a los primarios y los reelaboran en algún sentido (e.g., una reseña), y 2.3) los textos terciarios que incluyen las conversaciones u opiniones que se expresan en la audiencia (e.g., la entrada de un blog personal) (ver Figura 5.18).

Figura 5.18. Esquema de intertextualidad horizontal y vertical tomado de Jensen (2016, p. 3)



Con los resultados que exponemos en los siguientes apartados queremos demostrar que los géneros del repertorio de UI pueden relacionarse espontáneamente en virtud de las redes de semiosis que trazan sus seguidores/as en coyunturas movilizatorias puntuales. De acuerdo a lo que hemos observado hasta la fecha, se trata de coyunturas informativas que enfrentan a los/as estudiantes con las autoridades políticas, y sobresalen porque son especialmente ofensivas y degradantes y los/as interpela a rebelarse colectivamente. Estas controversias tienen la cualidad de convertirse en hitos comunicacionales para el movimiento, los cuales se incorporan al reservorio de la memoria juvenil impactando críticamente en sus protestas y, concretamente, en sus prácticas discursivas. Por esta razón, ellos/as dedican todos sus esfuerzos a resignificar las representaciones desfavorables de las que son objeto.

Elegimos dos ejemplos de expansión transmedia donde se forjan cadenas intertextuales por oposición. Estas se delinean gracias a una estrategia meta-discursiva cuya finalidad es enlazar dos formaciones temáticas que, en principio, equivalen a un mismo sintagma (adjetival/nominal), pero que son ocupadas con sentidos implícitamente contrapuestos. De un lado, en cada ejemplo la formación que se subvierte surge de un mismo género/etapa: noticias/titulares de prensa escrita, radio y/o televisión que contienen una denominación polémica y que se viralizan rápidamente en plataformas como Facebook. De otro lado, se contrasta la misma formación aunque con una intención decididamente rupturista: esta vez circula en géneros como fotografías, afiches, caricaturas y memes que explotan otras modalidades (visual/verbal), espacios (offline/online) y prácticas activistas (convencionales/transgresoras/lúdicas) en combinación. Con ello, los textos secundarios transcontextualizan la formación temática proveniente de los textos primarios, gestando textos terciarios (típicamente, los comentarios de los posteos) que alinean a los/as seguidores/as de UI con una identidad resistente.

5.5.1. “Una manga de inútiles subversivos...”

El 5 y el 6 de agosto de 2011, el senador de derecha Carlos Larraín declaraba a la prensa que “no nos va a doblar la mano una manga de inútiles subversivos”, especificando luego que “los inútiles subversivos son los que tiran bombas molotov y le roban a las mujeres, no dejan que la gente llegue a sus casas” (ver Figura 5.19). Un día antes, el 4 de agosto, los/as estudiantes habían convocado a una marcha no autorizada que fue blanco de una inusitada represión policial⁷⁹. En este escenario, abundaron las reacciones hacia los dichos del parlamentario: otros políticos y líderes estudiantiles entraron rápidamente al debate. Pese a que esta cobertura mediática solo perduró unos días, en redes sociales se prolongó durante semanas (ver Figura 5.21).

Figura 5.19. Ejemplos de intertextualidad vertical en UI: Textos primarios “inútiles subversivos”

The image shows a screenshot of a news article from the website 'emol Nacional'. The article is titled 'Carlos Larraín aclara que los "inútiles subversivos" son los que tiran bombas molotov'. The main image shows Carlos Larraín, a senator, speaking and gesturing with his hands. The article text includes a quote from him: 'no nos va a doblar la mano una manga de inútiles subversivos'. Below the main article, there are several smaller sections with titles like 'EL COMENTARISTA OPINA', 'AMIGA SE DEBATE', and 'RECOMENDADOS'. The page also features a navigation bar at the top with various news categories and a search bar.

The image shows a screenshot of a news article from the website 'La Tercera'. The article is titled 'Carlos Larraín explica dichos: "Los inútiles subversivos son los que tiran bombas molotov y le roban a las mujeres"'. The main image shows Carlos Larraín, a senator, speaking. The article text includes a quote from him: 'no nos va a doblar la mano una manga de inútiles subversivos'. Below the main article, there are several smaller sections with titles like 'LATECERA Política', 'Ayer el presidente de RN, Carlos Larraín, hizo arder las redes sociales cuando afirmó que "no nos va a doblar la mano una manga de inútiles subversivos, que están instalados muchos de ellos, desgraciadamente, en un Parlamento, que no supimos ganar, respecto al conflicto y las marchas estudiantiles.'.

⁷⁹ Desde allí, el 4 de agosto se instituyó en el “Día de los movimientos sociales y el despertar ciudadano”.

Tras el hecho, en las próximas marchas se vio a los/as estudiantes llevando pancartas con las que se auto-denominaban “inútiles y subversivos”, y a adultos que también decían ser parte de la “manga de inútiles y subversivos que quiere educación gratuita”. Semanas después se invitaba a otro tipo de reuniones como conciertos “solo para inútiles y subversivos”, meses más tarde se estrenaba la obra de teatro “InútilSubversivos”, se publicaba el cuento “Inútil y subversivo” como uno de los ganadores del concurso “Santiago en 100 palabras”, y a casi un año y medio del incidente se exhibía en los cines el documental “El Vals de los Inútiles” (ver Figura 5.20). Estas fueron solo algunas de las iniciativas que se materializaron a partir de un episodio que acabó siendo crucial para la representación del movimiento.

Figura 5.20. Ejemplos de intertextualidad vertical en UI: Textos secundarios “inútiles subversivos”



Figura 5.21. Ejemplos de intertextualidad vertical en UI: Textos terciarios “inútiles subversivos”

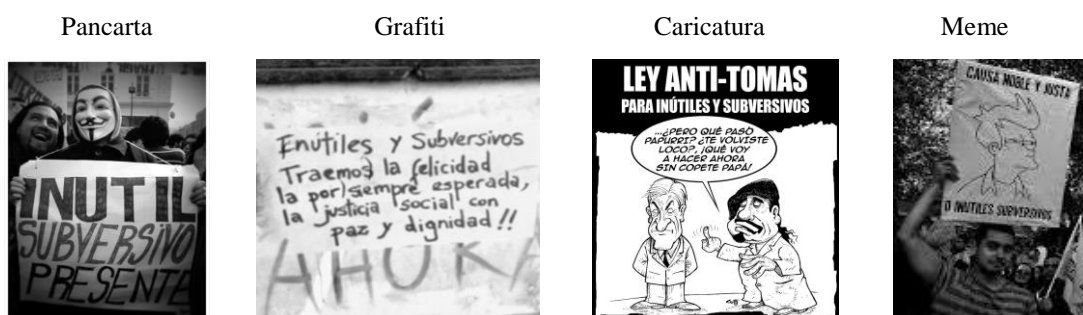


Para Kress (2010, pp. 12-13), a toda denominación subyacen unos regímenes y unos ordenamientos políticos que determinan el establecimiento de modos de representación competitivos, los cuales desvelan los mecanismos de dominación que unos grupos aplican sobre otros. Siguiendo a este autor, el acto de nombrar tiene repercusiones teóricas e ideológicas que suscitan distinciones ontológicas profundas, pues afectan los modelos y los lenguajes culturales y comportan efectos sobre la construcción del conocimiento y la identidad social. Nombrar y nombrarse suponen ejercicios diferenciados de poder: no todos son nombrados ni ostentan la capacidad de nombrar a los demás. Cuando algún grupo que carecía de esta capacidad la conquista, opera una redistribución del poder e interfiere en la emergencia de nuevas subjetividades. Una vez que sus miembros participan de este cuestionamiento al poder, se niegan a consentir y adaptarse a la jerarquía vigente de roles, derechos y responsabilidades, y en cambio, procuran hacerlos entrar en crisis señalando sus puntos débiles o contradicciones.

Así, a los/as estudiantes les basta con refractar las representaciones que sistemáticamente les han sido asignadas para conseguir rendimientos prometedores: al re-enmarcar la denominación de origen (Cfr. Snow, 2004) le otorgan un valor reivindicativo sin necesidad de rechazarla o imputarla. Sencillamente, se la adueñan para remover su impronta adultocéntrica y ridiculizar de paso a sus promotores (Cárdenas, 2014c). Para alcanzar este propósito ellos/as se erigen, como plantea Kress (2010, p. 14), en diseñadores, (re)hacedores de mensajes: su preocupación por los problemas socio-políticos que les competen y la gestión de las herramientas semióticas que tienen a su haber incrementa sus oportunidades de acción presente y futura. ¿Qué indicios de este proceso nos entrega el caso de expansión transmedia examinado?, ¿cómo se transforma exactamente el sentido de esta denominación cuando es resemiotizada? Veamos algunos ejemplos para ilustrar nuestro análisis.

Ya mencionamos que esta denominación se irradia a distintos géneros multimodales que acompañan las prácticas activistas estudiantiles. Estos acostumbran a migrar desde y hacia la web, normalmente en forma de fotografías (ver Figura 5.22), articulando los entornos online y offline (i.e., las calles y las redes sociales) a medida que se desplazan. El meme de esta primera serie es una prueba de ello: un género novel de internet se vuelca en una pancarta al interior de una marcha (ver el apartado 6.3.1.3). Esta es una instancia patente de intertextualidad horizontal en UI, y se configura a la luz de un fenómeno habitual de la comunicación mediada por computadora que Kress (2010, p. 26) define como difuminación de la autoría. A través de la confección descentralizada y convergente de estos textos secundarios, la representación en disputa se ajusta sucesivamente y adquiere múltiples matices.

Figura 5.22. Ejemplos de intertextualidad horizontal en UI:
Géneros relacionados a “inútiles subversivos”



De estos cuatro textos, tres se utilizan para fomentar la pertenencia y la cohesión intragrupal: mientras la pancarta fusiona dos referencias familiares para los/as jóvenes movilizados, como son la máscara de Anonymous, emblema de las recientes manifestaciones globales, y la clásica consigna de izquierda “Compañero... ¡Presente!”; el grafiti y el meme proclaman a los inútiles subversivos como portadores de la justicia social; en tanto, la caricatura pretende denostar al presidente Piñera y atacarlo por patrocinar una ley que busca prohibir y sancionar las tomas de los recintos educativos. Si bien es efectivo que esta denominación se empleó igualmente para agraviar a la clase gobernante (como en el Com3 y el Com4 de la Figura 5.21), es evidente que los usos más frecuentes apuntaron a la auto-representación positiva del endogrupo (como se lee en Com 1 y Com5).

Figura 5.23. Ejemplos de intertextualidad horizontal en UI:
Figuras y símbolos relacionados a “inútiles subversivos”



Asimismo, estos productos transmedia pueden asociarse porque reiteran figuras o símbolos que resaltan algún aspecto específico de la representación, acentuando la disyunción entre ambas formaciones discursivas. Como se aprecia en la segunda serie, prevalece el papel que desempeñan los niños como actores políticos, junto con las características o propiedades que enfatizarían este semblante insurgente. Tales componentes funcionan a un nivel más semántico o pragmático que léxico o gramatical (Lemke, 1995a), son altamente idiosincrásicos y requieren una base epistémica compartida para deducir sus implicancias e interpretarlos correctamente, asunto al que volveremos en breve. Ahora ahondaremos en una muestra más reducida de textos primarios y secundarios para averiguar cómo se encadenan las formaciones temáticas que se desprenden de este sintagma adjetival. Puesto que los textos terciarios no son lo suficientemente variados, no nos encargamos de ellos en esta ocasión.

5.5.1.1. *Análisis de textos primarios*

Estos textos⁸⁰ se abocan exclusivamente a reproducir los dichos de Carlos Larraín (ver Figura 5.19): los procesos verbales (“emitió”, “indicó”, “refirió”, etc.) y mentales (“explicó”, “cuestionó”, “sentenció”, etc.) permiten indagar en el estado psicológico del senador, cuyos pensamientos son introducidos mediante citación directa, contextualizándolos a su favor. Esta contextualización está dada por la organización cronológica de los eventos (se precisa cuándo y en cuáles circunstancias se pronuncia públicamente), y le beneficia porque, en un primer momento, lo que Larraín sostiene es que “los inútiles subversivos están instalados (...) en el parlamento”⁸¹, afirmación que atenúa cuando aclara, al día siguiente, que “los inútiles subversivos son los que tiran bombas molotov...”, desviando la atención mediática hacia las protestas estudiantiles. Este giro presupone otros acontecimientos contingentes, como la marcha del 4 de agosto y los “cacerolazos” con los cuales se repudia el actuar de carabineros durante la jornada, y presupone también conocimientos más generales sobre los desacuerdos existentes entre el gobierno y la Concertación respecto al manejo del conflicto educativo.

Adicionalmente, Larraín es el principal agente discursivo y aparece como tema y foco en la mayoría de las cláusulas: el carácter noticioso de estas coberturas radica en la importancia de sus declaraciones en cuanto presidente del Partido de Renovación Nacional⁸², y en el interés que despierta su personalidad conservadora y reaccionaria. Debido a que Emol (la versión digital de El Mercurio) y La Tercera integran el duopolio periodístico de la derecha empresarial, no es de extrañar que lo destaquen como fuente de opinión y sindiquen al movimiento como un enemigo político común. En términos visuales, varias opciones corroboran este protagonismo: Emol se inclina por una composición centrifocal, más saliente y en primer plano que lo distancia de los/as observadores/as y le proporciona, por su investidura, superioridad intelectual y moral (nótese el gesto de la mano, los lentes y los libros), y La Tercera prefiere una disposición dado-nuevo, algo más cercana y balanceada que evoca un talante afable y asequible (pareciera que estrechara las manos tras su espalda y sonriera levemente).

⁸⁰ Se puede acceder a las noticias completas en: <https://goo.gl/j67cxY> y <https://goo.gl/483gu1>

⁸¹ Aludiendo a los parlamentarios de izquierda, a quienes acusa de provocar una “guerrilla permanente”.

⁸² Al que también pertenece Sebastián Piñera.

Cuando en estos textos se habla de los “inútiles subversivos”, se recurre a unos pocos procesos relacionales (“son”, “están”) para categorizarlos, vía funcionalización, en razón de las actividades que les serían intrínsecas (“tirar bombas”, “robar”, etc.), a algunos deícticos (“esos”, “muchos de ellos”), y a un par de expresiones metafóricas (“no nos va a doblar la mano”, “una manga de...”) para naturalizarlos y homogeneizarlos como una masa irracional, esencialmente dañina y sospechosa, de la cual hay que resguardarse y cuyas acciones deben ser castigadas. Estas realizaciones sitúan al enunciador como una voz facultada para prescribir un estado de cosas y unas maneras de comprender alteridades peligrosas, criminales, de índole terrorista y antisistema (Cfr. Cárdenas y Pérez, 2018, 2017). A su vez, la imagen de un hombre severo, que condena cualquier síntoma de insubordinación y vela por la protección de los/as ciudadanos/as, sobre todo de los/as que se creen más indefensos/as, es concordante con la metáfora del “padre estricto” propuesta por Lakoff (2007).

A pesar de que ningún periódico provee una descripción más detallada de estos sujetos ni de su procedencia, la carga actitudinal y emotiva de este sintagma induce evaluaciones que facilitan su hetero-representación negativa (Cfr. ‘*appraisement*’ en Van Leeuwen, 2008, p. 45): desde el enfoque de una ideología neoliberal y autoritaria, son inútiles porque no aportan al crecimiento económico del país, y son subversivos porque atentan contra la seguridad nacional, aunando las nociones de estancamiento y desestabilización social. Aunque los patrones discursivos son escasos, la decisión de incorporar este sintagma en los titulares lo convierte en la información más prominente de las noticias, esto es, conforma las macroestructuras semánticas que guían la creación de modelos mentales probablemente parciales o estereotipados, los que además de actualizar antecedentes sobre los sucesos inmediatos, pueden recuperar memorias históricas ligadas a la época de la dictadura civil-militar.

5.5.1.2. Análisis de textos secundarios

Como anticipábamos, los textos secundarios que escogimos son reveladores en tanto los niños constituyen la antítesis de lo que –objetivamente– entenderíamos por inútiles y subversivos (ver Figura 5.23). En los tres ejemplos se hallan sobredeterminados por inversión → desviación (Van Leeuwen, 2008), ya que estos individuos “are represented by means of reference to social actors who would not normally be eligible to engage in these activities” (pp. 50-51). Esta elección ayuda a relegitimar a los niños como actores políticos en el seno de una sociedad que suele desatenderlos o excluirlos, al tiempo que exagera la oposición entre ambas formaciones temáticas, mostrando las inconsistencias de la denominación inicial con una intención irónica y contestataria.

A estas estrategias se suman otras complementarias como: a) la instrumentalización de los actores representados, pues cada uno porta elementos que, aparentemente, confirmarían estos atributos (capuchas, pancartas, bombas y banderas), pero que en el fondo son parte de una simulación premeditada; b) la connotación gráfica e iconográfica de ciertas cualidades circunscritas socio-culturalmente, que derivan de signos cuyos significados permanecen más o menos inalterables (e.g., rebeldía, insurrección etc.), y; c) la simbolización que hace posible extrapolar algunos rasgos desde los mundos ficticios hacia los mundos reales (e.g., de la literatura y el cine a la vida cotidiana). En conjunto, dichas estrategias tienden a incentivar sentimientos de compromiso y afiliación grupal, instaurando nuevos referentes identitarios.

El primer texto es un registro de dos alumnos de enseñanza básica que posan frente a la cámara cubriéndose con sus pañuelos y alzando su cartel para hacerlo legible. Ambos actúan según una expectativa que estipula la conducta que debiesen adoptar como “inútiles y subversivos”, vale decir, resuelven presentarse como tales ante los/as espectadores/as. Sin embargo, esta recontextualización (adición → reacción) conlleva una clara incongruencia semiótica: al margen de lo que se indica en el modo verbal, ellos no podrían ser considerados ni inútiles (cumplen una rol social, i.e., asisten a la escuela) ni subversivos (son inofensivos, i.e., marchan pacíficamente). Detrás de esta performance subyace el deseo de ser valorados por sus pares y solidarizar con los demás miembros del movimiento.

En el segundo texto se remeda una portada de la saga de cuentos infantiles “Papelucho”⁸³ (e.g., Papelucho Historiador, Papelucho Detective, Papelucho Misionero, etc.), los cuales tematizan las aventuras de un niño chileno promedio pero dotado con una gran imaginación. Así como “Papelucho Consciente” (ver Figura 5.9), “Papelucho Subversivo” responde a una forma de fan-activismo que en otro lugar clasificamos como ejemplos de narración transmedia (ver el apartado 6.3.2.2), no obstante, contemplamos este último porque también podemos localizarlo dentro de las formaciones analizadas.

En este diseño a Papelucho se le confiere una motivación que no es inherente al personaje (recontextualización → adición → propósitos), con el fin de agudizar la controversia mediática y extremarla hasta lo absurdo. Dos transformaciones colaboran en esta dirección: mientras que en las portadas originales Papelucho manipula utensilios propiamente escolares (un cuaderno, un lápiz, una lupa, etc.), estos son reemplazados por el cóctel molotov que sujeta con su mano derecha (recontextualización → sustitución), y mientras que en las portadas originales la tipografía del título imita la escritura caligráfica, aquí además se posa sobre el dibujo de un fusil que conecta intertextualmente con el logotipo del Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR) (recontextualización → adición → legitimación (moral) → analogía (positiva)), brazo armado del Partido Comunista orientado a la guerrilla urbana durante la dictadura. Con estos recursos multimodales se consolida una representación que llama a radicalizar la lucha estudiantil, concediéndole a los niños una posición de vanguardia.

El tercer ejemplo es uno de los póster con el que se promocionó el documental “El Vals de los Inútiles” estrenado en 2014. Este filme está basado en la famosa intervención “1800 Horas por la Educación”⁸⁴ (en alusión a los 1800 millones de dólares que se necesitarían al año para solventar la educación gratuita), una maratón que congregó a más de 4.000 personas que corrieron alrededor del Palacio de La Moneda desde el 13 hasta el 27 de junio del 2011. Este diseño difiere de los anteriores porque el niño no posee ningún objeto de cariz “subversivo”, al contrario, lleva consigo uno mucho más prolífico como es la bandera nacional. Así, únicamente pervive la condición de inutilidad, con la que se califica la acción de correr como un movimiento concertado, armonioso y poético, pero improductivo desde una perspectiva utilitaria.

⁸³ Al respecto, ver: <https://es.wikipedia.org/wiki/Papelucho>

⁸⁴ Por lejos una de las manifestaciones más recordadas del movimiento estudiantil. Los/as maratonistas fueron llamados a correr disfrazados acorde a diferentes temáticas, con los cuerpos pintados, en pijama, en ropa interior, etc., y se convocó no solo a estudiantes sino que a trabajadores, familias, inmigrantes, etc., con miras a celebrar una gran fiesta ciudadana. Más información en: <https://goo.gl/5yGJva>

De un lado, con las metáforas estructurales ACCIONES SON MOVIMIENTOS AUTO-PROPULSADOS y PROPÓSITOS SON DESTINOS se compara el vals (un baile que consiste en girar y trasladarse en el mismo eje) con una búsqueda utópica y memorable (llegar a la meta, lograr la victoria), en la que avanzar hacia el proyecto educativo anhelado se representa como una tarea constante e ininterrumpida. De otro lado, entre el niño (asimilación → colectivización) y la bandera (simbolización → connotación) se delinea una relación metonímica que abarca al país y sus habitantes, especialmente a los/as más jóvenes, y en virtud de la cual se sugiere que las generaciones actuales estarían impulsando un tipo renovado de patriotismo.

5.5.2. “Era un puterío...”

El 10 de enero de 2012, el alcalde de Ñuñoa Pedro Sabat declaraba en un programa radial que “el Internado Nacional Femenino era un puterío”⁸⁵, apuntando a la ocupación que habían mantenido las estudiantes durante las movilizaciones del 2011 (ver Figura 5.24). Al ser interpelado a retractarse por la entonces vice-presidenta de la FECH Camila Vallejo, Sabat insistió en su versión de los hechos y ratificó la resolución de cancelarles su matrícula. Aun cuando esta coyuntura noticiosa fue particularmente polémica por el tono de las acusaciones, no trascendió tanto por la denostación de la que fueron víctimas las alumnas, como por la exposición que tuvo el alcalde⁸⁶. Asimismo, su cobertura mediática fue restringida, pese a que los episodios de acoso, hostigamiento y represalias han aumentado en los últimos años, sin que exista todavía un adecuado tratamiento de estas situaciones de discriminación y vulneración.

Al respecto, sabemos que desde el 2006 las mujeres han ganado un papel sobresaliente en las vocerías y dirigencias de las orgánicas estudiantiles centrales, pero no se ha prestado mayor atención a la construcción de identidades de género dentro del movimiento (Cárdenas y Cares, 2016). Adicionalmente, sabemos que las demandas por una educación igualitaria y no sexista se incluyen con posterioridad en los petitorios, y no es hasta el 2018 que las manifestaciones asumen una inspiración abiertamente feminista en liceos y universidades⁸⁷. Estos ideales son materia de negociación intragrupal y se enmarcan paulatinamente, por lo que este acontecimiento en específico sienta los precedentes de una campaña que solo consigue impactos a largo plazo.

⁸⁵ Se puede acceder a la grabación en: <https://goo.gl/3AQoLn>

⁸⁶ Más tarde procesado y condenado por fraude al fisco.

⁸⁷ Estas movilizaciones se levantan para exigir la existencia y/o el mejoramiento de protocolos para tratar casos de acoso y abuso sexual dentro de los recintos educativos, contemplando a todos los estamentos (estudiantes, profesores, funcionarios, directivos, etc.). Se caracterizan por organizarse de manera alterna a los centros y federaciones estudiantiles, mediante la conformación de *círculos de mujeres* que conducen los debates internos y deciden las medidas de presión (paralizaciones, marchas y tomas, principalmente). Estas últimas adquieren un carácter separatista debido a la naturaleza de las problemáticas, esto es, relegan a los compañeros a una posición de acompañamiento y se les excluye de las instancias más cerradas de discusión, como una forma de preservar la intimidad y la confidencialidad de los testimonios. Paralelamente, los jóvenes se agrupan en *círculos de varones* que luego pueden integrarse (o no) en las instancias resolutivas, tales como asambleas y votaciones. Se extienden entre los meses de abril y julio aproximadamente, y se acaban a medida que las autoridades ceden satisfactoriamente a los petitorios internos (conformación de departamentos de género y unidades de apoyo psicológico, procesamiento de los acusados, despidos en los casos con fallos pendientes, modificación curricular, paridad académica, implementación de espacios de lactancia, baños mixtos, uso de lenguaje inclusivo, entre otros).

Figura 5.24. Ejemplos de intertextualidad vertical en UI: Textos primarios “puterío”

The figure displays two examples of vertical intertextuality in user interfaces. The top example is a news article from 'El Mostrador' titled 'Alcalde Pedro Sabat: "El Internado Nacional Femenino era un puterío"'. The article includes a video player showing Mayor Sabat speaking, social media sharing options, and a 'Videos' sidebar with related content. The bottom example is a news article from 'bioblochile.cl' titled 'Alcalde Sabat: Durante la toma "el Internado Nacional Femenino era un puterío"'. This article also features a video player, social media sharing options, and a 'Secciones' sidebar.

Este caso se distingue ligeramente del de “inútiles subversivos” por varias razones. Aunque genera la desaprobación de diversos sectores, no emplaza a todos/as por igual ni concita un apoyo equivalente en las redes sociales (ver Figura 5.26): por focalizarse preferentemente en las estudiantes gatilla reacciones segmentadas, y a ratos incluso discordantes, de quienes dan algún crédito a los dichos de Sabat o que, en su defecto, los minimizan. A su vez, las instancias de expansión transmedia son algo más reducidas, pero se aglutinan notablemente en “la marcha de las putas” efectuada dos días después del incidente. Recordemos, no obstante, que estas fechas coinciden con el periodo de receso académico, de allí que no haya alcanzado igual masividad y las protestas se hayan discontinuado a las pocas semanas. En torno a este evento se divulgan fotografías, comunicados y afiches que reutilizan las denominaciones “puterío”, “putas” y “maracas”⁸⁸ en diferentes soportes y materialidades (pancartas, lienzos, volantes, cuerpos pintados) (ver Figura 5.25).

⁸⁸ “Putas” y “maracas” son variantes más coloquiales y vulgares de “prostitutas”. Para una revisión de otras variantes y contextos de uso, ver: <https://es.wiktionary.org/wiki/Wikcionario:prostituta/Tesaurus>

Figura 5.25. Ejemplos de intertextualidad vertical en UI: Textos secundarios “puterío”

¡SI TOCAN A UNA NOS TOCAN A TODXS!

Esta semana, todo el país se ha sorprendido por los dichos del alcalde de Ñuñoa, Pedro Sabat, quien en el contexto de las movilizaciones estudiantiles, quien declaró que el Internado Nacional Femenino se había convertido en un 'puterío' durante el proceso de toma del establecimiento.

Las declaraciones del alcalde no son más que el sentir de un profundo machismo que vemos en la derecha chilena. Porque para esta derecha asesina y con complejos de patrón de fondo, las mujeres organizadas son un peligro, sean ellas adultas o bien adolescentes como en este caso.

Repudiamos los dichos de este alcalde, tanto como repudiamos la expulsión de cientos de estudiantes y el despedido de muchas profesoras que apoyaban el movimiento estudiantil. Basta con la discriminación a la mujer, basta con la prohibición de la protesta y la organización social. Basta con los abusos de una derecha que no ha hecho más que criminalizar y denigrar la lucha por una educación pública, gratuita y de calidad. Por una educación sexual laica y sin prejuicios, por el respeto al deseo y determinación de cada adolescente, de cada mujer. Abortamos el miedo y continuamos en la lucha. Si el Internado Nacional Femenino es un puterío, entonces ¡TODXS SOMOS PUTAS!

"Para todos los sistemas de machos y fachos la mujer es una puta; mueran los sistemas, vivan las putas!"

LA MARCHA DE LAS PUTAS

Viernes 13 de enero, 19:00 hrs.
Municipalidad de Ñuñoa / Plaza Ñuñoa
 Organizan: Estudiantes Movilizadas del INF, Asamblea de Ñuñoa, Colegio de Profesores de Ñuñoa y SESEGEN (Campus JGM)

Figura 5.26. Ejemplos de intertextualidad vertical en UI: Textos terciarios “puterío”

Universitario Informado
 @UniversitarioInformado

Inicio
 Información
 Videos
Publicaciones
 Fotos
 Comunidad
 Información y anuncios
 Crear una página

Machista qlao 2
 6 años · Me gusta

sabat, labbe, moreire, larrain, y muchos mas son el puterío 77 3
 6 años · Me gusta

quizas sea verdad que habian chicos en la toma.... pero una joven con su pololo nunca va a ser un puterío.....
 6 años · Me gusta

politicos de mierda... que se acabe el binominal para sacar a todos estos wns anclados, apitutados.
 6 años · Me gusta

ES PREFERIBLE SABER QUE HAY PROSTITUTAS QUE LUCHAN POR UNA EDUCACION DE GRATUITA DE CALIDAD, LAICA Y NO SEXISTA A SER UN ALCALDE, FACHON, DESCRITERIADO, QUE NO SE ACUERDA QUE TUVO O TIENE MAMA, HIJAS, SOBRINAS, PRIMAS Y QUE TAMBIEN PUEDEN SER UNAS PROSTITUTAS, QUE MIDA SUS PALABRAS ESTE VIEJO DE MIERDA ANTES DE REFERIRSE A CUALQUIER MUJER MAS AUN SI SON ESTUDIANTES Y LUCHADORAS
 6 años · Me gusta

Al apoderarse de estas denominaciones las jóvenes se oponen a dos formaciones discursivas que se encuentran latentes. Por una parte, contravienen el rol que tradicionalmente se les ha otorgado en los medios de comunicación, los que han recluso a las mujeres en los espacios domésticos, exhibiendo su intimidad y negándoles la existencia de una vida personal o colectiva autónoma (De Fontcuberta, 1994), con la finalidad de desvalorizar su participación pública sobre la base del control moral de sus acciones. Por otra parte, confrontan políticamente el poder patriarcal que durante siglos ha ocultado a las mujeres bajo la supremacía de lo masculino, expulsándolas de las esferas de deliberación e invisibilizándolas como sujetos de derechos (Butler, 2007).

Ya que con la categoría “puta” se ha subordinado a las mujeres al dominio sexual de los hombres (Cfr. De Miguel, 2012; Galindo y Sánchez, 2007) –de acuerdo con la determinación biológica predominante que entrega menores libertades al cuerpo femenino, reparando exclusivamente en su capacidad reproductiva- (Braidotti, 2004; Butler, 2002), arrogársela supone desafiar esta hegemonía sostenida históricamente (Cfr. Tubert, 2003; Lagarde, 2001; Haraway, 1995; De Barbieri, 1993): si todas las mujeres somos putas se diluye el sentido de pertenencia que solamente nos define en función de nuestra condición de hijas, esposas o madres (Juliano, 2004). ¿Cómo este ejercicio de expansión transmedia da cuenta de esta reapropiación?, ¿cómo dialogan interdiscursivamente las causas feministas con las causas estudiantiles?, ¿a través de cuáles procedimientos socio-semióticos o socio-cognitivos? Revisemos los siguientes ejemplos para ilustrar nuestro análisis.

Figura 5.27. Ejemplos de intertextualidad horizontal en UI: Géneros relacionados al “puterío”



Tal como consignamos en el caso anterior, los géneros multimodales conectan la movilización offline y online y aspiran a resignificar la denominación de origen poniendo en circulación nuevas representaciones reivindicativas, si bien no perduran en el tiempo⁸⁹ ni se proyectan a artefactos más sofisticados. De los textos de esta serie, las caricaturas y el lienzo se emplean en la contienda callejera para hetero-representar negativamente a algunos contendores políticos: a Pedro Sabat y a su hija la diputada Marcela Sabat, y al ex alcalde de Providencia Cristian Labbé, conocido también por criminalizar al movimiento estudiantil. Estas figuras son parodiadas mediante el desnudo y el travestismo, de un lado, y la formulación de juicios de sanción social (“mafioso y fascista”), del otro. El afiche y la infografía, en cambio, se viralizan para justificar la convocatoria y proveer otra la acepción de la palabra “puta”: esta se enlaza con la dignidad y la emancipación de las mujeres, y se rebela frente a cualquier clase de segregación y violencia. En esta línea, es la infografía –que emula la entrada de un diccionario- el género que plasma este objetivo con mayor precisión.

⁸⁹ Al menos ligadas a este evento en particular, pues en otros contextos, como manifestaciones en favor del aborto legal y los derechos reproductivos de las mujeres, vuelve a aparecer la denominación en consignas como “mejor puta que sumisa”, “puta dama” o “puta patria”.

Figura 5.28. Ejemplos de intertextualidad horizontal en UI: Figuras y símbolos relacionados al “puterío”



En esta segunda serie las denominaciones en pugna se gradúan (“bien maraca”), reelaboran (“me emputece”) y enmascaran “diputada”, conjugando recursos como el color (rosado y rojo) y algunos caracteres gráficos (♀♥) para promover la solidaridad de género y suscitar énfasis retóricos puntuales (Sabat-puta-no). Además, se enriquecen con el uso de algunas prendas de vestir (vestidos, minifaldas, sujetadores) y accesorios (labial, tacones, plumas) que acercan referencias asociadas típicamente a la feminidad y la prostitución. Al propiciar este cruce, se tensionan ambos imaginarios con una intencionalidad lúdica y transgresora, cuestión a la que regresaremos luego con más detalle. Ahora nos detendremos en una muestra más acotada de textos primarios y secundarios para examinar cómo se encadenan las formaciones temáticas que se desprenden de este sintagma nominal. Tampoco nos dedicamos aquí a los textos terciarios, dado que son aun más exiguos que en 7.5.1.

5.5.2.1. Análisis de textos primarios

Estos textos⁹⁰ (ver Figura 5.24) combinan la paráfrasis con la citación directa para dar cabida, en extenso, a las declaraciones de Pedro Sabat, por ser esencialmente deslenguadas e inoportunas. El primero resalta, con un afán sensacionalista, aquellas frases que atañen al comportamiento de las jóvenes al interior del internado y que explican por qué lo habrían convertido en un “puterío”, sin agregar información adicional. El segundo escoge fragmentos que introducen los distintos asuntos puestos en la palestra por el edil (despido de docentes, expulsión de alumnas, problemas de gestión e infraestructura, etc.), los contextualiza en un escenario de protestas en su contra, y desliza que no es primera vez que habla de los/as estudiantes en este tono.

Sabat y sus dichos también son tema y foco de todas las cláusulas, y los sucesos son siempre reportados desde su punto de vista, mitigando su responsabilidad en ellos e imputándosela a padres y profesores (“los papás me pidieron que por favor desocupara [el internado]”, “[me] lo dijeron los profesores”). Es más, se le da tribuna para ahondar en sus denuncias y cuidar su imagen positiva, pues tanto El Mostrador como Bío Bío subrayan que él es, en sus términos, “un triste y pobre alcalde que hace un esfuerzo gigantesco para que mis colegios estén en los mejores lugares”, es decir, se le ubica en

⁹⁰ Se puede acceder a las noticias completas en: <https://goo.gl/BGo3U2> y <https://goo.gl/7AxuC3>

el centro de ambas noticias mientras se relega casi por completo el conflicto educativo y los testimonios de sus actores, dándole un carácter anecdótico a su exabrupto. Otras realizaciones visuales resultan análogas: la elección (retratos), disposición (ideal, prominente) y composición (tomas cercanas, en primer plano) de las fotografías refuerzan este protagonismo, demandan el interés de los/as observadores/as, acortan la distancia entre participantes y destacan un semblante serio y enérgico.

En cuanto a la representación del “puterío”, esta se releva desde el titular y se afianza a partir de ciertas aseveraciones con las que: a) se increpa que las estudiantes hayan consentido el ingreso de hombres al internado y hayan permanecido con sus parejas allí (“entraron muchísimos hombres y estuvieron conviviendo durante meses”, “las niñas tuvieron que irse a sus casas porque habían 13 niñas que estaban con sus parejas...”), y; b) se reprochan acciones como destruir y robar mobiliario e intercambiar alcohol y drogas por sexo⁹¹. De lo anterior se infiere que ellas admitieron a otros hombres además de sus parejas, se equiparan actividades como convivir y prostituirse, y se afirma que hubo una compensación por ello. Asimismo, se implica que hay dos tipos de mujeres: las “niñas” que tuvieron que abandonar el semestre, y las “niñitas” que hicieron del recinto un “burdel”.

Esta representación conduce a la deslegitimación de la ocupación a medida que provoca pánico moral y condena la desobediencia a la autoridad (escolar, parental). Con ello, no solo se descalifica a las alumnas por motivos que conciernen a su vida íntima, sino que se les prohíbe el derecho a manifestarse políticamente: la toma deja de ser un sitio para la democracia estudiantil y pasa a ser un reducto de degeneración y libertinaje. Así, junto con expulsarlas de sus territorios de lucha, son humilladas al decidir libremente sobre sus cuerpos, someténdolas a la recriminación y la censura por no apegarse a lo que dictamina el poder adulto, masculino y conservador.

5.5.2.2. *Análisis de textos secundarios*

Como anticipábamos, los textos secundarios elegidos (ver Figura 5.28) no se abocan simplemente a copiar algunos nombres o sinónimos, estos son amplificadas cuando se transponen de unos modos o artefactos semióticos a otros, y cuando migran desde la prensa hacia la calle y las redes sociales. En esta recontextualización (adición → repetición), “[n]ew angles, new semantic features are added each time a new expression is used, gradually building up a more multifaceted concept. An ongoing concept formation takes place, with the resulting concept fusing the semantic features of all of the expressions used as synonyms” (Van Leeuwen, 2008, p. 19).

Concretamente, en la marcha el “puterío” se experimenta como una fiesta ciudadana, donde la complicidad y el humor facilitan la proliferación de expresiones afines y representaciones alternativas. Tales representaciones surgen de la reapropiación, la transferencia y la reatribución de la denominación de origen, operaciones que se llevan a cabo cuando: a) se ostenta esta denominación para fustigar los sistemas de dominación de los que emana, como son el machismo y el sexismo; b) se traspasa esta denominación para ofender a otras mujeres sin cuestionar las lógicas de marginación y exclusión que le subyacen, y; c) se adjudica esta denominación para desmontar la estructura patriarcal reproductora de desigualdades y abusos, respectivamente.

⁹¹ Estos últimos antecedentes se revelan en el programa radial, no en las noticias.

En el primer texto se ofrece una representación estereotipada de las prostitutas (categorización → funcionalización), que acude a objetos vinculados simbólicamente al ejercicio de este oficio para evocar una apariencia atractiva y sensual (sobredeterminación → connotación). Este papel es performado para delimitar la constitución del endogrupo (asimilación → colectivización) y transformar el agravio en una marca de membresía que se expone con orgullo y satisfacción. En este ejemplo también se modifica el sintagma para dotar de agencia a las jóvenes movilizadas (“Sabat me emputece la violencia (...) hacia la mujer”) (adición → reacción (emocional)), opción que les permite incrementar la cohesión intragrupal apelando al empoderamiento y la sororidad.

En el segundo texto se representa la figura de un padre protector (legitimación → autoridad personal) que defiende la honra de su hija (categorización → identificación relacional (filiación)). Esta identificación se basa en un principio de polarización que responde al enfrentamiento más general entre los/as vecinos/as disconformes con la administración municipal y el jefe comunal, pero que, en los hechos, se fundamenta en la creencia de que las mujeres son una propiedad de los hombres (“tu hija” v/s “mi hija”). El mensaje de la pancarta se manipula visualmente para insultar a Sabat aludiendo a (el cargo de) su hija (“**diputada**”), agresión dirigida contra su virilidad y no contra su desempeño político. Por ende, en este ejemplo no se reclama un trato respetuoso para todas las mujeres, sino solo para las alumnas (y sus familias) que se sintieron menoscabadas por sus declaraciones. Serían estas últimas las que cumplirían un rol modelo (supuestamente, debido a su inteligencia y conciencia movilizadora) con respecto a otras que, como Marcela Sabat, carecerían de estas cualidades.

El tercer texto registra un monumento nacional intervenido con el propósito de feminizarlo: al busto del “padre” de la patria Bernardo O’Higgins se le coloca un sujetador sobre los ojos y se le cuelga en el cuello un cartel con el lema “Ni silencio, ni recato. Bien maraca ¿y qué?”. Esta intervención trastoca valores binarios en virtud de los cuales han subsistido determinadas diferencias de género en la sociedad chilena (recontextualización → adición → deslegitimación), pues, al satirizar la imagen de un héroe caracterizado por la masculinización de sus atributos, se le impugna como referente de la racionalidad heteronormativa imperante, se perturba el orden institucional que deja como legado, y se contradice la memoria oficial y emblemática que impide la emergencia de otras matrices fundacionales.

5.6. Compendio

En este capítulo hemos desarrollado las nociones de género y repertorio de géneros para explorar las actividades comunicativas típicas de la comunidad de UI, y derivar los factores políticos, tecnológicos, interactivos y cognitivos que repercuten en las prácticas discursivas de sus miembros. Nos apoyamos en un marco teórico multidisciplinar para examinar cómo ellos aprovechan un conjunto más o menos fijo de géneros multimodales que gestionan en pos de sus objetivos movilizatorios, y cómo la selección de ciertos géneros da cuenta de sus trayectorias y destrezas previas, así como de las oportunidades de aprendizaje y socialización política a las que han accedido en este y otros entornos colaborativos. A continuación repasamos el trabajo que hemos emprendido hasta aquí. Primero ponderamos el marco que hemos considerado y luego resumimos los puntos clave del análisis.

Para la Nueva Retórica los géneros son formas de acción social. Como tales, integran prácticas culturales que abarcan clases de eventos comunicativos distintivos, los cuales conducen los propósitos particulares de los miembros de cada comunidad discursiva. Los géneros dan indicios acerca de cómo estos miembros llevan a cabo sus actividades cotidianas, esto es, cómo ejecutan acciones retóricas recurrentes que son sensibles a las situaciones y los contextos en donde se emplazan. Esta recurrencia explica que los ejemplares de un género exhiban diversos patrones en términos de su estructura, estilo, contenido y destinatarios preferentes. Dichas semejanzas son advertidas por los miembros competentes, quienes adecúan su desempeño en consecuencia.

Desde esta perspectiva, los géneros de UI comprenden acciones de protesta que persiguen fines relativamente estables y coherentes entre sí (convocar, informar, denunciar, relatar, persuadir, entretener, etc.), cuyo potencial retórico se adapta continuamente a las exigencias tácticas que surgen durante el ciclo movilizatorio. Estos géneros a menudo representan eventos contenciosos que adquieren prominencia y regularidad en el espacio público, pero constituyen, a su vez, eventos comunicativos que prefiguran nuevas acciones colectivas en el espacio mediático. Estas acciones tienen una base discursiva (preguntar, responder, asentir, disentir, explicar, argumentar, etc.), y muestran cómo va configurándose la membresía grupal con el paso de los años.

Para la Lingüística Sistémico-Funcional el sistema semiótico de la lengua se entiende como la realización del sistema semiótico social más amplio, ya que en ambos pueden encontrarse patrones análogos que revelarían esta influencia mutua. El género corresponde a un orden de abstracción que engloba el contexto de la cultura, y recoge un conjunto de prácticas discursivas cuyas expresiones sedimentan las experiencias de los grupos humanos. Esta teoría ofrece una descripción explícita de los patrones léxicos, gramaticales y semánticos de los textos, así como una explicación pormenorizada de cómo estos patrones actualizan las variables contextuales implicadas en su elaboración. Cuando un texto se inscribe en un género dado, ciertos tipos de significados (i.e., ideacional, interpersonal y textual) son más probables y consistentes que otros, y suelen organizarse alrededor de una estructura esquemática identificable conformada por distintas etapas que orientan propósitos sociales determinados.

Desde esta perspectiva, entre las maneras de utilizar el lenguaje y los contextos culturales donde estos usos se insertan existen correlaciones sistemáticas que se activan a partir de las opciones que hacen los productores discursivos en situaciones concretas. Esto quiere decir que los significados que construye cada género no solo varían de acuerdo con las condiciones sociales, económicas, políticas, históricas e ideológicas más generales (y otras interactivas más inmediatas) que regulan la comunicación, sino que estos están motivados por ellas. Cuando hacemos un análisis socio-semiótico de los géneros multimodales de UI nos guiamos por estos principios: reparamos en cómo algunos significados se instancian mejor en unos modos (e.g., visual) o combinaciones de modos (e.g., verbo-visual) prevalentes, nos preocupamos por dilucidar cuáles son los patrones que comparten los ejemplares de un mismo género o de colecciones de géneros que propenden a objetivos movilizatorios convergentes, y buscamos averiguar por qué se eligen unos géneros por sobre otros para cubrir las necesidades de auto y hetero-representación que los/as estudiantes priorizan en coyunturas o periodos puntuales.

Para precisar la definición de género como contexto de la cultura nos inclinamos por un enfoque socio-cognitivo. Sin desatender el vínculo entre discurso, contexto y cultura, asumimos que estas dimensiones se articulan mediante una interfaz de carácter psico-social que monitorea permanentemente los intercambios comunicativos. En esta dirección, los géneros pueden ser vistos como componentes de modelos mentales que sintetizan tanto sus propiedades formales como sus convenciones de uso. De allí que la relación entre género y conocimiento sea ineludible: requerimos manejar diferentes clases de conocimiento personal y social para distinguir, elegir, generar e interpretar los textos que concuerdan con nuestras finalidades de interacción. Dicho conocimiento es típicamente tácito, incluye tareas altamente programadas y automatizadas y supone, además de habilidades lingüísticas y semióticas, disposiciones corporales, emocionales, inferenciales y actitudinales *ad hoc*.

Cuando los/as seguidores/as de UI se enfrentan a los géneros frecuentes de su comunidad, efectúan una serie de operaciones mentales que les permiten asignar funciones y expectativas relevantes a los textos que manipulan, conjugando el modelamiento individual con la costumbre o el consenso grupal. Ellos/as son capaces de recuperar y acomodar sus vivencias y saberes acumulados para desenvolverse eficientemente como prosumidores de las redes sociales. Mientras más sostenida es su participación en Facebook más se optimizan sus intervenciones, especialmente en lo que respecta a las negociaciones de significados que emprenden con sus pares, las cuales facilitan varias formas de cooperación o competencia y, por ende, de discurso interpersonal, intragrupal, intergrupalo o público. En esta línea, los posts –y sobre todo los comentarios- entregan antecedentes valiosos acerca de cómo van delineándose estas intervenciones a medida que avanza el conflicto educativo.

El concepto de repertorio de géneros emana del campo de los Estudios Organizacionales, y alude al conjunto de géneros del que echan mano los miembros de una comunidad para alcanzar propósitos sociales particulares. Dicho concepto llama a poner atención en cómo las tecnologías afectan el trabajo colaborativo de los grupos, y en las consecuencias que esta mediación tiene sobre sus acciones, relaciones, identidades, expectativas y normas. Esto es así pues, en tanto estos grupos gestionan su repertorio de géneros, redefinen el propio sentido de la comunidad y de lo que se prevé aceptable, legítimo o valioso para sus miembros.

Como complemento, el concepto de selección de géneros (Morrison & Isaac, 2012) es pionero en el campo de los Estudios sobre Movimientos Sociales, y permite explicar cuál es el papel que cumplen ciertos géneros discursivos (contempla tanto textos como imágenes) en los procesos de enmarcado y alineación ideológica. La selección de diversos géneros por parte de grupos activistas señalaría con mayor claridad cómo se llevan a cabo estos procesos socio-cognitivos, y probablemente demostraría que algunos géneros son más efectivos que otros a la hora de encaminarlos. Por eso es vital preguntarnos por las funciones que desempeñan los géneros más populares en la comunidad de UI, y por los modos en que estos se interconectan para estimular procesos de significación más complejos.

En lo que respecta a la construcción del repertorio, vimos que estos géneros se establecen cuando son implantados desde otras comunidades o prácticas estudiantiles (como los afiches), constatamos que a medida que estos géneros se afianzan comienzan a especializarse y se vuelven más sofisticados (como las caricaturas), y descubrimos que los miembros competentes son capaces de percibir cuándo se presentan anomalías o desviaciones (géneros híbridos). También notamos que este repertorio se altera ya sea a nivel de su composición o de sus usos frecuentes, y que con el tiempo se extiende para abarcar nuevos géneros (como los memes o las caricaturas) y sustituir o abandonar otros (como las actas o los petitorios).

Adicionalmente, advertimos que en el repertorio hay géneros más dominantes que otros, lo que conlleva ventajas para quienes los suscriben y aprovechan de manera privilegiada, y desventajas para quienes carecen de las oportunidades o facilidades para abordarlos (Hyland, 2002). Así, mientras el reconocimiento de géneros familiares constituye una marca de membresía de los integrantes de la comunidad (Crowston & Williams, 1997), la intromisión de géneros menos inteligibles puede socavar esta condición propiciando distintas formas de manipulación o disenso ideológico.

Por lo tanto, si bien es esperable que el control que los miembros obtienen sobre sus géneros recurrentes mejore en periodos dilatados de socialización e instrucción (Martin & Rose, 2008), esto no evita que en ocasiones prevalezca una distribución desigual de los recursos semióticos requeridos para manejarlos (Cfr. Bernstein, 1996). Muchos de los problemas de comprensión de los posteos de UI pueden explicarse en virtud de estos alcances (recordemos que varias de las participaciones disruptivas o anómalas que examinamos en el capítulo 4 tienen este origen).

Estas y otras variables inciden en que, con el tiempo, sea un conjunto limitado de géneros el que adquiera mayor prominencia o estatus en detrimento de otros que se devalúan a largo plazo. Entonces, es esperable que la comunidad de UI optimice paulatinamente la gestión de sus géneros preferidos, renovando las instancias de producción e interacción que favorecen su permanencia.

Para determinar los tipos de interacciones que se evidencian entre los ejemplares de géneros analizados, nos concentramos en dos aspectos sobresalientes: a) la interdependencia y la superposición de géneros, y b) la evolución en ciber-géneros e hiper-géneros. Para ello nos enfocamos en los fenómenos de intertextualidad y recontextualización, de un lado, y de hipertextualidad y transmedialidad, del otro.

Con ello pudimos ilustrar cómo a medida que este repertorio madura y se fortalece, los géneros remiten unos a otros, importan o exportan elementos, reiteran motivos, figuras o símbolos comunes, migran a través de los entornos online y offline, y se ajustan constantemente al ecosistema mediático en el que circulan para alentar su consumo y viralización. Estos fenómenos tienen, a lo menos, dos impactos directos: 1) en las condiciones en que los géneros convencionales y emergentes mutan a largo plazo, y; 2) en los recorridos que los/as usuarios/as trazan cuando transitan de un género a otro, o de una plataforma a otra.

En primer lugar, en la *fan page* de UI encontramos desde géneros existentes → replicados como las películas y los documentales, pasando por géneros existentes → variantes como los afiches y las caricaturas, hasta llegar a géneros nóveles → espontáneos como los memes. Un caso especial lo constituyen las fotografías y los vídeos, pues son textos-objetos en los que el límite entre el género y el medio resulta difuso. Las fotografías digitales que retratan eventos de protesta como marchas y ocupaciones no muestran diferencias significativas con sus pares analógicas, pero sí pueden suponer matices en su composición debido a la penetración de móviles con cámaras incorporadas y a la implementación de programas de edición. Dado que los discursos murales igual circulan como fotografías pueden estar sujetos a las mismas modificaciones. Los vídeos de agitación de carácter amateur siguen una dirección similar, en tanto se sirven del montaje de imágenes estáticas y en movimiento que han sido escogidas y recontextualizadas desde distintas fuentes, en su mayoría registros de los/as propias/as manifestantes.

En lo que respecta a los enlaces hipertextuales entre géneros, observamos que estos tienden al fortalecimiento de la comunidad como endogrupo, y al mantenimiento de intercambios dentro del sitio para evitar la fuga de seguidores/as. Por consiguiente, a pesar de ser una *fan page* con motivaciones políticas expresas, UI tiene un comportamiento similar al de cualquier otro grupo de Facebook reunido en torno a aficiones o pasatiempos, como es gatillar sentimientos de compromiso y fidelidad (Cfr. Leppänen et al., 2014; Lomborg, 2014).

En segundo lugar, los casos de expansión transmedia analizados exhiben cómo estos géneros pueden vincularse de formas novedosas para lograr efectos ideológicos determinados. Estos casos ilustran cómo los/as estudiantes resisten las denominaciones polémicas de las que son objeto y fomentan su relegitimación, socavando los mandatos sociales que prescriben y naturalizan criterios de identificación juvenil jerárquicos e inamovibles. El seguimiento de los sintagmas “inútiles subversivos” y “puterío” en los textos primarios y secundarios elegidos revela cómo ellos/as construyen significados entre formaciones temáticas que son intertextualmente co-discursivas por OPOSICIÓN, gestando representaciones inconsistentes o mutuamente incompatibles que compiten por imponerse en los entornos online y offline. Tal oposición se configura gracias a una estrategia meta-discursiva que señala a sus usuarios/as cuáles son los eslabones de sentido que deben reestablecerse en ambas cadenas, y cuáles son las interpretaciones que se presumen irreconciliables.

Esta práctica comunicativa conlleva rendimientos socio-semióticos y socio-cognitivos notables. Por un lado, nos remite simultáneamente a los procesos de transcontextualización y resemiotización (Cfr. Lemke, 2009a; Iedema, 2003), puesto que las denominaciones en disputa no solo interconectan nuevos significados cuando se desplazan de unos espacios y géneros a otros, sino que además estos se instancian en producciones multimodales que guardan un potencial creativo y multiplicador cuyos efectos se optimizan con el paso del tiempo, sobre todo si están mediados tecnológicamente (Cfr. Lemke, 2013, 2009c, 2005b, 2005c, 2003). En esta dirección, nuestro análisis ayuda a mostrar que estos patrones intertextuales funcionan más al nivel de las actividades socio-culturales propias de cada comunidad, que de las convenciones léxico-gramaticales del discurso hablado o escrito (Cfr. Lemke, 1995a).

Por otro lado, favorece los procesos de re-enmarcado destinados a mejorar las dinámicas de alineación y negociación entre los miembros del movimiento estudiantil y en contra de sus adversarios (Cárdenas y Cares, 2016; Cárdenas, 2016a, 2016c, 2014c). Aunque es indudable que las dos denominaciones afectan críticamente las maneras como ellos/as delinean su identidad colectiva, estas dinámicas también involucran otras cogniciones (conocimientos, actitudes, opiniones, etc.) que dan sustento a los mecanismos de hetero y auto-representación grupal. Para forjar esta OPOSICIÓN, los/as jóvenes necesitan dimensionar, con relativo consenso, el alcance de los ataques que reciben para poder controvertirlos.

Cuando se les llama “inútiles subversivos” se deduce que causan un daño a la sociedad porque actúan por fuera de la ley y no aportan ni se ciñen a las regulaciones del mercado económico (deslegitimación impersonal); y cuando se compara una toma con un “puterío” se deduce que estas exceden las pautas mínimas de decencia y corrompen las buenas costumbres (deslegitimación moral). Al enfocarse únicamente en estos rasgos negativos, los miembros del exogrupo crean prejuicios sobre los/as estudiantes que son rápidamente difundidos. Ellos/as, por su parte, no solo evitan reconocerlos como interlocutores válidos, sino que toman ventaja de esta situación para instalar una atmósfera de juego y diversión que le quita solemnidad y profundidad a estas etiquetas. Esta es una táctica que ha obtenido gran aceptación y popularidad en las culturas participativas juveniles, cuya efectividad ya ha sido probada en otras coyunturas movilizatorias. Cuando indagemos en los casos de narración transmedia recuperaremos estas ideas (ver el apartado 6.3.1).

6. SEXTO CAPÍTULO: ORGANIZACIÓN TOPOLÓGICA DE SEIS GÉNEROS DE PROTESTA EN FACEBOOK

Dejen de decir que las redes sociales no sirven para generar movimientos y protestas.
 Son una herramienta más y hay que saber ocuparlas.
 Estamos claros que no basta solo con escribir,
 también hay que ejecutar intenciones, salir a la calle, manifestarse.

Universitario Informado.

6.1. Introducción

Este capítulo lo dedicamos al análisis de seis géneros multimodales que conforman los posteos más populares en UI, los que buscamos caracterizar como artefactos semióticos que desempeñan propósitos movilizadorios específicos dentro de los repertorios de acción e interacción comunicativa estudiantil. Con la caracterización del corpus mostramos la frecuencia de aparición de estos géneros junto con algunos atributos comunes (e.g., propósitos, temas, autoría, etc.) que informan sobre ciertas pautas de producción e interacción discursiva de administradores/as y seguidores/as durante el periodo (2011-2013). Con el análisis cualitativo no solo aspiramos a describir cada género por separado, reparando en los usos y funciones que satisfacen en distintos momentos de enmarcado del conflicto educativo, sino que además deseamos avanzar hacia la formulación de relaciones entre géneros para averiguar cómo operan conjuntamente en el transcurso del tiempo.

Llevamos a cabo un análisis topológico para establecer dos clases de organización: una por proximidad narrativa y otra por proximidad conceptual. Los tres primeros géneros (fotografías, vídeos y discursos murales⁹²) se vinculan típicamente con la representación de eventos de protesta como marchas, ocupaciones e intervenciones (*funas*, *banderazos*, *flashmob*, etc.), mientras que los tres restantes (afiches, caricaturas y memes) se asocian de manera más variable con la representación de objetos de protesta –i.e., causas, demandas y reivindicaciones que, aunque responden a procesos socio-políticos de larga data, se cosifican desde la perspectiva estudiantil como elementos en disputa– por ejemplo: educación, derechos, poder, etc. Esta aproximación nos permite esclarecer una propiedad constitutiva de las movilizaciones sociales como es su carácter polarizado, por cuanto el primer grupo de géneros tiende a identificar a los/as jóvenes con el relato de sus actos (auto-representación positiva del endogrupo), mientras que el segundo grupo tiende a identificar a sus oponentes con el ejercicio de su dominio (hetero-representación negativa del exogrupo).

⁹² Dijimos que este tipo de discursos, a saber, grafitis y murales propiamente tales, circulan necesariamente como fotografías asociadas a eventos contingentes específicos. Aunque podríamos incluirlos dentro de las fotografías en general (por ejemplo, como imágenes que captan escenarios), en el análisis los distinguimos como un género autónomo debido a que constituyen signos de protesta con un estatus distintivo (diferentes de otros como banderas, insignias, muñecos, lienzos, etc., que aparecen en las marchas y tomas registradas), si bien igualmente consideramos que estos son elementos centrales dentro de los paisajes semióticos que tales eventos desencadenan en el espacio público.

Otro criterio de organización topológica que se desprende de los ya mencionados es el de proximidad espacial. Este se presenta entre aquellos géneros que están estrechamente enlazados con modalidades contenciosas propias del espacio público, de un lado, y entre aquellos que emergen o se redefinen ostensiblemente debido a su irrupción en el espacio mediático, del otro. Así, los primeros mantienen un nexo evidente con distintas manifestaciones callejeras cuyos registros se recontextualizan al ingresar a las redes sociales, en tanto los segundos son concebidos como dispositivos virales y móviles sujetos a sucesivas resemiotizaciones dentro y fuera de la web. Esta aproximación nos permite abarcar un fenómeno habitualmente referido por la literatura sobre los actuales movimientos sociales, como es el desplazamiento de discursos de protesta en los entornos offline y online.

Estos lineamientos proveen una estructura general para ordenar los resultados y destacar semejanzas y particularidades entre los distintos géneros multimodales que interactúan en el Facebook de UI. De las capturas originales y adicionales seleccionamos las que mejor dan cuenta de las características y relaciones señaladas. También elaboramos colecciones y clasificaciones para procesar aquellas que son más numerosas (e.g., fotografías). Además de incorporar ciertas categorías clave del análisis socio-semiótico y socio-cognitivo que hemos desarrollado en el capítulo 4, integramos otras categorías *ad hoc* al estudio de ambas topologías (e.g., secuencias narrativas, paisajes semióticos, metáforas multimodales, etc.), las que consignaremos oportunamente.

6.1.1. Preliminares teóricos y propuesta de análisis

Al comienzo de la investigación supusimos que los géneros se conectaban por ciertos temas comunes, puesto que una meta sobresaliente del movimiento consistía justamente en enmarcar ideas polémicas en torno al lucro y la gratuidad en la educación, lo que implicaba negociar definiciones de sentido común fuertemente arraigadas en la sociedad chilena. Sin embargo, una vez recolectados los datos advertimos que más de la mitad de las publicaciones buscaba posicionar las acciones juveniles como el resultado de procesos de repolitización más extensos que no estaban visibilizándose en otros medios, por lo que contar a la ciudadanía parte de estas transformaciones aparecía como una tarea prioritaria. Para dar cuenta de estos propósitos movilizatorios concebimos que estos géneros debían poder organizarse por criterios distintivos, de modo de lograr correlacionar las instancias de protesta a las dinámicas de producción e interacción discursiva. Enfocarnos en las prácticas discursivas activistas que se estabilizan en la comunidad de UI nos permite profundizar en tales criterios a partir de los usos y las funciones políticas que sus miembros les asignan a estos géneros recurrentes.

6.1.1.1. Relaciones entre géneros

Ya hemos dicho que la noción de género nos remite a un grupo de textos conectados por una red de similitudes que se entrecruzan a través de diferentes constelaciones de significados (Martin, 2002). Como sugieren Martin & Rose (2008), “[t]o us cultures looked more like outer space than biospheres, with a few families of genres here and there, like far flung galaxies” (p. 17). Esta aproximación socio-semiótica ayuda a cartografiar las culturas con el fin de mostrar en qué medida cada una alberga un amplio pero potencialmente definible conjunto de géneros, en lugar de una imprevisible selva de situaciones sociales (Martin, 1995). En palabras de este autor,

a system such as genre is a dynamic open system (...). As such it is metastable (...), something that can only be achieved through continual exchange of information with the environment (...). The text in other words exploits the openness inherent in the semiotic system of genre from which it derives (...). [M]etastability is driven by ideological tensions within a culture, and between cultures and their other than semiotic environments. The dynamic openness inherent in genre as system is fundamental to the resolution of these tensions (1995, pp. 31-33).

Bazerman plantea que un conjunto de “interrelated genres that interact with each other in specific settings” (1994, p. 97) puede ser definido como un *sistema de géneros*. De acuerdo a su propuesta, en tanto las personas crean instancias individuales de significado dentro de campos discursivos estructurados y actúan en razón de ellas dentro de sistemas sociales altamente articulados, dicha acción “is accomplished through performance of genres that have highly specific, systematically contextual requirements and well-defined consequences for further generically-shaped social acts” (1994, p. 79). En este sentido, los géneros dan cuenta de un *repertorio de acciones* que pueden tomar forma bajo circunstancias e intenciones específicas. Es por ello que

[o]nly a limited range of genres may appropriately follow upon another in particular settings, because the success conditions of the actions of each require various states of affairs to exist (...). Nonetheless, the nature of activities may be such as to establish a limited set of genres and acts that may appropriately follow in each situation (Bazerman, 1994, p. 98).

Si atendemos los patrones de publicación en el Facebook de UI a la luz de estos alcances nos vemos en la obligación de preguntarnos por qué determinados géneros (y no otros) adquieren mayor popularidad durante el periodo de movilizaciones, y suponer que estos no se presentan ni se propagan al azar, sino que dependen tanto del tipo de acciones de protesta que conducen como de los fines contenciosos que buscan satisfacer en ciertos momentos del conflicto educativo. Como ya hemos indicado, nuestra hipótesis al respecto es que este conjunto de géneros debe exhibir relaciones que sean coherentes y consistentes en términos de los propósitos movilizados y comunicativos que comparten.

Diversos desarrollos teóricos coinciden en que las relaciones entre géneros pueden abordarse siguiendo dos principios de agrupamiento (Cfr. Bateman, 2008; Martin, 2002; Lemke, 1999). El *principio tipológico* se asocia al trabajo de clasificación, vale decir, a la formación de taxonomías sobre la base de criterios que diferencian un grupo de géneros de otro. El *principio topológico* se asocia con los grados de familiaridad, e involucra la designación de parámetros que posicionan a los grupos a lo largo de una escala de similitud y variación. De esta manera, dependiendo de la racionalidad y los niveles de análisis que se consideren, un texto puede inscribirse en uno o más grupos de géneros en virtud de los factores que se prioricen.

A) PRINCIPIO TIPOLÓGICO: TAXONOMÍAS DE GÉNEROS

A partir de este enfoque algunos textos son considerados como miembros genéricos más representativos que otros, puesto que ciertos atributos identificarían hasta qué punto un ejemplar es prototípico de un género en particular (Chandler, 1997). En la LSF, una de las estrategias que se ha empleado en esta dirección es la agnación por tipologías (*genre agnation*) (Martin, 2000), según la cual las distinciones categóricas se establecen como oposiciones y se utilizan para atender las similitudes y las diferencias entre géneros. La descripción tipológica y su formalización en redes de opciones proporcionan una precisión taxonómica basada en el significado como valor dentro del sistema.

Según Bateman (2008), esta estrategia implica incluir todos los niveles de descripción lingüística (metafuncional), permitiéndonos “moves us several steps beyond simple taxonomies in that it is not genres that are placed in relationships to one another—e.g., as one genre might be a more specific subgenre with respect to another—but classificatory features for genres” (p. 219). Estas redes de opciones definen las condiciones bajo las cuales pueden seleccionarse colecciones de características que engloban aspectos comunes de la organización, realización y motivación que comparten dos o más textos, de modo que cada colección resultante describa un sistema de género. Estas condiciones “may be more or less complex but generally involve at least logical conjunction and logical disjunction of features” (p. 221). Este enfoque también supone una descripción detallada de las estructuras genéricas y de cómo estas se relacionan con las características de la red de clasificación, aunque esto añade más dificultades pues

[w]hile it is possible for each individual genre to specify its ‘generic structure’ (...) and to offer particular further constraints on the likely linguistic forms employed within the identified stages, we do not know how to effectively generalize across the structures of distinct genres in a network representation (p. 220).

Para Martin (1995) es claro que el texto es una unidad semántica de elasticidad indefinida, cuya propiedad permite que cualquier texto se adapte a su entorno, cumpliendo satisfactoriamente las expectativas genéricas, o subvirtiéndolas cuando está gestándose su renovación. Esta flexibilidad plantea interrogantes acerca de qué tipo de unidad es la que se está clasificando cuando los/as lingüistas diseñan tipologías textuales. Dentro de la LSF, la tendencia ha sido diseñar tipologías para textos en los que convergen estructuras ideacionales, interpersonales y textuales.

No obstante, “[c]losure of this kind makes the text ideal for both analysis and classification” (p. 37), esto es, hace que el texto sea visto fractalmente de la misma manera que una cláusula, poniendo su constitución metafuncional en primer plano. A pesar de que este trabajo ha sido bastante productivo, este autor señala que las tipologías textuales obtenidas deben interpretarse como registros idealizados de las configuraciones convencionalizadas de significados en una cultura, por lo que “[t]his needs to be balanced (...) with studies of the generic resources which enable texts to make new meanings” (p. 38).

Indicamos previamente que una aproximación tipológica no alcanza a cubrir por sí sola las dimensiones de análisis que nos interesan. Si bien las taxonomías construidas por oposición dentro de un sistema de opciones (e.g., géneros que informan sobre eventos o cosas; géneros que informan sobre secuencias de eventos que crean expectativas o complicaciones, etc.) (Martin & Rose, 2008) nos sirven como punto de partida en nuestra tarea de organización, no se corresponden lo suficiente con los tipos de textos que circulan frecuentemente en el Facebook de UI. Dijimos también que estos tipos quedan a medio camino entre las taxonomías provistas por los estudios literarios, visuales o cinematográficos y aquellas más actuales proporcionadas por los estudios de los géneros web (Santini, 2010; Stein, Meyer & Lipka, 2010), de allí la necesidad de ensayar una tipología más específica de géneros de protesta en redes sociales.

Adicionalmente, creemos que si nos basamos únicamente en un principio tipológico puede quedar la impresión equivocada de que los géneros multimodales más populares de la *fan page* pueden enlistarse de manera arbitraria o inconexa, y con ello perder la oportunidad de explorar un espacio semiótico gobernado por lógicas poco convencionales y altamente mutables que derivan no solo de la naturaleza de este ecosistema mediático, sino además de las variaciones que introducen las prácticas tecno-políticas de los movimientos sociales. Por eso avanzamos hacia un principio topológico para probar otras vías de acceso a los fenómenos descritos.

B) PRINCIPIO TOPOLÓGICO: FAMILIAS DE GÉNEROS

Según este enfoque, los géneros pueden ser agrupados en familias (e.g., familias de historias), es decir, como colecciones de géneros que se encuentran estrechamente vinculados, en lugar de representarlos independientemente como series o colecciones sueltas (Bateman, 2008; Martin, 2002). En esta línea, desarrollos dentro de la LSF abren la posibilidad de complementar el análisis tipológico con una perspectiva topológica como la propuesta inicialmente por Lemke (1999).

Como explica este autor, una topología –en términos matemáticos– es un conjunto de criterios que permiten establecer grados de cercanía o proximidad entre los miembros de alguna categoría. Esta aproximación permite observar un conjunto de objetos en un espacio definido por las relaciones existentes entre ellos. Así, ciertos objetos que son más parecidos pueden representarse en este espacio como estando más cerca los unos de los otros, y los que son menos parecidos pueden representarse como estando más lejos. Al respecto se debe advertir la disponibilidad de múltiples criterios y el papel que cada uno adquiere en la observación, en la medida en que, según sea el criterio adoptado, dos textos pueden estar más próximos en una dimensión (e.g., distancia horizontal), pero más separados en otra (e.g., distancia vertical). Por esto, en términos analíticos, es preponderante nuestra elección de los parámetros que definen los grados de similitud y diferencia en cada dimensión:

[t]hese parameters must be chosen so that any two texts for which the criteria are relevant can be represented as more or less alike. The same set of parameters allows us to describe both the similarities and the differences among texts, or genres. (...). Texts of different genres may be very much alike by some criteria, even though along other dimensions they are different enough that there is no doubt about assigning them to different ideal genres. It now becomes possible to define possible genres that would be in a definite sense intermediate between actual genres, and to describe the evolution of genres in terms of changing distributions of actual texts over time (Lemke, 1999, p. 3).

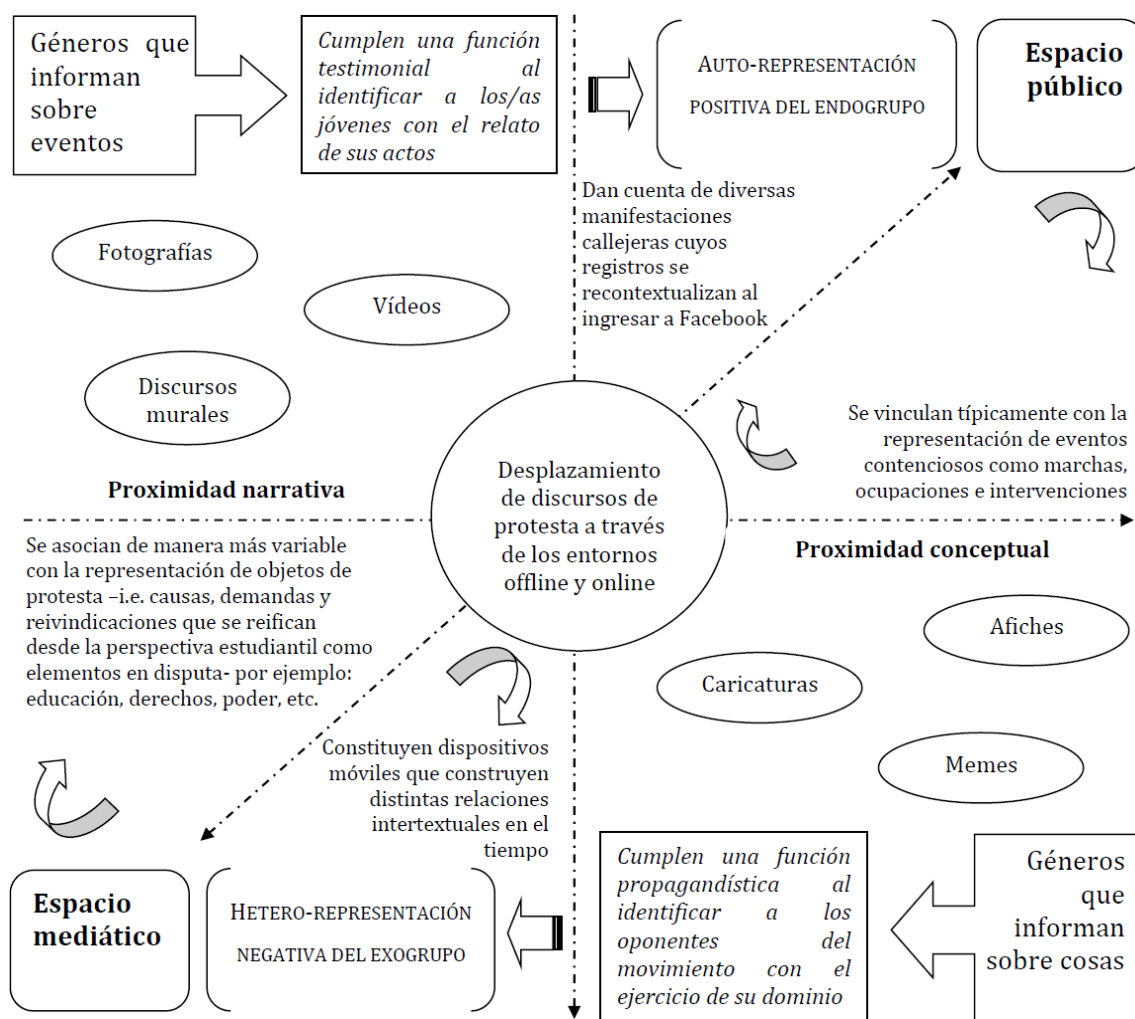
Siguiendo a Bateman (2008), la capacidad de los/as analistas de moverse por un *continuum* de variación puede ser útil para capturar las relaciones de géneros a través del espacio semiótico. Sin embargo, la manera en que los géneros caracterizados de este modo pueden asociarse con determinadas estructuras genéricas es aún más confusa que en el caso del enfoque tipológico, pues no sabemos qué sucede exactamente cuando nos desplazamos por dicho espacio. Este autor vislumbra algunas posibilidades. Puede suceder que, tras alejarnos suficientemente de alguna región de algún género y dirigirnos hacia otra, la estructura genérica se adapte bruscamente durante dicho tránsito. Alternativamente, las restricciones impuestas a alguna etapa del primer género pueden ser debilitadas o mezcladas sucesivamente de acuerdo con las limitaciones del segundo género, mientras que simultáneamente la estructura del primer género puede deformarse gradualmente hasta asimilar la estructura del segundo género. Desde esta perspectiva, el principio topológico tiene implicaciones tanto para el análisis tipológico como para el análisis de la evolución de los géneros (Lemke, 1999), cuestión que ya esbozamos en el capítulo anterior.

En lo sucesivo, no pretendemos reparar específicamente en la alteración de las estructuras genéricas, sino en cómo estos textos pueden ser conectados unos con otros para satisfacer fines activistas particulares, esto es, cómo por medio de su utilización sistemática dentro de la comunidad de UI se especializan para favorecer ciertas necesidades del movimiento y no otras. Ubicar tales géneros en un espacio de interacción online debiese ayudarnos a averiguar cuáles son más afines, ya sea porque comparten sentidos o atributos semejantes o porque se usan con objetivos equivalentes o convergentes. Aunque no queremos perder de vista el potencial de cada género independiente, pensamos que puede ser más beneficioso para nuestro análisis descubrir cómo trabajan estratégicamente géneros aparentemente diferentes en teoría, pero que en la práctica se articulan de formas novedosas o impredecibles.

6.1.1.2. Organización topológica de los géneros de UI

La Figura 6.1 sintetiza la propuesta de análisis topológico que manejaremos en este capítulo. En la mitad superior se encuentran aquellos géneros que informan sobre eventos, pues, a grandes rasgos, se trata de registros visuales y audiovisuales que permiten elaborar distintos relatos sobre las protestas estudiantiles que se llevaron a cabo en espacios públicos emblemáticos. En la mitad inferior se encuentran aquellos géneros que informan sobre cosas, debido a que propagan dentro y fuera de la web una serie de ideas acerca de nociones preponderantes para la lucha del movimiento, las que ayudan a delimitar las partes y posiciones en pugna. Para lograr esta organización establecemos, de acuerdo a Lemke (1999), un conjunto de parámetros sobresalientes: a) comunicativos (estructuras y propósitos de los géneros multimodales), b) ideológicos (modos de auto y hetero-representación grupal), c) políticos (referencia a eventos y modalidades contenciosas), y d) topográficos (interacción espacio público-mediático).

Figura 6.1. Organización topológica de los géneros multimodales más populares de UI



Además de observar patrones dentro de cada uno de los géneros multimodales más populares de UI, quisimos observar patrones a través de ellos, contemplando para estos fines más de una escala de abstracción, de allí la disponibilidad de parámetros previstos. Aspiramos, en esta dirección, a un análisis intersemiótico e intertextual, posicionándonos en la zona 1 de la topología provista por Bednarek & Caple (2017) (ver capítulo 3). Por estos motivos, seguimos ambos criterios para derivar nuestros resultados y abordar las colecciones de géneros previstas. Partimos con los que se organizan por proximidad narrativa y terminamos con los que se organizan por proximidad conceptual. Para analizar cada familia diseñamos modelos con categorías *ad hoc* que describimos al inicio de las respectivas secciones. Concluimos este capítulo con planteamientos relativos a los usos y funciones que satisfacen estos géneros en los repertorios de acción e interacción comunicativa del movimiento estudiantil, integrando sus impactos prácticos y simbólicos.

6.2. Proximidad narrativa: Géneros que informan sobre eventos

Entonces me pregunto
¿qué sucedería si más personas pudiéramos acceder a los medios para contar historias? (...).
Si sumáramos nuevas variantes y reemplazáramos el discurso del *establishment*
por otra narrativa y la reprodujéramos tanto como pudiéramos,
¿llevaría esto a un cambio de representación de sus comunidades en los medios?
¿Cómo afectaría esto a la narrativa dominante?

Iván Ilich.

Las fotografías, los vídeos y los discursos murales son artefactos semióticos que, al recontextualizarse en los entornos online y diseminarse en las redes sociales como imágenes fijas y dinámicas, no solo nos informan acerca de los eventos de protesta representativos del movimiento estudiantil (2011-2013), sino fundamentalmente de las tácticas y recursos que los/as jóvenes emplean para producir discursos políticos clásicos o transgresores en torno a sus campañas, y, en especial, para redefinir y transformar los espacios públicos y mediáticos a medida que estas prácticas sociales y comunicativas se desarrollan. Por lo tanto, cuando distinguimos y agrupamos estos géneros desde una perspectiva topológica, lo hacemos con la intención de cubrir tres dimensiones interconectadas de análisis:

- ✓ *discursivo-semiótica*: que apunta, por un lado, a la configuración de significados representacionales, interactivos y compositivos en los modos patentes en estos géneros, y por el otro, a la reconstrucción de una base socio-cognitiva a partir de la cual los miembros de UI negocian creencias relevantes (epistémicas e ideológicas) sobre los relatos en juego;
- ✓ *interaccional*: que tiene que ver con la representación de las acciones y los actores del conflicto educativo, así como de las relaciones que generan entre sí y con los lugares donde estos intercambios ocurren (avenidas, parques, edificios, etc.), y;
- ✓ *espacial*: que remite a la representación de los sitios de resistencia que estos actores disputan (las calles y las aulas) mediante diversas modalidades contenciosas, ya sean tradicionales o emergentes (culturales, de acción directa, violentas, etc.).

Como resume la Tabla 6.1, recurrimos a un conjunto de categorías para abarcar las dimensiones descritas. La mayor parte ha sido utilizada para analizar los discursos multimodales de movimientos sociales recientes (iremos consignando las referencias correspondientes en los apartados que siguen), pero a menudo se han considerado para indagar tales dimensiones independientemente, con aproximaciones y énfasis diferentes. Al privilegiar un criterio de proximidad narrativa buscamos vincular naturalmente los órdenes discursivo-semióticos, interaccionales y espaciales, en tanto sus constituyentes se articulan de manera coherente en las historias que típicamente han formulado los movimientos para favorecer sus procesos de enmarcado e identificación (Cfr. Benford, 2002; Davis, 2002; Polletta, 2006, 2002, 1998). Si bien no pretendemos tratarlos uno a uno de forma muy pormenorizada, al menos procuramos exponer algunas asociaciones recurrentes y delinear ciertas áreas de profundización para investigaciones futuras.

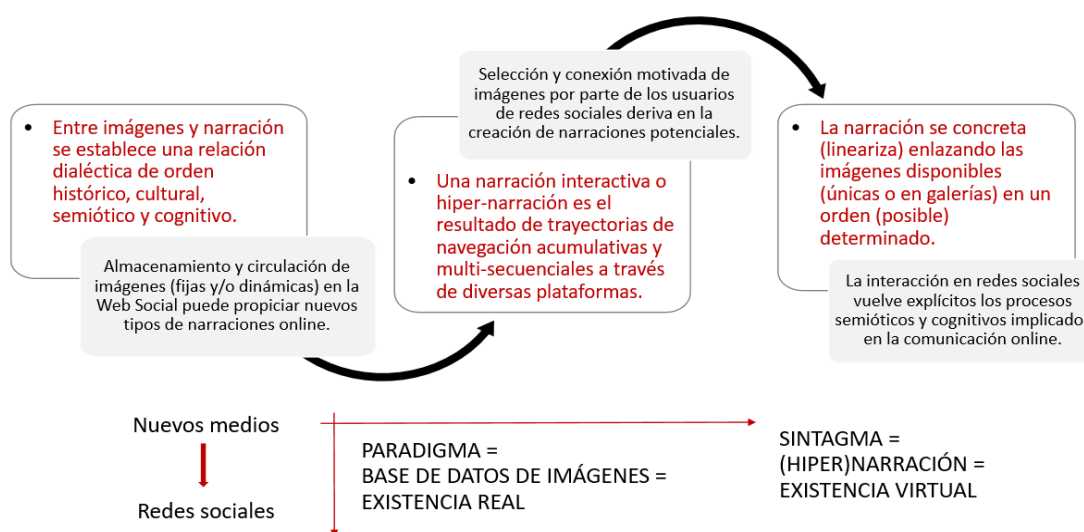
Tabla 6.1. Modelo de análisis: Géneros que informan sobre eventos en UI

Discursos	Eventos	Espacios
<i>Base discursivo-semiótica</i>	<i>Orden interaccional</i>	<i>Paisajes semióticos</i>
Géneros multimodales / multisequenciales: series de imágenes fijas y/o dinámicas.	Secuencias narrativas: orientación, desarrollo, complicación, resolución.	Espacios: de exhibición o exposición, de paso, uso especial, seguridad, terceros espacios.
Intra / inter-semiosis: recursos verbales, visuales y sonoros.	Fases de enmarcado de la acción: escenario, descripción, reflexión, etc.	Indexicalidad: ubicación y relación de íconos, índices, símbolos.
Construcción de significados: representacionales, interactivos, composicionales.	Metáforas: orientacionales, ontológicas, estructurales, etc.	Inscripción: fuentes, capas, materiales.
<i>Base socio-cognitiva</i>	Cronotopos: carnaval, contención, permanencia, resistencia, etc.	Emplazamiento: situado, descontextualizado, transgresivo.
Epistémica		
Ideológica		

Discursos. En el capítulo 4 trabajamos largamente sobre esta dimensión aplicando las categorías de análisis a la estructura posteo en Facebook [entrada + comentarios]. En esta ocasión, primero aislamos los géneros multimodales embebidos en la entrada para explorar su base socio-semiótica, y luego, cuando nos centramos en la remediación de las imágenes en los posteos de UI, seleccionamos algunos comentarios para examinar la base socio-cognitiva de dichas intervenciones. Como planteamos a continuación, estas imágenes pueden disponerse en un *continuum* de significación y ser comprendidas como narraciones que funcionan como importantes dispositivos cognitivos (Cfr. Cárdenas, 2014b, 2014c), por ende, la decisión de aislarlas no implica descontextualizarlas sino que supone un procedimiento metodológico que nos permite extraer otras relaciones de sentido.

Eventos. Para trabajar esta dimensión proponemos un marco teórico-analítico interdisciplinar. Tomamos algunas aportaciones de la sociología y la antropología, cuyas pesquisas se han preocupado de los eventos contenciosos de los movimientos sociales contemporáneos, y las complementamos con miradas provenientes de la historiografía, los estudios narrativos y la ciencia cognitiva para subrayar su carácter procesual y situado. A grandes rasgos, sostenemos que a partir del almacenamiento y la circulación de imágenes en las redes sociales pueden derivarse nuevos tipos de narraciones online, concretamente, la selección y la conexión motivada de imágenes de protesta por parte de los/as usuarios/as de estas plataformas puede incidir en la creación de narraciones potenciales o hiper-narraciones, las que se obtienen enlazando las imágenes disponibles en un orden (posible) determinado, a medida que se ejecutan distintas rutas de navegación (Cfr. Cárdenas, 2014b, 2014c; Costanza-Shock, 2013; Lemke, 2013, 2009a, 2009b, 2005a, 2005b, 2005c, 2003; Manovich, 2013, 2012). Este razonamiento (ver Figura 6.2) nos lleva a reconocer, a un nivel paradigmático, la existencia real de la base de datos de Facebook (pensemos en las imágenes como *bits* de información que se visualizan en las interfaces gráficas), y a un nivel sintagmático, la existencia virtual de los relatos por hacer (Ilich, 2011), los que se reconstruyen mentalmente como resultado de complejos procesos de esquematización y corporalización (Bruner, 2010, 2009, 2004, 1991).

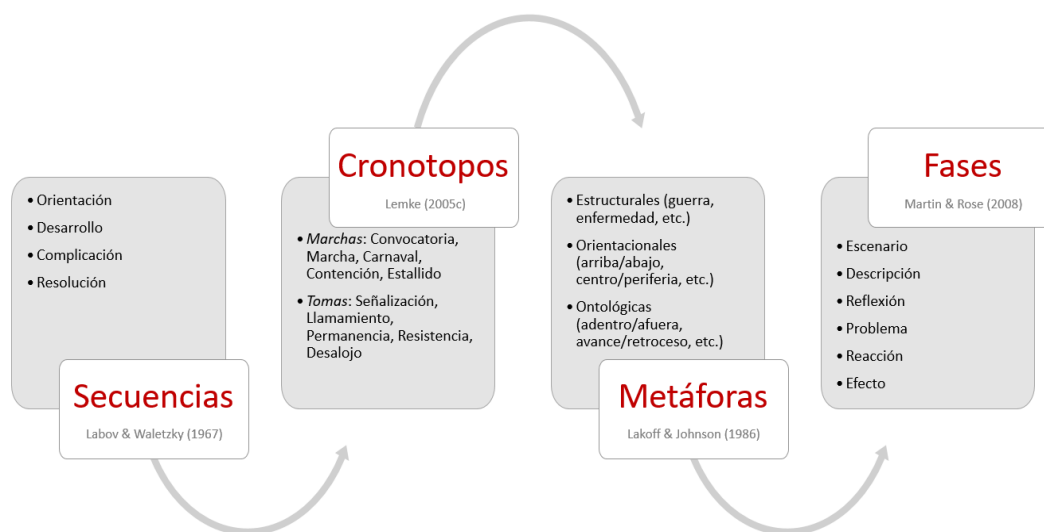
Figura 6.2. Una aproximación a la construcción de hiper-narraciones en el Facebook de UI



Muchos/as de los/as autores/as que revisamos asumen un orden interaccional subyacente (Cfr. Goffman, 1993) cuando abordan eventos contenciosos como marchas y tomas, vale decir, recalcan la necesidad de contar con individuos o grupos en alguna relación de cooperación o conflicto en (o por) los lugares que habitan provisionalmente (Cfr. Martín Rojo, 2016b; Medel y Somma, 2016; Delgado y Malet, 2013; Rodríguez, 2010, 2008; Taylor & Van Dyke, 2004; Cruces, 1998a, 1998b, entre otros). No solo se trata de que dicho orden pueda capturarse como un objeto semiótico discernible en las imágenes, habilitando la identificación de varias unidades de interacción social tales como procesiones, reuniones, celebraciones, etc., sino, más ampliamente, de los modos como se expresan estos vínculos, roles y posiciones relativas mediante algún tipo de equipamiento sígnico que los tornan inteligibles para otros/as (Scollon & Scollon, 2003). En esta línea, la literatura consultada proporciona dos directrices generales para aprehender esta clase de eventos: como estructuras de participación que tienen un inicio, un desarrollo y un final manifiestos, de allí que prioricemos la noción de narración y algunas categorías afines como secuencias, fases, metáforas y cronotopos (ver Figura 6.3), y como textos multimodales que pueden leerse en razón del uso de los cuerpos, sus atributos o posesiones y su orientación o desplazamiento en el espacio.

Mientras que las hiper-narraciones incluyen todas aquellas opciones que hacen viable la construcción de relatos mediados por redes sociales, en el Facebook de UI encontramos dos estructuras narrativas con secuencias y fases equivalentes, pero con cronotopos y metáforas variables dependiendo del evento representado. Como veremos luego, las marchas y las tomas estudiantiles presentan estructuras particulares pues no solo se desprenden de repertorios familiares y fuertemente organizados, sino que además se vivencian como contiendas políticas con rendimientos experienciales y evaluativos levemente diferentes en virtud de las acciones y los sitios que involucran, sin perjuicio de que apunten a macroestructuras semejantes debido a que comparten adversarios y objetivos análogos. El detalle de esta propuesta y sus componentes lo reservamos para más adelante.

Figura 6.3. Propuesta de análisis narrativo aplicado a las imágenes fijas y dinámicas posteadas en UI



Espacio. Hemos indicado antes que investigaciones novedosas en los campos de la geosemiótica y la geografía aplicada al estudio de los movimientos sociales han contribuido a dilucidar la interdependencia que se establece entre protestas, discursos y espacios. Estas averiguaciones van desde las condicionantes históricas, políticas, económicas y culturales que explican por qué un movimiento surge dónde y cómo lo hace, hasta las condicionantes materiales y simbólicas que confluyen en la confección, localización y diseminación de numerosos signos que comunican estas manifestaciones a la ciudadanía (pancartas, lienzos, grafitis, etc., entre los más usuales). Las imágenes que informan sobre eventos contenciosos en UI revelan los distintos paisajes semióticos que se configuran en las calles y las aulas cuando son apropiadas por los/as estudiantes. Esto no solo incluye toda una gama de enunciados verbales estáticos o móviles como los ya mencionados, sino también mensajes visuales y sonoros con un alto grado de espectacularidad (cuerpos pintados, comparsas con música en vivo, dramatizaciones, etc.), quizá los más característicos de los repertorios actuales.

En este punto nuestro análisis no intenta ser exhaustivo, pero nos interesa ilustrar algunos de estos casos de señalización puesto que son insoslayables en el corpus recolectado. Además, esperamos mostrar que dichos paisajes no solo perviven en el entorno como trasfondo de las movilizaciones, sino que se integran de manera funcional y productiva en las estructuras narrativas que relevamos. Escogemos para ello cuatro categorías clave apoyándonos en la propuesta de Scollon & Scollon (2003): la naturaleza de los espacios ocupados, los fenómenos de indexicalidad, simbolización y dialogicidad de los signos construidos y sus formas de inscripción y emplazamiento. Entendemos, finalmente, que los acuerdos en torno al uso del espacio y la realización de significados en él emanan de pautas locales e idiosincrásicas marcadas por la tradición y la memoria de las comunidades de referencia (Cfr. Romano, 2015, 2013; Oslender, 2012, 2010; Routledge, 1997, 1996, 1993), por lo que, junto con atender su carácter objetivo (con límites físicos asibles), nos preocupamos de su carácter intersubjetivo (como un elemento de cualquier modelo mental) (Cfr. Van Dijk, 2012, 2011; Lefebvre, 1991; Agnew, 1987).

6.2.1. Imágenes de protestas callejeras: Marchas estudiantiles

Podremos estar de acuerdo o no con las marchas, pero nunca indiferentes.
Estas siempre nos regalan la oportunidad de volver a aprender a mirar.

José Yutronicí y Mauricio Ortiz.

Hemos argumentado en un trabajo preliminar (Cárdenas, 2014b) que las imágenes de protestas estudiantiles, junto con propiciar la figuración pública del movimiento y proveer marcos de acción e identificación colectiva, permiten historizar la acción juvenil de posdictadura. Ahora bien, ¿por qué esta función destacaría entre otras políticamente relevantes?, ¿es posible postular que este es un uso predominante de las imágenes que circulan en redes sociales?

Puede que los miembros de UI no hayan interiorizado en realidad un componente histórico al momento de configurar sus prácticas discursivas, y concretamente, de elegir los géneros multimodales que acaban integrando su repertorio. No obstante, la presencia mayoritaria de fotografías y vídeos en nuestro corpus nos advierte que entre 2011 y 2013 persiste el propósito de exponer la movilización desde la mirada de sus propios/as protagonistas, y asimismo, nos interroga acerca de las causas o intereses que sustentan estas opciones en el tiempo. Entonces, ¿cómo explicamos la prevalencia de estos registros por sobre otros?, ¿por qué esta forma de representación semiótica es preferida por los/as jóvenes en comparación a otras ya probadas en ciclos anteriores (e.g., declaraciones, actas, petitorios, etc.)?, ¿por qué se presumen importantes para la comunidad online?

Diversos autores sostienen que una de las razones que impulsa a los/as estudiantes a exhibir sus manifestaciones mediante recursos visuales y audiovisuales es la necesidad de contrarrestar los retratos desfavorables provenientes de la prensa y los gobiernos de turno, aportando una versión que reacciona a la normalización de estereotipos, sesgos o tergiversaciones (Aguilera, 2016; Gascón, 2016; Muñoz, Durán y Thayer, 2014; Marambio, 2012; Fernández, 2011). A esto se suma otra condicionante de fondo asociada a la sostenida invisibilización juvenil que opera en la sociedad chilena tras la recuperación de la democracia a principios de los 90. Dicha invisibilización se hizo patente en textos disciplinares, académicos y mediáticos que marginaron, negaron o derechamente ocultaron la participación de estos actores en el pasado reciente (Cárdenas, 2014a, 2012, 2011b), estabilizando la idea de una juventud desafectada, apática o descomprometida con la realidad política del país (Cárdenas, 2011a; Muñoz, 2011) (ver capítulo 2). Bajo estas circunstancias, no es de extrañar que los/as estudiantes quisieran hacerse notar y acaparar la atención ciudadana después de una década de desmovilización social.

Las imágenes obtenidas y difundidas en este contexto abren cuestionamientos con respecto a cómo los movimientos comunican su protesta, conjugando múltiples medios y modos expresivos (Doerr, Mattoni & Teune, 2014, 2013; Mattoni & Teune, 2014; Doerr & Teune, 2012). Estos/as autores/as distinguen tres ejes centrales de análisis: i) *las expresiones visuales de los movimientos sociales* a partir de producciones propias, ya sean imágenes u objetos que colaboran en la formación de un imaginario disidente, sistemáticamente apropiado y transferido de una generación de activistas a otra; ii) *la representación visual de los movimientos sociales* que es llevada a cabo por actores

externos, la cual es resistida y ocupada con finalidades tácticas por sus miembros para reformular sus repertorios a medida que avanza el conflicto, y; iii) los aspectos más complejos relativos a *la visibilidad de los movimientos sociales* en variados contextos, que atañen a la utilización de imágenes que señalan –pero al mismo tiempo subvierten– los discursos oficiales, con miras a acercar vivencias que no son compartidas por el grueso de la población.

Es indiscutible hoy que a contar del 2011 el movimiento estudiantil sobresale gracias a su eficacia visual (Aguilera, 2016), debido a que buena parte de sus mensajes son pensados no solo para emplazarse creativamente en las calles, sino también para esparcirse masivamente en los entornos online, promoviendo sus actuaciones y reivindicaciones a mayor escala. Cuando los/as jóvenes vinculan el uso de tecnologías innovadoras con la acción política clásica (Cárdenas, 2016a; García & Aguirre, 2016; Aguilera, 2014), lo visual adquiere un papel clave en la densificación de sentido hacia “adentro” y hacia “afuera” del movimiento (Marambio, 2012): desde optimizar planes de contingencia, armar circuitos de contra-información y realizar labores de agitación propagandística, hasta coordinar y plasmar toda clase de obras artísticas, instalaciones y performances que trastocan los límites del espacio urbano (Barreau, 2013; Banda y Navea, 2013; Flores y Quezada, 2013; Cuadra, 2012).

Por lo tanto, en la concepción y puesta en escena de las acciones de protesta, la elaboración de artefactos visuales y audiovisuales desempeña propósitos movilizatorios relevantes en una doble dirección. De un lado, repercute en los ámbitos formales de interlocución con el Estado y las empresas periodísticas, pues imponen representaciones alternativas sobre sus fundamentos y demandas que obligan, por ejemplo, modificaciones en los mecanismos de negociación o un mejor tratamiento informativo. De otro lado, incide en ámbitos figurativos que conciernen tradicionalmente a la fabricación de marcos y subjetividades, por cuanto inauguran disputas interpretativas en torno a las campañas, sus objetivos y tácticas, por ejemplo, mediante la predilección o reprobación de ciertas modalidades contenciosas (lúdicas v/s violentas).

Dijimos previamente que la creación de relatos es una estrategia habitual para asegurar el cumplimiento de uno o varios de estos logros simultáneamente. Sin embargo, a la fecha son todavía pocas las investigaciones que han empleado materiales multimodales para responder cómo es que estos relatos llegan a conformarse y funcionan en la práctica (encontramos algunas excepciones en los trabajos de García & Aguirre, 2016; Montesano & Morales, 2015; Georgalou, 2015c). Con frecuencia, se habla de narraciones con laxitud y se confunde con otras nociones contiguas como imagen (mental) o representación (social). En nuestra propuesta (Cárdenas, 2016c, 2014b, 2014c), las imágenes de protesta pueden ser abordadas como narraciones desde dos perspectivas complementarias:

- ✓ como *narraciones transmedia*, puesto que estos eventos son reconstruidos a partir de la transposición (recontextualización y resemiotización) de significados de unas prácticas y espacios sociales –las marchas e intervenciones que son fotografiadas o filmadas *in situ*– a prácticas y espacios sociales diferentes –las instancias de remediación e interacción en redes sociales–, y;

- ✓ como *estructuras narrativas*, ya que organizan de manera coherente participantes, acontecimientos y fines en tramas con un principio, desenlace y resolución discernibles, y, a su vez, proporcionan otros modelos para comprender cómo los grupos y sus acciones son mostrados a nuevas audiencias, redefiniendo, por ejemplo, las identidades políticas y relaciones de poder constitutivas de la contienda callejera.

Por una parte, sostenemos que estas imágenes cuentan historias (*stories*) que tornan inteligibles las luchas del movimiento estudiantil y, por otra, planteamos que estas imágenes testifican el rol de los/as jóvenes como hacedores de historia (*history*), en virtud de lo cual se implican, simultáneamente, como agentes, actores y sujetos de la misma (Trouillot, 1995). Ellos/as proponen nuevas formas de imaginación histórica: una historia desde abajo centrada en la cotidianidad y en las experiencias de la gente anónima (Burke, 2003). Ambos usos les dan la oportunidad de narrarse a sí mismos/as (Ricoeur, 2010, 2004, 1992), y de proponer otra narrativa posible con capacidad ideológica para perturbar las visiones hegemónicas (Ilich, 2011). Los/as estudiantes movilizados/as, por consiguiente, exploran lo visible mientras engendran visibilidad (Schnaith, 2011): indican su propio lugar en el pasado/presente (Cárdenas, 2014b).

En primer lugar, sabemos que las fotografías y los vídeos de protestas callejeras se obtuvieron durante tres años de movilizaciones y se alojaron en archivos donde confluyeron imágenes de marchas distintas pero en el mismo estado o punto de realización. Este procedimiento no sigue un criterio de sucesión cronológica (considerando las fechas en que estas ocurrieron), pero sí respeta la temporalidad de la marcha como evento contencioso, esto es, las imágenes pueden leerse “como un continuo o como el registro de una gran y única marcha que contiene a todas las otras” (Yutronic y Ortiz, 2012, p. 8). Esta reorganización responde a un acto de narrativización (White, 2003) en razón del cual se reúnen conjuntos de participantes, acciones y circunstancias en secuencias y fases particulares, cuya disposición asimila la estructura clásica de un relato cautelar (Cfr. Van Leeuwen, 2008). Como ya hemos sugerido, estas capturas suelen poner foco en hechos y actores habitualmente desatendidos en los relatos mediáticos imperantes, por lo que las representaciones que podemos desprender de UI suscitan una reversión de la marcha como acontecimiento político, aportando otras miradas y explicaciones del conflicto educativo (Cárdenas, 2014b).

En segundo lugar, ya sea que las imágenes fijas se ordenen en series (en el caso de las fotografías) o que las imágenes dinámicas condensen momentos de tramas más complejas (en el caso de los vídeos), pueden ser enlazadas unas con otras y concebidas como relatos virtuales por los/as usuarios/as de redes sociales. Esto es posible porque los/as estudiantes procesan sus experiencias de protesta como historias vividas y no solo como sucesos aislados, esto es, coordinan sus recuerdos personales o interpersonales con los demás miembros del movimiento con quienes tienen experiencias afines. A esto se suma la existencia de un fondo común de conocimiento que los/as jóvenes manejan sobre los repertorios y las modalidades de acción colectiva que estas imágenes retratan, lo que les permite prever o deducir el curso de los eventos, sus causas o consecuencias probables, etc., confiriéndoles un rol más activo en la comunicación online.

En tercer lugar, entendemos que esta forma de transposición no propende únicamente a fines probatorios o testimoniales, también influye en la construcción de relaciones de intersubjetividad al interior del endogrupo. Así, además de dar visibilidad a los/as jóvenes movilizados/as, persigue fortalecer los sentimientos de pertenencia, afiliación y solidaridad ideológica entre ellos/as. Por un lado, sabemos que tanto la producción como la recepción de estas imágenes involucran a individuos familiarizados con la acción de marchar. Por este motivo, cuando interactúan en la comunidad de UI ya poseen modelos multimodales que configuran la marcha como un esquema o guion conocido, previamente corporalizado, cuestión que facilita el seguimiento de la estructura narrativa y la identificación con el evento representado. Por otro lado, asumimos que estas imágenes no solo cuentan una parte de la historia más general sobre el movimiento estudiantil de posdictadura, sino que, con el tiempo, devienen en instrumentos de rememoración que favorecen la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones (Mattoni & Teune, 2014; Doerr, Mattoni & Teune, 2013).

6.2.1.1. Nociones sobre la marcha

La marcha provee un acceso provisional, tanto material como simbólico, de los/as manifestantes al espacio público (Rodríguez, 2010): sobre el trazado de una trayectoria distintiva estos/as generan una suspensión momentánea del ritmo y los movimientos ordinarios de la ciudad (Delgado, 2013). Es un modo de incorporarse a la arena política mientras se ejerce la ciudadanía y se invocan valores cívicos (Cruces, 1998a); traduce una voluntad de la multitud para instalar peticiones que aún no han sido atendidas; y también equivale a una manera de rebasar la ocupación física de las calles mediante la conciencia corporal, la proximidad y el encuentro con los/as otros/as (Rodríguez, 2008). En la marcha hay tácticas y técnicas enseñadas o heredadas, intenciones y apuestas para interpelar a los oponentes, rutinas y rituales de confrontación y juego, símbolos transgresores, gestos dramáticos e imágenes convincentes (Cruces, 1998b).

La marcha es una táctica contenciosa de tipo contenida-convencional (Medel y Somma, 2016). Consiste en un desplazamiento colectivo organizado (Favre, 1990) que pretende ser una muestra de unidad, número, compromiso y legitimidad (Tilly y Wood, 2010). Su propósito consiste en ingresar a las principales avenidas o puntos neurálgicos de los centros urbanos, donde normalmente se ubican las sedes de gobierno y los circuitos comerciales. Siempre aspira a superar la concentración anterior, haciendo alarde de esta capacidad de agregación. La marcha, mientras avanza, configura a quién, cómo y dónde se busca llegar, ya sea que se trate de objetivos concretos o abstractos.

Champagne (1984) distingue entre marchas de primer y segundo grado, sectoriales y multisectoriales, respectivamente. Rodríguez (2010) distingue entre marchas de nivel 1: que aglutinan a un solo contingente, y de nivel 2: que aglutinan a agrupaciones de un mismo sector, a agrupaciones de más de un sector, y a aquellas de convocatoria abierta. En las marchas sectoriales, los patrones de movilidad, los emblemas, las consignas y las insignias, entre otras marcas, permiten reconocer a cada organización y asignarles una identidad. En las marchas multisectoriales, la falta de sincronía en el despliegue y la alineación entre participantes de contingentes delimitados permite diferenciar a los distintos sectores congregados. En el caso del movimiento estudiantil observamos ambos tipos de marchas en el corpus, si bien suelen predominar las primeras, reservándose las segundas para ciertos hitos conmemorativos. La asociación multisectorial tradicional en Chile ha reunido a estudiantes, docentes y trabajadores.

Como apunta Rodríguez (2008), “esta tipología se corresponde con una *topología de la movilización*, de acuerdo con el dominio al cual se pretende acceder” (p. 80, cursiva original). Las marchas de nivel 1 se abocan, primordialmente, a establecer un mecanismo de afirmación para un grupo que se reivindica como tal ante testigos directos. Las movilizaciones de nivel 2, en cambio, intentan a su vez provocar a los medios y a las autoridades. Esta topología no nos remite simplemente a la cartografía de unos recorridos y unos/as viandantes que los ejecutan, en palabras de esta autora, la marcha “evoca una trascendencia, un traslado de un dominio hacia otro que se logra mediante una acción relevante y memorable, que persigue (y en muchos casos consigue) erigirse como acción fundante, como nuevo punto de partida” (p. 83). Delgado (2013) agrega que dicha cartografía no solo considera unos lugares –aquellos de donde sale, ante los cuales se detiene, en los que desemboca-, sino que revela “la epifanía de un segmento social que antes, después o fuera de este mapa simbólico no existía más que en teoría. En torno y a partir de estos sitios elegidos, esta colectividad sobrevenida dice algo, hace proposiciones, emite enunciados, al mismo tiempo que elabora con todos los demás sitios evitados o ignorados un auténtico contradiscurso” (p. 40).

Vista así, la marcha es, asimismo, un fenómeno comunicativo: tiende a la construcción de significados que son social, cultural e históricamente situados y en razón de los cuales los/as asistentes concuerdan su realidad provisoriamente (Rodríguez, 2009); desarrollan un lenguaje propio que vuelve inteligible la contienda callejera tanto para sus protagonistas como para sus espectadores/as. Como sugiere Rodríguez (2010, 2008) y otros autores, la marcha puede ser leída como un *actor colectivo* y como un *texto multimodal*. De un lado, la presencia de gran número de cuerpos transitando acompasadamente asigna una plusvalía adicional a los espacios en los que estos se aglutinan o por los que discurren, reconociendo en dichos espacios, “más allá del valor práctico y funcional que se les atribuye habitualmente, un valor afectivo, moral, ideológico y mnemotécnico que hace de ellos espacios no solo buenos para circular sino también (...) buenos para hacer y para hacer colectivamente” (Delgado, 2013, p. 41). De esta forma, la columna humana proyecta una imagen pública, “consolidándose temporalmente como una entidad constatable, visible, una representación que puede ser analizada como un *actor figurado* dentro de la ejecución general” (Rodríguez, 2010, pp. 83-84, cursiva original).

En este punto, una serie de actos fusionales cooperan en la promoción de un medioambiente excepcional impregnado de cualidades sensibles, donde un conglomerado dotado de personalidad y coherencia conductual surge donde antes solo había una diseminación de prácticas individuales o microgrupales sin conexión ni simbólica ni empírica entre ellas (Delgado, 2013). Como precisa Rodríguez (2010), “aunque los grupos no son personas, se antropomorfizan en cierta medida mediante procedimientos de ritualización” (p. 84), esto es, mediante estrategias de identificación con una fuerte connotación territorial que tornan procesables los contenciosos políticos en escenarios particulares (Cruces, 1998b). La producción de un actor colectivo implica también la producción de subjetividad (Flores y Quezada, 2013): “la expresión grupal (...) funge como un acto de confirmación de los vínculos que unen a los manifestantes” (Rodríguez, 2010, p. 89). Este actor logra “un estatus de interlocutor” (Rodríguez, 2008, p. 68) alineado a un esquema intencional y a un discurso aglutinador.

Más allá del clásico análisis estructural de las marchas, que usualmente incluye la longitud del recorrido, la dirección y el itinerario del cortejo, el orden y la distribución de las comitivas, entre otros aspectos, podemos reparar en casos específicos de actuaciones al unísono basadas en movimientos coordinados (dejamos fuera performances artísticas o *flashmobs* que no necesariamente ocurren al interior de las marchas, a pesar de que comparten el mismo principio). En nuestro corpus, plantones, rondas y corridas revelan este funcionamiento. Los plantones se realizan cuando cadenas humanas detienen el tránsito con la utilización de señales de vialidad como “PARE” y “NO VIRAR DERECHA”, o con consignas del tipo “Detengamos la mala educación, salgamos a las calles”⁹³. Las rondas se concretan cuando una cantidad indeterminada de estudiantes se toma de las manos, baila y canta alrededor de sí mismos o de carros policiales⁹⁴. Las corridas requieren bloques completos de viandantes que, a la orden de un grito, avanzan a toda velocidad durante un trecho determinado⁹⁵.

De otro lado, la relación que el colectivo mantiene con el espacio y los recursos a partir de los cuales se comunica (eslóganes, dibujos, muñecos, emblemas, banderas, gestos, posturas, vestidos, pigmentos, sonidos, etc.) conforman una matriz de regularidades semióticas que puede abordarse como un texto que inscribe hábitos, memorias y significados capaces de actualizar, cada vez que resulte necesario, los imperativos de una lucha común (Leone, 2012). Como indica Offerlé (2005), cuanto más simbólica es la manifestación “tanto más *la toma de la calle se convierte en un pretexto para ocupar otra cosa* y el trabajo de enunciación política cobra mayor importancia” (p. 47, cursiva nuestra). Para Cruces (1998a, p. 241), la marcha supone la creación de imágenes culturalmente relevantes, que plasman “todo un universo susceptible de ser posteriormente ampliado e interpretado” por otros actores, sean activistas o no.

En palabras de Rodríguez (2010, p. 85), esta “multimodalidad productiva” –dada por la concentración y la acumulación de signos verbales, visuales y sonoros–, demanda no solo la transposición de sentidos de unos lenguajes a otros, sino que, en general, advierte la transposición de marcos de participación de unas situaciones a otras (Cfr. Goffman, 1981). Mediante distintas estrategias de dialogicidad e intertextualidad, la marcha sedimenta un verdadero acervo para la protesta social. Así,

[e]sta dialogicidad impregna la acción colectiva en su totalidad y la vuelve discontinua (...). [N]o es raro encontrar en una marcha la coexistencia temporal de una comparsa con un grupo de batucada; contingentes anarquistas e íconos revolucionarios al lado de símbolos mediáticos o religiosos. Una fiesta cabe dentro de una marcha. La movilización (...) festiva y propagandística a la vez que (o quizá por ello) contestataria, provoca evaluaciones divergentes en el seno de la misma comunidad organizadora: ¿es una protesta? Por momentos parece un desfile, un carnaval. (...) [A]lgunos rasgos caben también dentro de una peregrinación. No causa sorpresa (...) aquella que ruega por una solución favorable al jefe político, ni la calenda (...) que disputa el terreno a la celebración oficial. Esta intertextualidad se irradia incluso más allá de la manifestación (Rodríguez, 2008, pp. 86-88).

⁹³ Suelen ser intermitentes y se generan cuando la columna arriba a intersecciones de calles con alto tráfico, como la Alameda en Santiago. Véase un ejemplo del corpus secundario: <https://goo.gl/miDqar>

⁹⁴ Han sobresalido por su carácter lúdico, su correspondencia con el mundo estudiantil (pues remeda un juego escolar típico practicado durante los recreos), y por su intención manifiesta de desafiar a carabineros. Ver, por ejemplo, “la ronda de los secundarios”: <https://goo.gl/3TxfFR>

⁹⁵ Popularizadas en los últimos años, estas corridas logran darle mayor dinamismo a las marchas. También se conciben como un juego y buscan entretener a los/as participantes proponiendo un momento de distensión durante el carnaval. Véase un ejemplo del corpus secundario: <https://goo.gl/cFHdKm>

Sabemos que el análisis de intervenciones como pasacalles, improvisaciones musicales, dramatizaciones o teatros móviles, etc., ha ganado lugar a la hora de ponderar cómo se han modificado los repertorios de los movimientos sociales en los últimos años. Sin embargo, no siempre se ha buscado responder cómo estas innovaciones transmutan los marcos de la vida ordinaria para colocarlos al servicio de prácticas significantes que desplazan topográfica y cronológicamente a quienes los ejecutan (Delgado, 2013). En nuestro corpus, distinguimos, a lo menos, tres marcos prevalentes que son reapropiados en las marchas: uno legal, uno comercial y uno propiamente escolar.

Cuando una efigie de la dama de la justicia⁹⁶ es llevada en andas y posteriormente incendiada, o cuando reproducciones de la Constitución de 1981 son destruidas y lanzadas a la basura, estos simulacros posibilitan acciones que, simbólicamente y transitoriamente, cifran una realidad alterna donde las injusticias sociales son erradicadas. Cuando los/as estudiantes exhiben letreros de avisos económicos y los reescriben con el eslogan “**NO SE VENDE EDUCACIÓN**”⁹⁷, promulgan que la educación no es un bien de compraventa sino un derecho a ser defendido. Finalmente, cuando portan lápices y los sujetan como si fueran armas de combate⁹⁸, los/as jóvenes se hacen parte de esta batalla y la experimentan corporalmente como tal.

Si bien ambas lecturas son integradas en nuestro análisis, entendemos que “these elements are combined into stories or narratives which circulate among members of a movement, reflecting their vision of the world and reinforcing solidarity and collective identity” (Chodak, 2016, p. 285). En los apartados siguientes explicamos esta aproximación y detallamos sus componentes.

6.2.1.2. Estructura y trama narrativa de la marcha

Siguiendo a Leone (2012), la semiótica de la protesta se asienta en cuatro núcleos semánticos que son: el objetivo por el cual la gente se manifiesta, el antagonismo entre contendores y adversarios, la asimetría de agentividades que busca equipararse, y los recursos expresivos que dan cuenta de ello. Este autor recurre al esquema actancial de Greimas y Courtès (1982) para argumentar que tales elementos se conjugan en un relato que, además de ser interiorizado por los sujetos movilizados, es sistemáticamente recreado por estos u otros actores que procuran difundirlo en nuevos contextos y acercarlo simultáneamente a nuevas audiencias.

Comprender la marcha como una narración no es un planteamiento original, pero sí novedoso si se le mira desde una perspectiva multidisciplinar. Por ejemplo, los estudios de Rodríguez (2010, 2008) y García & Aguirre (2016) adoptan referentes teóricos y metodológicos diversos para analizar la estructura narrativa que subyace a las marchas realizadas durante los últimos años en México y Chile, respectivamente. Rodríguez combina aportes de la antropología y la gramática visual con trabajo etnográfico, mientras que García & Aguirre aplican enfoques de la sociología y la narratología a un corpus recolectado desde redes sociales.

⁹⁶ Véase un ejemplo del corpus secundario: <https://goo.gl/aJPHKQ>

⁹⁷ Véase un ejemplo del corpus secundario: <https://goo.gl/C5MtC9>

⁹⁸ Véase un ejemplo del corpus secundario: <https://goo.gl/gf94Ta>

Nuestra propuesta comparte varios supuestos de partida con estas investigaciones, que tienen que ver con la refuncionalización de las acciones contenciosas en el espacio público y su carácter corporalizado y socio-cognitivamente mediado. No obstante, utilizamos categorías diferentes para abordar estos y otros aspectos.

Estructura. Canónicamente, un relato se sustenta en una sucesión de estados y transformaciones que experimentan sus personajes, quienes persiguen una meta y sortean determinadas pruebas o vicisitudes para alcanzarla (Cfr. Propp, 1985). De acuerdo a Rodríguez (2008), la marcha muestra esta misma orientación, siendo el destino físico (el mitin o situación de podio) el que funge como una representación material de este objetivo, y el horizonte utópico (la victoria) el que funge como su representación simbólica. Son precisamente las condiciones de antagonismo y asimetría de fuerzas las que cifran el decurso de los acontecimientos, distribuyéndolos en bloques de acción consecutivos.

Secuencias. Labov & Waletzky (1967) piensan en la narrativa, en general, como un técnica para recapitular la experiencia, y en particular, como una técnica para ensamblar unidades que coinciden con la secuencia temporal de dicha experiencia. Para estos autores, la secuencialidad es una propiedad definitoria de toda narrativa que procede de su función referencial. A esto se suma una función evaluativa que dice relación con la expectación que produce la sucesión de acontecimientos. Ahora bien, no toda secuencia de acontecimientos es narrativa: estos deben ser contados en el mismo orden en que sucedieron, exhibiendo los enlaces temporales que los articulan. En las marchas, estas secuencias no solo circunscriben típicamente un inicio, un desarrollo y un final, sino que comportan, además, un sentido ritualizado adquirido en la práctica y como consecuencia de la actuación grupal. La estructura narrativa que proponen consta de cinco secuencias, de las cuales tomamos tres (la coda no está presente y la evaluación la concebimos, para el análisis de imágenes, no como una inserción verbal sino como una función transversal a todas ellas):

- ✓ *orientación*: aporta las referencias de persona, lugar, tiempo y situación de comportamiento. En el relato de las marchas concierne, según Rodríguez (2010), a las unidades de presentación colectiva y concentración de contingentes. En nuestro análisis, como ya veremos, hablaremos sencillamente de **convocatoria**;
- ✓ *complicación*: es el nudo o momento de tensión que desafía o entorpece la obtención de la meta. En nuestro análisis la complicación está dada por la **contención** de las fuerzas policiales, que dificulta la acción culminante –entrada triunfal- de la columna al destino material y simbólico (Rodríguez, 2008);
- ✓ *resolución*: es el resultado que deriva de la cadena de estados o transformaciones por las que transitan protagonistas y antagonistas. Verifica la orientación de la acción y anuncia la clausura del relato. En nuestro análisis este desenlace corresponde al **estallido**, el enfrentamiento efectivo entre estudiantes y carabineros, que desata un final indeseable. De allí que asimile, como ya sugerimos, la estructura de un relato cauteloso (Van Leeuwen, 2008).

Aunque Labov & Waletzky (1967) no contemplan el *desarrollo* de la historia como una secuencia autónoma, nosotros la agregamos para abarcar el progreso de la marcha propiamente tal. Esta engloba las unidades que Rodríguez (2010) llama de integración y avance, junto con ciertos umbrales intermedios (detenciones). En nuestro análisis denominamos **marcha** al avance inicial de la columna, que más tarde deviene en **carnaval**. En breve ilustraremos esta estructura.

Fases. Las fases pueden inferirse y etiquetarse dependiendo de la función que cumplen en cada una de las secuencias de un relato (Martin & Rose, 2008). Desde una aproximación metafuncional, estas circunscriben un campo de actividades, personas, objetos y lugares e involucran al oyente/lector gatillando ciertas respuestas emocionales o acercándole recuerdos o interpretaciones de vivencias en común. Dentro de los géneros que informan sobre eventos, estos autores distinguen nueve fases recurrentes en las historias (*stories*), de las cuales seleccionamos seis:

- ✓ *escenario*: presentar el contexto (identidades, actividades, locaciones);
- ✓ *descripción*: evocar el contexto mediante un imaginario sensorial;
- ✓ *reflexión*: introducir el pensamiento de los personajes;
- ✓ *problema*: mostrar las dificultades que crean tensión;
- ✓ *reacción*: exponer las consecuencias conductuales o actitudinales de los eventos;
- ✓ *efecto*: exponer las consecuencias materiales de los eventos.

Las fases de escenario y descripción trazan la línea argumental en torno a la cual se desenvuelven eventos, actores y circunstancias, por consiguiente, podemos pensar que circunscriben los constituyentes esenciales de la historia en la secuencia de orientación. La fase de reflexión implica la proyección de ideas y locuciones de los participantes, lo que en el relato de las marchas se evidencia, concretamente, por medio del uso de lienzos, pancartas y rayados sobre materiales o los propios cuerpos de los/as manifestantes, como ejemplificaremos más adelante en detalle. La fase de problema se asocia con la secuencia de complicación y se caracteriza por contrarrestar una expectativa positiva y propiciar una instancia de resistencia o quiebre. Por último, las secuencias de reacción y efecto suponen consecuencias con resultados tangibles (perturbaciones en los entornos físicos) o intangibles (solo observables a partir de los comportamientos o las disposiciones corporales de los personajes).

Cronotopos. Acudimos a esta categoría para abordar las unidades de convocatoria, marcha, carnaval, contención y estallido que acabamos de referir. Originalmente, estas divisiones provienen de la organización que Yutronic y Ortiz (2012) establecen para las marchas estudiantiles ocurridas en Chile durante el 2011, si bien no comentan por qué eligen estos nombres o priorizan esta segmentación. Nosotros las empleamos porque creemos que obedecen a una orientación narrativa manifiesta, y nos apoyamos en los postulados de Lemke (2005c) para justificarlo. Este autor recupera la noción de cronotopo de la obra de Bajtín (1981) con el fin de representar “culturally typical movements and pacings along trajectories of activity”, y la vincula a un principio de heterocronía “according to which meaningful activities are linked across timescales by our use of discursive-semiotic artifacts” (p. 110).

A grandes rasgos, sabemos que nos desplazamos e interactuamos a través del espacio siguiendo ciertas magnitudes temporales. Sin embargo, nuestra percepción del movimiento (ritmo, duración, reiteración, aceleración, desaceleración, etc.) es siempre relativa desde una mirada fenomenológica. Si lo aplicamos a las narrativas, notamos que el espacio y el tiempo son recursos que pueden ser manipulados y adecuados de modo flexible y creativo, y no meros datos o telones de fondo para la acción. Podemos movernos por múltiples escalas espacio-temporales y experimentar diferentes dominios de actividad como un *continuum*. Por ende, los cronotopos aluden a un tipo de rutinización de la experiencia en medidas de tiempo que son más extensas que las de los acontecimientos o las acciones por sí solas. Estos brindan un sentido de previsibilidad y expectación sobre lo que ha sucedido o lo que debe venir después. El acoplamiento de estas escalas está regido por el principio de heterocronía que permite acumular significados de vivencias sobresalientes, almacenarlos en la memoria y volver a ellos cuando sea necesario.

La marcha pervive como un movimiento espacial y temporalmente delimitado: independiente de dónde o cuántas veces se lleve a cabo, conserva un guion que se repite más o menos igual. Los sujetos que marchan lo saben, y coordinan sus acciones con las de otros de acuerdo con esa conciencia colectiva. Como evento contencioso, la rutina de la marcha deviene en ritual, es una demostración aprendida como si se tratara de una coreografía grupal. Como relato, la marcha improvisa un esquema actancial a menudo invariable, que regula los roles e intercambios entre protagonistas y antagonistas. En este punto, los cronotopos que proponemos expresan estados intersubjetivos que habilitan y conectan las acciones de protesta unas con otras⁹⁹: los/as manifestantes saben cuándo y cómo deben reunirse, empezar a caminar, vociferar consignas, bailar o celebrar, detenerse, retroceder, resguardarse o correr. Estos estados, como pasaremos a revisar, son tanto mentales, como corporales y performativos: reproducen una historia a medida que la re-crean *sobre la marcha*.

Tramas. White (2003) sostiene que los/as historiadores/as deben poder escoger entre distintas técnicas narrativas para hacer que sus relatos sean inteligibles y verosímiles. Una de ellas es la explicación por la trama, que reúne cuatro opciones para ordenar los acontecimientos: romance, tragedia, comedia y sátira. Tales opciones no se hallan intrínsecamente ligadas a la naturaleza de los hechos narrados, sino que constituyen fórmulas culturales arquetípicas que son escogidas con base en ciertos preconceptos y ciertas preferencias emotivas que el/la autor/a presupone familiares, y que califica como las maneras más idóneas de plantear su conocimiento sobre lo ocurrido. Tramar, entonces, consiste en un ejercicio de configuración discursiva que dota a los acontecimientos de clases de significados excluyentes, determinando qué tipo de relato se está contando, es decir, “en el uso lingüístico mismo se provee al pensamiento de posibles paradigmas alternativos de explicación” (1992a, p. 45) (Cfr. Bruner, 2010, 2009). Lo mismo aplica para los “discursos imagéticos” (White, 2010, p. 222) que echan mano de procedimientos específicos con el fin de “congelar” las acciones de una historia en imágenes (Burke, 2005, p. 182), ya sea para convertir la información sobre el pasado en hechos de una trama en particular, como para señalar su respectivo “significado histórico” (White, 2010, p. 227).

⁹⁹ En el análisis de imágenes, a falta de texto, pensamos que los cronotopos también pueden cumplir el rol de enlaces temporales (“*temporal juncture*”) descritos por Labov & Waletzky (1967, p. 25).

Estas formas de tramar también apuntan a una comprensión metahistórica del tiempo. Como sugiere White (1992a), estas nos ayudan a distinguir entre narrativas *diacrónicas* o procesionales y narrativas *sincrónicas* o estáticas, las que proporcionan ideas acerca de la permanencia y el cambio que subyacen a la representación de cualquier proceso histórico. “En las primeras, el sentimiento de transformación estructural es supremo, como principal representación guiadora. En las segundas predomina el sentimiento de continuidad estructural (...) o de inmovilidad” (p. 21). En los relatos de los movimientos sociales pueden combinarse ambas dependiendo del énfasis otorgado a las operaciones de argumentación formal o implicación ideológica, no obstante, en nuestro corpus, el relato visual de las marchas (y también de las tomas como revisaremos después) remite a “una persistente estructura de relaciones [sociales] o un eterno retorno de lo mismo en lo diferente” (p. 21) (Cfr. Ricoeur, 1992). La modalidad que mejor se adapta a estos casos es la de la *tragedia*, en la que, como describe White (1992a),

hay intimaciones de estados de división entre hombres más terribles que el que incitó el *agón* trágico al comienzo del drama. (...). Las reconciliaciones que ocurren al final de la tragedia son mucho más sombrías; son más de la índole de resignaciones de los hombres a las condiciones en que deben trabajar en el mundo. (...). Sin embargo, la caída del protagonista y la conmoción del mundo en que habita que ocurren al final de la obra trágica no son vistas como totalmente amenazantes para quienes sobreviven a la prueba agónica. *Para los espectadores de la contienda ha habido una ganancia de conciencia*. Y se considera que esa ganancia consiste en la epifanía (...) que gobierna la existencia humana, provocada por los esfuerzos del protagonista contra el mundo (p. 20, cursiva añadida).

Intentaremos mostrar con el análisis que la estructura narrativa de las marchas como relato cautelar se correlaciona con la trama trágica por diversas razones, siendo una de las principales la función socio-cognitiva (de enmarcado para la acción colectiva) que desempeña el final indeseable en la búsqueda del horizonte utópico. En este contexto, la representación simbólica del triunfo no está dada solo por lograr el mitin o la situación de podio (escasamente registrada en las imágenes de UI), sino por concretar la confrontación de fuerzas donde se pone a prueba la resistencia política juvenil. Por lo tanto, podemos interpretar que a pesar de los costos personales o grupales que resultan de la contienda, los/as estudiantes continúan la lucha como tarea generacional irrenunciable, a la vez que memorable (Cárdenas, 2014b). Luego volveremos sobre estas cuestiones.

Metáforas. En concordancia con lo anterior, White (2003) propone que las técnicas narrativas para tramar los acontecimientos se corresponden con algún tropo discursivo que le es exclusivo, lo que “no se trata de una elección arbitraria de una forma u otra de expresión, sino de una tendencia (cognitiva) natural de cómo funciona la mente humana” (Morales, 2016, p. 785). Como indica este autor, dichas posibilidades de prefiguración “son útiles para entender las operaciones por las cuales los contenidos de la experiencia pueden ser aprendidos conscientemente” (p. 13): equivalen tanto a modos de comprensión que preceden la producción historiográfica y devienen en su infraestructura metahistórica, como a modos del discurso imaginativo que generan otras imágenes sensibles y vínculos entre imágenes que permiten imaginar el pasado cuando no puede percibirse directamente (White, 1992a). Los tropos maestros que considera son cuatro: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía, cada uno de los cuales se relaciona, respectivamente, con los cuatro tipos de trama ya consignados: romance, tragedia, comedia y sátira.

Si bien esta clasificación sustenta la teoría tropológica de White, no nos apegamos a ella en sentido estricto sino que rescatamos algunas propuestas básicas acerca del rol que cumplen las metáforas al momento de “traducir” –mediante “técnicas poéticas de condensación, desplazamiento, representabilidad y elaboración secundaria” (2003, p. 45)- las figuraciones históricas (de sujetos, acontecimientos y procesos) en discurso narrativo. En esta dirección, “debido a que cada cosa en el mundo y cada experiencia de ella puede ser ligada a cualquier otra cosa o experiencia por analogía o similitud” (p. 100), las metáforas hacen “que lo no familiar (...) aparezca como familiar; o trasladarlo del dominio de las cosas sentidas como exóticas e inclasificadas a un cierto dominio de la experiencia codificada adecuadamente para ser sentida como humanamente útil, no peligrosa o simplemente conocida por asociación” (p. 71).

Así entendidas, las metáforas no se reducen a meras figuras retóricas, sino que sirven como instrumentos cognitivos que estructuran nuestras maneras de pensar y hacer (Cfr. Lakoff y Johnson, 1986), instanciando significados socio-culturales que regulan nuestros sistemas de creencias y nuestras acciones individuales y colectivas. No ahondaremos aquí en la vasta literatura existente en torno a este tema, aunque reservamos para más adelante algunas revisiones sobre las nociones de metáfora conceptual y multimodal que son pertinentes para otros objetivos del análisis. Lo que nos interesa destacar por ahora es cómo la marcha (como evento y relato, pero también como movimiento) puede ser modelada parcialmente en términos metafóricos.

Basándonos en Lakoff y Johnson (1986, pp. 117-126 y pp. 156-166), asumimos: a) que las metáforas desempeñan un papel esencial en la caracterización de la experiencia como un todo estructurado y no como la sumatoria de componentes aislados, y; b) que dicha experiencia se organiza en ciertas áreas elementales representadas como *gestalts*, cuyas dimensiones naturales (participantes, secuencias, objetivos, etc.) nos llevan a categorizar, entender y recordar aspectos reiterados o relevantes y extrapolarlos de un dominio a otro. Tales dominios resultan de: 1) nuestros cuerpos (aparatos perceptual y motor, capacidades mentales, emocionales, etc.); 2) nuestra interacción con nuestro ambiente físico (desplazamiento, manipulación de objetos, etc.), y; 3) nuestra interacción con otras personas dentro de nuestra cultura (instituciones sociales, económicas, religiosas, etc.), proveyendo modelos de comprensión que contribuyen a capturar tipos de experiencia menos concretos o menos claramente delineados.

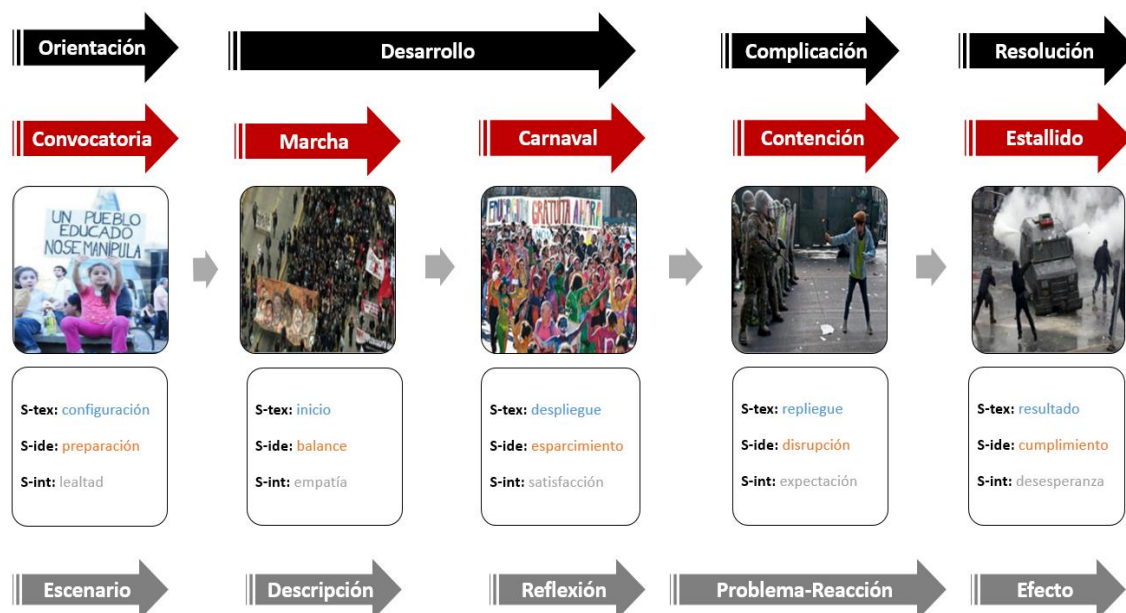
A nuestro juicio, determinadas metáforas orientacionales, ontológicas y estructurales pueden satisfacer, a lo menos, dos funciones simultáneas. Por un lado, vemos en las imágenes de UI que los/as manifestantes no solo disponen sus cuerpos o algunas de sus partes para simbolizar propiedades típicas de la contienda callejera (e.g., sentarse en señal de desobediencia, alzar los puños en señal de combate, abrir las manos en señal de paz, etc.), también se ordenan para articular un único cuerpo que transita por sitios con una valencia histórica o política más general (e.g., el ingreso triunfal de la columna a algún lugar emblemático en señal de victoria). Mientras todo esto ocurre, ellos/as entonan cánticos, portan carteles, visten disfraces o se incorporan a teatros móviles que constituyen, en sí mismas, expresiones que explotan múltiples formas de creatividad metafórica (Cfr. Romano, 2015, 2013).

Por otro lado, como ya hemos argumentado, la ocupación del espacio público implica un orden interaccional latente que asimila una estructura narrativa canónica, según la cual los/as participantes se involucran en acciones antagónicas significativas. En este punto, algunas secuencias y fases, y en especial los cronotopos que introducimos, orientan las experiencias de protesta para simbolizar esta oposición fundante (e.g., la contención y el estallido se configuran en razón de límites imaginarios que demarcan territorialmente el avance o retroceso de las fuerzas policiales y estudiantiles). Seguiremos ilustrando estos alcances en los próximos apartados.

6.2.1.3. La marcha como relato

La Figura 6.4 ofrece un panorama sobre cómo están compuestas las cuatro secuencias (fechas negras) con sus cronotopos (flechas rojas) y fases (flechas grises). Las fotografías elegidas son ejemplares de los registros más recurrentes del corpus, y los cuadros posteriores sintetizan los significados construidos en cada cronotopo desde una perspectiva metafuncional¹⁰⁰.

Figura 6.4. Análisis narrativo aplicado a las fotografías de marchas estudiantiles posteadas en UI



En las secciones siguientes desarrollamos este análisis en detalle. Partimos describiendo cada cronotopo y empleamos ejemplos de las entradas y los comentarios de UI para averiguar cómo son representados multimodalmente y cómo son comprendidos por sus seguidores/as. Al cierre sintetizamos algunos de los resultados principales.

¹⁰⁰ El modelo de análisis metafuncional es una adaptación de la propuesta de Feng & O'Halloran (2013b), quienes lo emplean originalmente para el análisis de relatos filmicos. Mantenemos algunas categorías (*balance*, (*goal*) *disruption*, (*goal*) *fulfilment*, *allegiance*, *empathy*, *expectancy*) y las demás las proponemos de manera *ad hoc*.

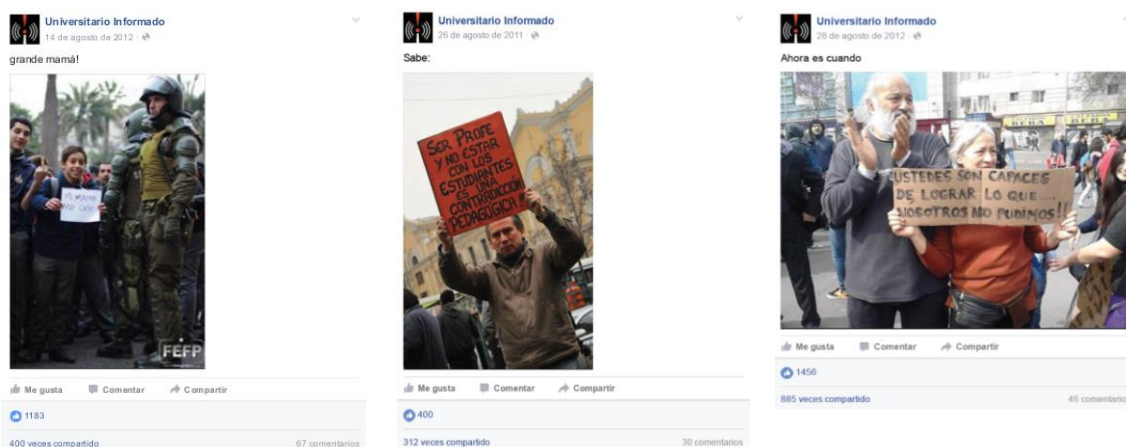
A) CONVOCATORIA

La convocatoria consiste en “concentrarse voluntariamente en un lugar [que] preferiblemente (...) combine la visibilidad con la significación simbólica; [para] mostrar tanto la pertenencia a una población políticamente sobresaliente, como el apoyo a una postura a partir de proclamas orales, palabras escritas u objetos, anunciando una cierta determinación colectiva por medio de una actuación disciplinada” (Tilly, 2007, pp. 201-202). La congregación masiva revela su poderío interna y externamente, ya sea para los actores directos, los testigos circunstanciales o la opinión pública a la que busca impactar, y también performativamente: en tanto anuncia los reclamos y fundamentos que reúnen a los/as manifestantes en pos de una causa común, declara su existencia y prueba su efectividad. Así, la cantidad de convocados/as es tomada como un indicador de fuerza que inviste a sus líderes y portavoces de legitimad (Rodríguez, 2010).

En la secuencia de orientación, la convocatoria exhibe las condiciones preparatorias para la escenificación de la acción estudiantil, cuya función es ratificar una presencia ostensiva y configurar una atmósfera de lealtad y cohesión. En términos composicionales, la información destacada en el centro y al frente de las imágenes corresponde a individuos, parejas o agrupaciones reducidas en situación de contacto, quienes posan o son conscientes del uso de cámaras. En términos representacionales tenemos, de un lado, imágenes narrativas que muestran a filas trasladándose e interactuando mientras se dirigen a puntos preestablecidos como esquinas o parques; de otro lado, hallamos imágenes conceptuales que se enfocan en atributos físicos y/o pertenencias de los sujetos, típicamente el uniforme escolar (como marcador etario y organizacional) y carteles o lienzos (con eslóganes e insignias reconocibles). En términos interactivos, las primeras tienden a la realización de una oferta, pues registran el itinerario que siguen los conglomerados, en tanto las segundas suelen implicar una demanda, pues retratan a individuos que piden ser vistos y distinguirse entre la muchedumbre. A menudo se construye una distancia social o personal que integra a los/as observadores/as en la multitud, y se persigue el involucramiento de viandantes y espectadores/as mediante tomas medias y horizontales.

En esta línea, la multitud no es un mero agregado en el espacio, su posición es indisociable de su acción e instituye por sí misma un terreno de deliberación que media entre las personas y las instituciones. Esto tiene repercusiones sustanciales en los miembros del endogrupo, quienes encuentran en la concentración una justificación a sus necesidades y una ocasión para negociar los principios éticos e ideológicos que las sustentan. Como acción demostrativa, la convocatoria también cumple una función comunicativa: es una doble táctica de persuasión, pues pretende conminar al adversario al tiempo que invita a los aliados potenciales a plegarse, mostrando el grado de trascendencia que se adjudica a la petición que los moviliza (Rodríguez, 2008). En las fotografías de UI, dicha táctica se evidencia mayoritariamente a través del uso de pancartas por parte de diversos activistas, quienes representan a los diferentes segmentos societales/sectoriales que se hacen parte del movimiento estudiantil (ver Figura 6.5):

Figura 6.5. Imágenes de la convocatoria posteadas en UI

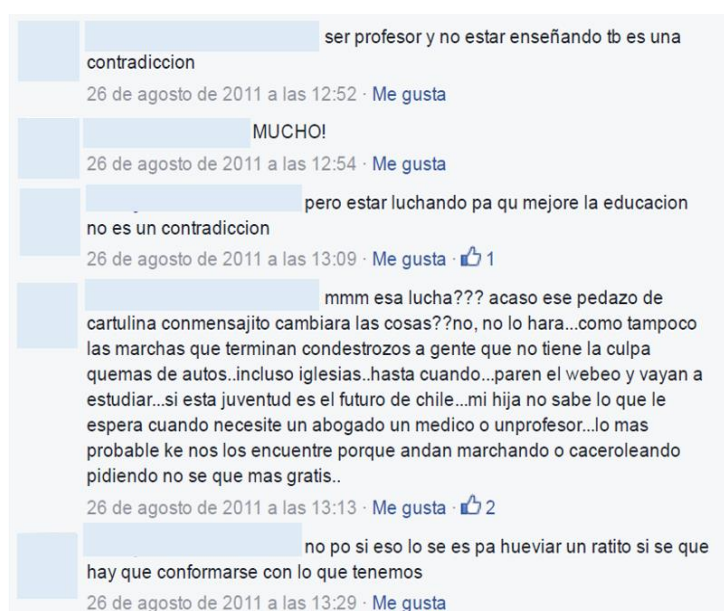


Estos tres ejemplos reflejan la capacidad de convocatoria del movimiento estudiantil, enfatizando la adhesión de niños (alumnos de enseñanza básica), profesores y adultos mayores. Según los metadatos de Facebook, estas publicaciones son altamente virales y podemos especular que su popularidad radica tanto en la elocuencia de las consignas políticas expuestas, como en su capacidad de enmarcar ciertos temas o argumentos medulares. Todas ellas comportan procesos verbales o mentales, nombres y déicticos que identifican a los actores y los categorizan biológica y culturalmente de acuerdo al rol que ocupan en la sociedad. Adicionalmente, expresan posicionamientos heteroglósicos al considerar la inclusión de voces alternativas que enriquecen el diálogo ciudadano [HETEROGLOSIA: Expansión dialógica: Atribución: Incorporación]. En todos los casos, además, se producen relaciones de co-contextualización semiótica en las que el contenido del epígrafe (“grande mamá!”, “sabe”, “ahora es cuando”) y las imágenes se refuerza mutuamente [diseño: integrado: proyectado].

El primer posteo es de carácter bastante más lúdico dada la naturaleza de la pancarta (el texto glosa “mi mamá me dejó” [venir a la marcha]), y es notorio cómo difiere la actitud de los estudiantes [+ AFECTO *realis*: Felicidad] de la de los carabineros [- AFECTO *realis*: Insatisfacción], cuestión que la composición acentúa con fines de entretenimiento [valor de la información: polarizado: dado/nuevo; encuadre: conexión de elementos; prominencia: nitidez, contraste]. Los comentarios a esta entrada involucran principalmente intervenciones colaborativas/aditivas (e.g., “jajajajajajaja Genial!!!!”, “buenísimo”, “Grande la tía!!!!”, etc.) que aprueban, celebran o elogian la fotografía, y unas pocas disruptivas/anómalas que procuran provocar o incomodar (e.g., “tía !! preocúpese, su hijo no sabe que dejó se escribe con tilde...”, “quieren educación gratis ??? y cuál educación, si no saben ni escribir ???”, etc.). Se trata de un posteo que genera interacciones exiguas y no resulta especialmente polémico, salvo por algunas referencias a la responsabilidad de padres y madres en evitar que sus hijos/as asistan a esta clase de protestas, o bien, a la importancia de enseñarles a pelear por sus derechos desde pequeños/as.

El segundo posteo es llamativo por cuanto recalca una asociación intersectorial tradicional, que en esta coyuntura otorga un respaldo clave a las reivindicaciones del movimiento. “Ser profe y no estar con los estudiantes es una contradicción pedagógica!!” es un enunciado que mantiene una clara ligazón intertextual con el famoso lema de Salvador Allende “ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica”, aspecto que nos permite inferir rápidamente el compromiso ideológico de esta consigna. Constituye un acto de habla directivo que evoca una valoración moral negativa contra los docentes desmovilizados [- JUICIO: Sanción social: Integridad]. Es patente también que esta imagen fue capturada para resaltar dicho mensaje [valor de la información: polarizado: ideal/real; prominencia: color] e inscribir la subjetividad del autor mediante una concesión de estilo (la elección de un ángulo oblicuo) [HETEROGLOSIA: Expansión dialógica: Consideración], opción menos naturalista que puede afectar la respuesta evaluativa de los/as destinatarios/as. En esta dirección, los comentarios a la entrada proponen distintas formas de acuerdo y disenso discursivo, tal como ilustramos en la Figura 6.6:

Figura 6.6. Comentarios realizados a las imágenes de la *convocatoria* posteadas en UI



Estos intercambios dan cuenta de algunas actitudes formuladas por los/as seguidores/as de UI acerca del papel político asignado a profesores/as y estudiantes. Por un parte, Com1 y Com3 plantean una discusión en torno al sentido de contradicción (no estar enseñando/estar luchando), basada en la contraposición de actividades con valores dispares, más o menos ajustados al deber ser profesional, los imperativos éticos, la libertad de conciencia y de acción, etc. En ambos razonamientos, más que cuestionar el derecho de los/as profesores/as a exigir petitorios sectoriales (que les competen en el marco del conflicto educativo), se critica el apoyo entregado al movimiento, sugiriendo implícitamente que de esta manera transmiten un mal ejemplo para la juventud. Por otra parte, Com4 acude a una serie de estructuras y estrategias (uso de metonimias, preguntas retóricas, prosodias valorativas de intensificación, modalización, relaciones causa-efecto, etc.) que reproducen estereotipos habituales sobre la lucha estudiantil, con el propósito de caricaturizar y degradar sus acciones de protesta, así como reprobar cualquier alianza que las fortalezca. El Com5 responde a la intervención precedente con una ironía, mofándose del aparente inconformismo juvenil para ridiculizarla.

En el tercer posteo el enunciado de la pancarta inscribe una valoración positiva de las generaciones movilizadas [+ JUICIO: Estima social: Capacidad], y evoca sentimientos de esperanza [+ AFECTO *irrealis*: Deseo] y justicia social asociados al proceso de cambio político que conducen [+ APRECIACIÓN: Legitimación histórica: Integridad]. En la imagen esta valoración se consolida también en los aplausos y las sonrisas de la pareja, gestos destacados por la composición visual [valor de la información: centro/margen; encuadre: conexión de elementos; prominencia: tamaño, iluminación].

En esta entrada prevalecen varios componentes socio-cognitivos que son interesantes de analizar desde un enfoque epistémico. A medida que se sucedían las marchas fue cada vez más notable la asistencia de abuelos y abuelas, quienes se convirtieron en un símbolo de la transversalidad del movimiento. Concretamente, este tipo de agregación dio cabida a variadas instancias de comunicación intergeneracional, escasamente disponibles en otras arenas políticas, y ofreció la oportunidad de traspasar saberes del pasado reciente que por décadas estuvieron fuera del alcance de los/as más jóvenes. Entonces, ¿a qué se refiere exactamente esta consigna cuando afirma “ustedes son capaces de lograr... lo que nosotros no pudimos”? Como se observa en los siguientes comentarios, no es una interrogante fácil de desempaquetar:

- Com10: bacan ... pero me pregunto lo intentaron y en que momento ???
- Com15: Ellos estudiaron gratis.... Como muchos mas que gobernaron !!!!
- Com18: no pudieron estudiar gratis??? VIEJOS CARE RAJA!!! partidistas y vendidos!!!
- Com22: Puede ser hermoso y todo pero fíjense que dicen que hagan lo que ellos no lograron, osea que hace cuantos años están peleando por lo mismo y pretenden que en 4 años les arreglen las cosas; por ultimo inténtelo de buena manera porque así como lo están pidiendo no lo van a lograr
- Com25: caes en el juego comunicacional de la elite y del gobierno, tenemos propuestas de corto, mediano y largo plazo, buena imagen, saludos ☺
- Com26: Están diciendo que por COBARDÍA no fueron capaces de luchar como lo están haciendo ahora los estudiantes ☺
- Com35: a desterrar la herencia pinochetista!! ☺

Para procesar estas intervenciones se requiere de un fondo común de conocimiento genérico (socio-histórico y socio-político) que solo pudo haberse adquirido por socialización familiar o instrucción escolar. Como queda demostrado, dicho conocimiento no es del todo manejado o correctamente deducido por los/as seguidores/as. En el Com10, “¿en qué momento?” es una pregunta que, salvo que se diga con tono sarcástico (lo que pensamos no aplica en este caso), advierte la dificultad de localizar espacio-temporalmente la derrota aducida por la consigna. Com15 y Com18 intentan esbozar las primeras respuestas, pero se basan en supuestos equivocados e incurrir en contradicciones. Se cree que esta lucha tiene que ver con no haber podido estudiar gratis (o haberlo hecho y aun así “tener cara” para protestar), lo que no es real en los hechos: la política de aranceles diferenciados existente en Chile hasta 1981 concedía gratuidad a la mayor parte de la población universitaria, derecho que se elimina tras la legislación implementada durante la dictadura civil-militar.

El Com22 ignora o desatiende por completo estos antecedentes, desviando la discusión hacia las “maneras de pedir las cosas” que, por presumirse inapropiadas, no han fructificado “en todos estos años” (sin precisar exactamente desde cuándo). Además de los sesgos ideológicos implicados, a esta intervención subyace un modelo de situación parcial o incompleto que, junto con hacer eco del “juego comunicacional de la elite y del gobierno” en palabras del Com25, elude las condiciones estructurales que han

asegurado la mantención del modelo de mercado educativo instaurado tras la contrarreforma universitaria. El Com35 es el único que expresa esta posición, cuando apela explícitamente a “desterrar la herencia pinochetista” (la cual se extiende desde el ámbito educacional a todos los demás ámbitos dominados por el neoliberalismo, tal como ha propugnado sistemáticamente el movimiento estudiantil).

Hasta aquí, sin embargo, no resulta convincente que esta sea en realidad la lucha pendiente, aunque la construcción de solidaridad entre generaciones (nosotros/ustedes como se lee en la pancarta) y la sensación de repetición histórica son insoslayables. Al respecto, Com26 proporciona una respuesta más sugerente: la alusión a la cobardía de las generaciones anteriores activa poderosas inferencias en el presente. De un lado, nos retrotrae a otra consigna familiar proferida por los/as estudiantes que sindica: “somos la generación sin miedo”; debido a que estos/as jóvenes nacieron o se criaron en democracia pueden, en efecto, salir a la calle y manifestarse sin la amenaza del terrorismo de Estado que experimentaron sus predecesores/as. De otro lado, dicha cobardía no es sinónimo de desafección o inacción ni asimila un bien a ser arrogado o disputado, justamente porque adecuar la protesta a contextos políticos contrapuestos supone comprender las consecuencias de rebelarse (o no) en condiciones de represión (extrema). Aun con todo, es más probable que “lo que nosotros no pudimos [lograr]” sea el proyecto de transformación social –iniciado a fines de los 60 e interrumpido por el advenimiento de la dictadura- que las generaciones actuales están llamadas a retomar (Cfr. Arditi, 2015).

B) MARCHA

La marcha se inicia una vez que los distintos contingentes se han agrupado y ordenado siguiendo un criterio de prelación que distingue a los principales dirigentes y organizaciones convocadas (Rodríguez, 2010, 2008). Con frecuencia cumplen un recorrido trazado de antemano (este debe ser presentado y visado por los municipios locales), que empieza y termina en hitos urbanos significativos. Las marchas conjugan pautas de planificación, jerarquización interna y desplazamiento relativamente estables, las que son interiorizadas y actualizadas una y otra vez en los repertorios contenciosos. Sus participantes no solo aspiran a la ocupación progresiva de unos puntos geográficos determinados, también saben que dicho avance constituye la expresión simbólica de un conflicto estructurado por relaciones asimétricas de poder entre la población movilizadora y las instituciones a las cuales interpelan (Arancibia, Sadlier & Montecino, 2016), comúnmente las autoridades gubernamentales y los medios masivos: “[t]he former are challenged through the use of the public space, the latter through the ways of using representations in the public space” (García & Aguirre, 2016, p. 174).

Apropiarse o recuperar el control del espacio público involucra una reconfiguración de la ciudadanía, cuestión que, en el caso chileno, responde sustancialmente a un cambio de época (Fernández, 2013a, 2013b). Antes de las movilizaciones del 2011, esta ciudadanía es mayoritariamente acrítica, pasiva y sujeta a las lógicas de modernización y consumo: las calles son concebidas como un espacio de individualidades. Tras la irrupción de estas protestas, la ciudadanía se vuelve paulatinamente más consciente, empoderada y comprometida con las problemáticas sociales: las calles devienen poco a poco en un territorio de contestación. En el periodo de postransición, este territorio sigue experimentando importantes restricciones legadas por la dictadura, destinadas a la normalización de la vida democrática y el aplacamiento de la revuelta política, lo que

infringe por largo tiempo el derecho a ocupar la ciudad para manifestarse. En este escenario, las imágenes de nuestro corpus permiten historizar la marcha estudiantil como referente de un alzamiento ciudadano de nuevo cuño (Yutronic y Ortiz, 2012). Los/as jóvenes, así, son representados como la vanguardia de un movimiento social más amplio, cuya articulación han potenciado en los últimos años (Cárdenas, 2014b).

Esta unidad señala el paso de la secuencia de orientación a la secuencia de desarrollo. La marcha se inicia cuando la columna humana reemplaza la ocupación estática por una dinámica, vale decir, cuando tiene lugar el movimiento colectivo coordinado. Este tránsito está marcado por un conjunto de indicadores sensoriales (auditivos, proxémicos, visuales, etc.) provenientes de actividades típicas como tomarse de los brazos, gritar eslóganes, entonar cánticos, silbar, aplaudir, alzar banderas, entre otras, las cuales propenden al encuentro y el reconocimiento del otro como un aliado. Aunque las fotografías no pueden captar todos estos matices, los traducen en gestos y disposiciones corporales reiterados, especialmente de los/as líderes que aparecen en las primeras filas. La marcha introduce un estado de balance entre las fuerzas en conflicto, pues, al tratarse de un momento inaugural, interesa fijar este impulso fundante, caracterizarlo y retratar a la multitud como protagonista. Por este motivo, el enfrentamiento todavía se halla desactivado y las acciones de carabineros permanecen invisibilizadas.

En términos composicionales, la atención está puesta en la concentración de contingentes en forma vertical o diagonal, aportando un sentido de continuidad, progresión o ascenso. En términos representacionales, abundan imágenes que exponen el itinerario seguido por los/as manifestantes a través de avenidas neurálgicas. En esta dirección, marchar constituye una acción material representada en constante activación, con altos grados de generalización, homogenización y en ocasiones sobredeterminada. También sobresalen imágenes que muestran banderas y lienzos con mensajes desafiantes, irónicos o poéticos que reivindican la educación como derecho social y oponen la autoridad gubernamental a la lucha ciudadana: expresarse es una reacción cognitivo-afectiva que fustiga los discursos hegemónicos de las clases dominantes. Así, en estas fotografías la ciudadanía se auto-representa positivamente como un cuerpo social orientado a objetivos racionales y valores compartidos, como son la igualdad y la autodeterminación; como contraparte, se hetero-representa negativamente a las élites políticas y mediáticas mediante juicios que las identifican como incapaces y moralmente inferiores. En términos interactivos, predominan tomas largas y en altura con las cuales se atestigua el poder de la multitud que avanza adueñándose de los espacios, cuya legitimidad recae en el consenso y la voluntad popular.

Como se aprecia en la Figura 6.7, fotografías de esta naturaleza son las que propician mayores reacciones en UI, independientemente de la fecha en que fueron publicadas. Al respecto, podemos especular que entre 2011 y 2013 la comunidad online no solo valora, según los metadatos de interactividad, la intención de constatar la masividad de las marchas, sino también de demostrar que estos eventos no decaen a pesar de los esfuerzos que significa –tanto para las cúpulas como para las bases estudiantiles– mantener las movilizaciones por más de tres años consecutivos. Si bien constituye un propósito de enmarcado muy elemental, adquiere relevancia por los motivos que comentábamos previamente: en un contexto de prolongada desmovilización social, volcarse en las calles deviene en una hazaña política memorable. El epígrafe del segundo ejemplo, postado el T2 del 2013, lo refrenda: “Somos caleta (muchísimos)! seguimos en la lucha!”.

Figura 6.7. Imágenes de la *marcha* posteadas en UI

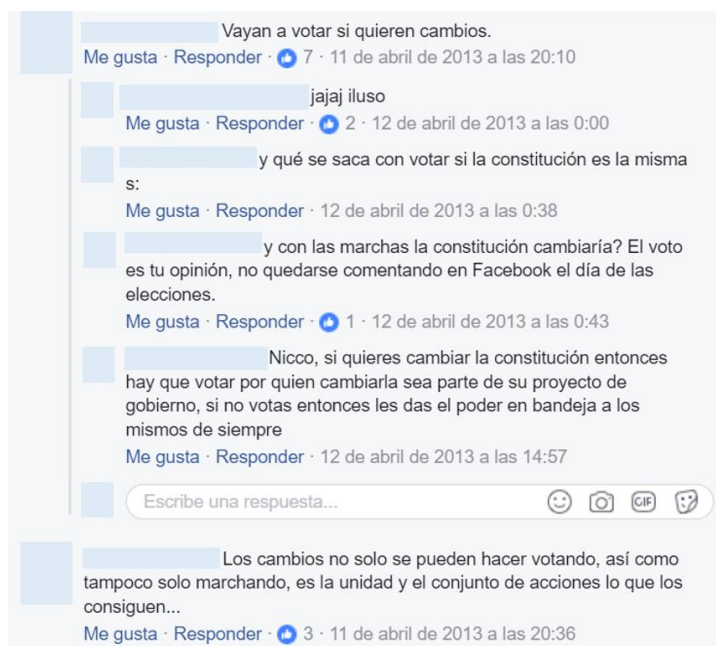


Asimismo, se observa que estas imágenes son composicionalmente idénticas, y tienden a representar la columna humana (sin principio ni fin) mediante la inclusión y la agrupación de actores genéricos, además de capturar el escenario y los medios de protesta, como ocurre a simple vista con la bandera chilena¹⁰¹ (cuyo texto glosa “EDUCACIÓN PÚBLICA, GRATUITA Y DE CALIDAD”) extendida sobre los/as manifestantes que desfilan frente al Palacio de La Moneda. Además, todas ellas buscan legitimar la marcha como recurso de acción colectiva y otorgarle trascendencia histórica [+ APRECIACIÓN: Legitimación histórica: ↑ Poder (socio-político); + VALUACIÓN (importante, impactante)].

Aunque estas fotografías ofrecen representaciones visuales análogas, provocan respuestas variadas por parte de los/as seguidores/as de UI. El primer posteo, junto con favorecer numerosas intervenciones colaborativas/aditivas que inscriben evaluaciones positivas sobre la marcha (“Grandiosooooo!!!!”, “hermoso!!!”, “Estuvo muy bueno ☺”) [+ APRECIACIÓN: Reacción: Impacto/Calidad], promueve intercambios más específicos sobre: a) el rol de la juventud y el movimiento estudiantil en la sociedad chilena (“grande la juventud, ellos son los patriotas” [+ JUICIO: Estima social: Tenacidad], “Emocionante, no estaba dormido el movimiento” [+ AFECTO *realis* (encubierto): Felicidad / + JUICIO: Estima social: Tenacidad (evocado)], “Esto se repitió en todo el país, siéntanse orgullosos del movimiento” [+ JUICIO: Sanción social: Integridad]), y; b) su inclinación por modalidades contenciosas pacíficas o violentas (“Ojala hoy en las noticias muestren esto y no a los encapuchados ☺” [+ AFECTO *irrealis* (encubierto): Deseo], “no creas todo lo que ves aquí... estos muchachos rompen todo y hacen destrozos” [- JUICIO: Sanción social: Integridad] (evocado)).

¹⁰¹ Varias de las imágenes de nuestro corpus corresponden a registros de “banderazos por la educación” efectuados en diferentes espacios de acceso público, entre los que destacan centros comerciales, estadios, edificios gubernamentales y corporativos de grandes empresas. Ver, por ejemplo: <https://goo.gl/FFWZys>

Figura 6.8. Comentarios realizados a las imágenes de la *marcha* posteadas en UI



Como ilustra la Figura 6.8, en el segundo posteo se discute acerca de una disyuntiva algo forzada, pero muy habitual: si acaso los cambios políticos se obtienen participando en las marchas o bien votando en las elecciones. En las redes sociales se insiste en este argumento para infantilizar al movimiento y reproducir prejuicios que estigmatizan a una juventud carente de formación y conciencia cívica. Convengamos, también, en que se trata de un dilema que atraviesa estructuralmente los conflictos intragrupales de muchos movimientos sociales, cuestión que, en nuestro caso, se vincula a su vez con el problema de la representatividad, ya sea a nivel institucional (optar a cargos parlamentarios) o partidista (conformarse como tercera fuerza política)¹⁰².

Estos comentarios confrontan actitudes ideológicas e implican varios supuestos epistémicos subyacentes: a) que ejercer el derecho a voto cambia parcialmente (“el voto es tu opinión”, “si no votas entonces les das el poder en bandeja a los mismos de siempre”), o no cambia en absoluto la situación del país (“y qué se saca con votar si la constitución es la misma”), y; b) que para obtener los cambios requeridos ya no basta con medidas unidireccionales (“los cambios no solo se pueden hacer votando, así como tampoco solo marchando, se consiguen con la unidad y el conjunto de acciones...”).

¹⁰² De un lado, ya hemos mencionado que en las elecciones parlamentarias del año 2013 resultan electos como diputados cuatro dirigentes estudiantiles de las principales federaciones del país, lo que genera, en primera instancia, reacciones contrapuestas en las bases del movimiento. No obstante, a largo plazo esto repercute positivamente en tanto la llamada “bancada estudiantil” juega un papel clave en la legislación de distintas reformas que garantizan la gratuidad gradual en educación, la fiscalización y penalización del lucro, y la desmunicipalización de los establecimientos públicos, entre otras exigencias emblemáticas. De otro lado, en la antesala de las elecciones presidenciales del año 2017 se configura como nueva fuerza política el denominado Frente Amplio (FA), conglomerado de partidos y organizaciones de izquierda que proclama su propia candidatura presidencial y enarbola un conjunto de reivindicaciones surgidas al alero de los recientes movimientos sociales. El FA alcanza 21 escaños (20 diputados y 1 senador) y un 20% de los votos (consolidándose como tercera mayoría) en la primera vuelta presidencial.

Para comprender estas posturas se necesita un fondo común de conocimiento que es tanto general (socio-político en sentido amplio, e.g., qué es una votación o una constitución), como situado (información sobre los debates actuales, e.g., la demanda por una asamblea constituyente, la modificación del voto obligatorio por la inscripción automática y el voto voluntario, los índices de abstención electoral que afecta a casi el 60% de la población y no solo a los segmentos juveniles, entre otros). Esto nos ayuda a inferir, por ejemplo, quiénes son “los mismos de siempre” (los bloques de centro-derecha y centro-izquierda que se han mantenido prácticamente invariables desde la época de la transición), qué quiere decir que la constitución “sea la misma” (i.e., aquella promulgada en dictadura), y por qué esto justifica el rechazo hacia los procesos electorarios o estimula formas alternativas de expresión política, etc.

El tercer posteo remite, igualmente, a una disputa ideológica latente en el movimiento. Dicha disputa queda en evidencia porque se emplea como epígrafe un famoso fragmento del último discurso de Salvador Allende (“mucho más temprano que tarde, de nuevo se abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre, para construir una sociedad mejor”), a partir del cual se establece una relación de co-contextualización semiótica con la fotografía, por cuanto esta corroboraría el contenido del mensaje. Si bien la polémica se reduce a unas pocas intervenciones, echa luz sobre algunos posicionamientos que equiparan la gesta estudiantil con el proyecto socialista de la Unidad Popular (1970-1973):

Com8: me gustaría que pa este tipo de cosas no citaran a Allende ni a ninguno de esos personajes, pork habemos quienes no apoyamos ni simpatizamos de forma alguna con ellos, pero aun así apoyamos el movimiento estudiantil... lo único que logran con eso es separarnos.

Com9: Analiza su pensamiento, puedes apartar a la persona...asi aprendemos a ser tolerantes.

Com10: Ojalá Dios te escuche; Yo todavía espero que llegue la alegría! No pasó nada con los weones del arco iris y con este empresario tampoco.

El Com8 incluye una opinión que, aun presentándose a título personal (“me gustaría que...”), se presume compartida por otros miembros (“habemos quienes no apoyamos ni simpatizamos...”), esto es, responde a una actitud que advierte divisiones grupales internas dadas por la (des)alineación en torno a determinados fundamentos y referentes que inspirarían (o no) las causas del movimiento. A grandes rasgos, se implica que los/as estudiantes deben unirse y avanzar con base en ideales o modelos propios, pues “ni (...) Allende ni (...) ninguno de esos personajes” (del pasado, pensamos que también se alude indirectamente a Pinochet cuando se apunta a la separación) deberían involucrarse en una lucha del presente. Por su parte, el Com9 mitiga esta polarización al sugerir concentrarse “en el pensamiento” y “apartar a la persona”, abocándose a un análisis más tolerante de las diferencias ideológicas. Finalmente, el Com10, aunque parece descolgado, sintetiza el excedente histórico de los intercambios previos y plantea otras ideas complementarias, que tienen que ver con la ausencia de una democracia efectiva durante los gobiernos de postransición (el eslogan “Chile, la alegría ya viene” y el símbolo del arcoíris fueron utilizados por la campaña del NO que derrocó la dictadura tras el plebiscito de 1988, mientras que con la alusión a “este empresario” se vincula al ex presidente Piñera).

C) CARNAVAL

En la última década, los rituales de manifestación política se han redefinido y diversificado notoriamente (Fernández, 2013a, 2013c): a las acciones típicas como concentrarse, marchar y enfrentarse con las fuerzas policiales, se han sumado otras de carácter artístico como realizar instalaciones, improvisaciones o *flash mobs*, combinando la interpelación con el humor y la diversión. Además de imprimir un tenor distinto a las formas de protesta convencionales, estas modalidades emergentes se acoplan a los repertorios contenciosos para incentivar la aprobación ciudadana en un escenario donde impera la desacreditación de las movilizaciones estudiantiles, dada la prevalencia de los hechos de violencia y destrucción que se le asocian.

Estas estrategias apuestan por la visibilización total de sus actores, ya sea con el cuerpo pintado, vestido, travestido o semi-desnudo, o con atuendos y accesorios distintivos de las culturas con las cuales los/as jóvenes se identifican. En esta línea, los lugares que se ocupan, las rutinas de emplazamiento y la selección de recursos más espontáneos y rupturistas persiguen no solo acercar a la opinión pública sus reclamos, sino que exponer quiénes son y, principalmente, cómo quieren ser vistos (Pino-Ojeda, 2014; Fernández, 2011). Las personas así reunidas enseñan un grado de certidumbre especial y de una naturaleza diferente de la que muestran los/as asistentes de otros cortejos, pues se saben integrantes de un tipo de “liturgia militante” (Delgado, 2013, p. 42) en virtud de la cual resignifican transitoriamente los usos del espacio urbano.


El carnaval es una unidad que se añade a la estructura clásica de las marchas, es decir, consiste en una etapa opcional que expande la secuencia de desarrollo narrativo. Las marchas proveen una suerte de canon mínimo para la acción colectiva coordinada: a este esquema básico y de orden universal se pueden superponer programada o libremente elementos de orden local que resultan contextualmente relevantes (Cruces, 1998b). Por esta razón, el carnaval habilita fórmulas ingeniosas de reflexión grupal, las que ya no se limitan a la expresión de ideas o locuciones verbales mediante pancartas, consignas o panfletos; el aprovechamiento de otros soportes, medios y modos semióticos se refleja sobre todo en la proliferación de efigies, artefactos u otros objetos simbólicos destinados a la producción de cuadros espectaculares que pueden ser reconocidos fácilmente por la audiencia (Cárdenas, 2014b; Cuadra, 2012).

El carnaval renueva las prácticas comunicativas activistas a medida que enlaza las dimensiones del festival y el simulacro, las cuales recogen acciones autotélicas (festivas) y representacionales (teatrales) (Cruces, 1998a). Por una parte, en tanto el mundo de la política adultocéntrica ha privilegiado un estilo formal y autoritario, la fiesta irrumpe para subvertir esta norma y tensionar el *statu quo*. En este sentido, el carnaval conlleva una legitimidad pre-política que propende a la dialogicidad y la reciprocidad, y está basada en la costumbre antes que en la imposición o las reglas. Por otra parte, en tanto la multitud se conforma por imitación o figuración dramática, asimila disposiciones o conductas previamente ensayadas o aprendidas, o bien interiorizadas y ejecutadas *in situ*. Esta clase de interacción permite convertir los contactos momentáneos y deslocalizados en encuentros organizados que construyen provisionalmente una comunidad virtual. Tanto la festivización como la teatralización permiten conectar las redes desagregadas que constituyen la ciudadanía, dando cabida a sectores marginalizados y a canales no predeterminados de participación social y reafirmación territorial.

Figura 6.9. Imágenes del carnaval posteadas en UI

Universitario Informado
20 de agosto de 2012 · 🌐

"La Represión me empelota" secundarios marchan en ropa interior, ante los actos de represión por parte de las fuerzas policíales

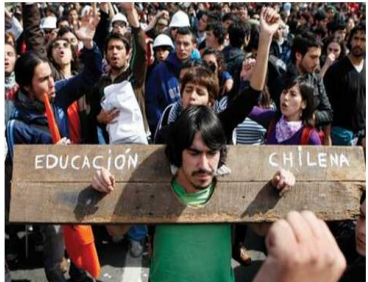


Me gusta · Comentar · Compartir

387

85 veces compartido · 75 comentarios

Universitario Informado ha añadido una foto nueva.
1 de febrero de 2012 · 🌐




Me gusta · Comentar · Compartir

58

20 veces compartido · 7 comentarios

Universitario Informado
17 de marzo de 2013 · 🌐

#chilesemoviliza RÁ #yomarchoel28 y #yomarchoel11




Me gusta · Comentar · Compartir

193

50 veces compartido · 9 comentarios

Universitario Informado
29 de octubre de 2011 · 🌐




Me gusta · Comentar · Compartir

176

103 veces compartido · 39 comentarios

Universitario Informado
26 de abril de 2012 · 🌐

Darth Vader combate a Carabineros en la Marcha:




Me gusta · Comentar · Compartir

123

40 veces compartido · 20 comentarios

Universitario Informado
8 de agosto de 2013 · 🌐

¿Qué opinas?



Me gusta · Comentar · Compartir


43

43 veces compartido · 62 comentarios

Comentarios destacados *

Universitario Informado
11 de abril de 2013 · 🌐

Marcha por la educación. Santiago, 11 de Abril 2013 Seguimos en la lucha!
<https://www.facebook.com/media/set/...>



Me gusta · Comentar · Compartir


195

19 veces compartido · 5 comentarios

Orden cronológico

Universitario Informado
14 de abril de 2013 · 🌐

Ya lo sabe ya #YoMarchoE25 nuevamente por la educación! A no descansar, y a no dejar dormir a los empresarios de la educación!
Nueva marcha estudiantil, 25 DE ABRIL Convoca #MESUP
via <https://www.facebook.com/mesup.chile/?ref=ts>



Me gusta · Comentar · Compartir

71

17 veces compartido · 2 comentarios

Orden cronológico *

El carnaval se caracteriza por el despliegue –literalmente, la exhibición o demostración– de fuerza creativa. Ideacionalmente, connota un microcosmos donde convergen el juego y la ficción: es una instancia de esparcimiento, goce y satisfacción. Las imágenes son mayoritariamente narrativas y dan cuenta de dos acciones principales: celebrar y denunciar. En ambas sobresalen los/as jóvenes en posición de agentes, agrupados, homogeneizados y categorizados en función de atributos biológicos o culturales, quienes se abocan a un trabajo coreográfico o coral. Tanto la celebración como la denuncia se asientan frecuentemente en la *mitopoeia* (Cfr. Van Leeuwen, 2008), esto es, recurren a una serie de conceptos, temas, personajes o arquetipos a partir de los cuales remedan o recrean historias que validan valores y metas deseables, como la igualdad y la justicia social, por un lado, o condenan ciertos vicios o corrupciones como ocurre con la usura y el lucro, por el otro.

Interpersonalmente, estas imágenes habitualmente evocan relaciones de intersubjetividad e involucramiento, pues, como en cualquier representación, actores y espectadores/as colaboran en complicidad haciéndose parte de la misma escena. Asimismo, entrañan un compromiso heteroglósico y polifónico, dado que retratan o incorporan miradas y voces con finalidades cómicas o contestatarias. Por último, los cuerpos y su indumentaria (máscaras, disfraces, muñecos, títeres, etc.) sobresalen por su ubicación, tamaño y nitidez, y suelen aparecer en los ejes dado/conocido o central/prominente de la composición.

Siguiendo a Bajtín (1990), el carnaval aúna ciertas características que hacen posible pasar de la confabulación conjunta a la crítica social. En las fotografías de UI encontramos cuatro de ellas (ver Figura 6.9). El principio de la vida material y corporal atañe a las nociones de nacimiento y muerte, desnudez o exposición de los órganos reproductivos, tal como se observa en los dos primeros posteos. A la izquierda, el epígrafe glosa “la represión me *empelota*” [representación de la acción social: reacción], mientras que la imagen se enfoca en un grupo de estudiantes (una joven en primer plano [valor de la información: centro/margen; encuadre: conexión de elementos; prominencia: tamaño, iluminación]) marchando en ropa interior [representación del actor social: categorización biológica]. En esta dirección, numerosas consignas emplearon la idea de “empelotarse” para describir distintos estados físicos o mentales, como *endeudarse* en “la educación me empelota” (me deja “sin nada”), o *enfurecerse* como sucede en este caso [- AFECTO *realis*: Infelicidad]. La mayoría de las veces esta consigna se pintó sobre los cuerpos de los/as manifestantes, o se anotó en pequeños carteles que cubrían sus genitales.

A la derecha, tenemos la imagen de un estudiante marchando con una guillotina rumbo a ser “decapitado” [- AFECTO *realis*: Infelicidad]. En este registro, la metáfora construida sería “La educación chilena es una condena”, la cual se reelaboró sucesivamente para acusar la caducidad del modelo de mercado educativo: en procesiones fúnebres con deudos vestidos de luto, en ataúdes o lápidas con inscripciones del tipo “murió debiendo \$22.000.000”, en simulaciones de suicidios masivos, y también en el afamado *thriller* por la educación en el que zombis de ultratumba bailaron al ritmo de Michael Jackson.

El principio de lo alto y lo bajo busca rebajar a un individuo de su rol de superioridad. En los siguientes dos posteos esto se ilustra en las imágenes de dos efigies en llamas frente al Palacio de La Moneda [- JUICIO: Sanción social: Integridad], la de Sebastián Piñera a la izquierda, y la de un carro lanza-aguas de carabineros a la derecha. Dado que en la práctica es inviable o condenable atacarlos directamente, es esperable que intente plasmarse por medios simbólicos [representación de la acción social: sobredeterminación]. Ahora bien, representaciones de esta índole no son tan abundantes como pareciera.

En su lugar, usualmente se procede a la degradación paródica para confrontar a la autoridad política o policial. Los dos posteos que vienen son un ejemplo de ello. A la izquierda, el epígrafe introduce “Darth Vader combate a Carabineros en la marcha”, quienes, en efecto, son capturados en posición de defensa con sus escudos alzados [representación de la acción social: material: acción/reacción]. Junto con perseguir fines de entretenimiento propios de la cultura de fans, la opción de oponer personajes ficticios y reales atenúa lo que podría tomarse como una embestida potencial, pero sin perder el excedente metafórico subyacente. Así se consigue ridiculizar la intervención de las fuerzas especiales y exacerbar la pertenencia de los/as jóvenes al endogrupo cuyo “poderío” se reivindica.

A la derecha, la imagen concentra varios rasgos pensados para denigrar al ex mandatario y su gobierno. Vemos a un sujeto vestido de traje, banda tricolor y cabeza de burro, quien porta una pancarta con el eslogan “la nueva forma de *rebuznar*” (con relación al eslogan popularizado durante su campaña electoral “la nueva forma de *gobernar*”), de un lado, y una mano con la cifra 22% (uno de sus niveles de aprobación más bajos durante el conflicto), del otro. Además, ostenta un collar con el signo \$ (por su calidad de empresario y multimillonario), y lleva guantes blancos (con referencia a la expresión coloquial “delitos de guante blanco”, a saber, aquellos que se cometen sin “ensuciarse” las manos, como estafa, apropiación indebida, etc., por los que Piñera ha sido procesado). Todas estas marcas, al conjugarse, crean una compleja metáfora visual que favorece evaluaciones negativas relativas a su ineptitud y falta de ética [- JUICIO: Sanción social: Integridad].

Los últimos dos posteos apuntan al enmascaramiento para negar la identidad, aunque hay muchos otros que igualmente tienden a la degradación paródica, como cuando se usan máscaras con rostros de ministros (de educación, de hacienda, del interior) y ex presidentes (incluyendo Pinochet). Como se aprecia a la izquierda, la máscara de Anonymous tiene un alcance transnacional, cuya propagación la ha transformado en un símbolo de la resistencia antisistémica. En esta imagen se acude a la figura del *hacker* para alertar el fallo del sistema educativo (mediante la ventana de error de Windows que solicita actualización), recurso multimodal que se ha aprovechado en múltiples ocasiones para aludir al fracaso del sistema neoliberal en general.

A la derecha, la imagen capta a un grupo de estudiantes secundarios que marchan con máscaras de personajes icónicos del cine de terror, como *Jason (Friday the 13th)* y *Ghostface (Scream)*. Esta elección también nos devuelve a la noción de la muerte comentada más arriba, esta vez mezclando motivos serios y lúdicos provenientes de la cultura popular. En ambos casos, enmascararse consiste en un mecanismo de protección ante la persecución policial o política, algo similar a lo que ocurre con las capuchas pero con matices diversos. Las dos comparten razones prácticas, como evitar el contacto con

los gases lacrimógenos lanzados por carabineros, y más profundas como asegurar el anonimato en un contexto donde protestar ha sido causal de expulsión de los establecimientos educativos, detención y apremios ilegítimos como secuestros y torturas. No obstante, los encapuchados no son convocados ni bienvenidos en el carnaval, pues no se consideran parte del endogrupo, sino agentes disruptivos e, incluso, enemigos que ayudan a desprestigiar al movimiento.

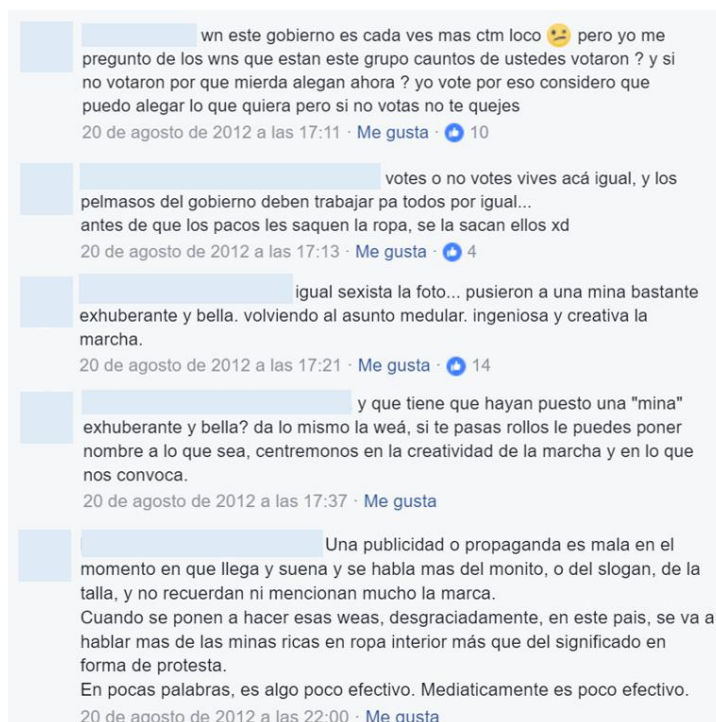
En estos posteos predominan las intervenciones colaborativas/aditivas que inscriben valoraciones positivas con las cuales se elogia la creatividad de las actuaciones, y en comparación con los anteriores, son bastante menos polémicos. Dos de ellos abarcan la mayor cantidad de interacciones: el de la joven en ropa interior resalta lamentablemente por propiciar excesivos comentarios machistas, y el de Darth Vader se vuelve viral porque logra salir en televisión. Nos centraremos solo en el primero distinguiendo algunos de los intercambios más llamativos (ver Figura 6.10).

Com1 y Com2 retoman la discusión acerca del voto juvenil, explicitando dos argumentos divergentes: que votar da (o no) derecho a opinar (“alegar”, “quejarse”) sobre la conducción de los gobiernos de turno, creencia que ha estado en entredicho durante décadas debido a la importancia que se le ha asignado a la participación electoral desde el retorno a la democracia, y en torno a la cual las nuevas generaciones se han mostrado escépticas, generando procesos deliberativos en diferentes escenarios. Com1 interpela concretamente a los miembros de la comunidad online, implicando otras posturas subsidiarias que tienen que ver con cuán legítimo resulta manifestarse políticamente en las redes sociales (expresarse en este espacio y no en aquellos delimitados formalmente para estos objetivos), a lo que Com2 responde con una aseveración tajante, pero desviada: que los *pelmazos* del gobierno deben trabajar para todos por igual (los que votan y los que no) [- JUICIO: Estima social: Capacidad]. Se trata de un debate sugerente pues involucra la modificación a largo plazo¹⁰³ de opiniones y actitudes ideológicas más amplias sobre la comprensión de la política y lo político (Cfr. Cárdenas, 2011a; Muñoz, 2011). Para los/as estudiantes movilizados/as, estas definiciones no se juegan necesaria ni completamente en las urnas, cuestión que ha quedado en evidencia en tanto han privilegiado otras modalidades como la acción directa, la organización de base y el asambleísmo.

Com2 añade otra variable que gira la discusión hacia la utilización del cuerpo como dispositivo de protesta, cuando declara: “antes de que los pacos les saquen la ropa, se la sacan ellos xd”. Aunque parece que lo ha dicho a modo de burla (por el emoticono de risa al final), supone una denuncia grave vinculada con los procedimientos que realiza carabineros en las marchas, los cuales afectan principalmente a mujeres. En otros posteos se han divulgado fotografías, vídeos y testimonios de estudiantes que sufrieron manoseos por parte de personal policial mientras eran detenidos/as, o fueron obligados/as a desnudarse y ejecutar acciones humillantes en los calabozos. Este conocimiento se encuentra se ha instalado paulatinamente en la comunidad de UI, pero se presume relevante (re)afirmarlo a propósito del contenido de la entrada.

¹⁰³ Como ya indicamos, el abstencionismo no es un fenómeno que afecta únicamente a la población juvenil, si bien esta creencia se ha mantenido relativamente estable desde los 90 hasta la fecha. En las recientes elecciones, un [estudio de Big Data](#) reveló que cerca del 80% (1 millón aproximadamente) de los votantes de Beatriz Sánchez (FA) corresponde a nuevos electores, es decir, a los mayores de 18 años que ingresaron al padrón tras la implementación de la inscripción automática. Estos antecedentes exigen analizar más atentamente cómo ha evolucionado el comportamiento de los/as jóvenes en este ámbito.

Figura 6.10. Comentarios realizados a las imágenes del *carnaval* posteadas en UI



En un sentido similar, Com3 y Com4 critican el carácter sexista de la imagen y los comentarios que provoca, específicamente, la decisión de destacar a “una mina” (mujer) exuberante y bella, si bien Com4 precisa que la actitud sexista no “está” en la foto sino en la cabeza (“pasarse *rollos*”) de quienes la miran. En ambas intervenciones, no obstante, se insiste en darle centralidad a la creatividad de la marcha, pasando por alto la banalización o cosificación en la que incurren otros usuarios.

Com5, en cambio, reprocha la elección de esta táctica y cuestiona su valor dentro del repertorio estudiantil [- APRECIACIÓN: Reacción: Impacto]. Implica que, dada la mentalidad (machista) de los chilenos (“en este país, se va a hablar mas de las minas ricas en ropa interior *más que del significado en forma de protesta*”, énfasis nuestro), “empelotarse” es poco efectivo porque desvía la atención mediática del evento contencioso, prestándose para tergiversaciones. Si bien es un debate que podría considerarse marginal, remite a dos aspectos de fondo: la incidencia de demandas de género dentro del movimiento (de hecho, este punto tensiona particularmente a los y las estudiantes de liceos públicos, ya que estas últimas exigen a sus compañeros igualdad y respeto en el aula y en la calle)¹⁰⁴, y la manifestación de cierta conciencia colectiva respecto a la adecuación de las estrategias activistas adoptadas durante las campañas.

¹⁰⁴ Si bien tales demandas no surgen en la génesis del movimiento, se emplazan con el devenir de los años. Ver, por ejemplo: <https://goo.gl/2wZ53G>

D) CONTENCIÓN

La contención es una unidad concebida para representar el conflicto entre grupos sociales antagónicos (Mattoni & Teune, 2014). Este carácter conflictivo está dado por la alteración del orden público, el que debe ser restaurado empleando conductos más o menos represivos (Fernández, 2013b). Generalmente, las marchas se restringen o prohíben, confinando tanto su impacto político como ciudadano, e incentivando la respuesta pacífica o violenta de los/as manifestantes (Fernández, 2011). Recordemos, además, que en el contexto chileno la protesta callejera sigue sujeta a limitaciones heredadas del periodo dictatorial (Fernández, 2013a), por lo que estas deben informarse y aprobarse con antelación, pudiendo solicitarse rectificaciones a sus itinerarios. Entre 2011 y 2013 muchas marchas estudiantiles fueron denegadas y terminaron realizándose de todos modos, pero a costa de episodios flagrantes de abuso policial, donde se produjeron situaciones de hostigamiento y persecución que derivaron en controles de identidad y detenciones arbitrarias, entre otras prácticas indebidas.

Estos rasgos convergen para hacer de la contención una verdadera instancia de disputa por el espacio urbano (Cárdenas, 2014b). Muchos teóricos han señalado que el destino de la marcha no se reduce a cumplir el recorrido trazado; se trata, más bien, de un destino simbólico, deslocalizado y atemporal: la oposición de “Nosotros frente a Otros” (Rodríguez, 2010, p. 84), lo cual, en su origen, establece un dominio que trasciende las posibilidades de intervención individual. Como explica esta autora, la multitud voluntariamente reunida por medio de la acción unísona pretende configurar un gran cuerpo social, cuyo propósito es enfrentar a un adversario que equivale a una entidad supra-humana, de allí la obligación de combatirlo dando forma a un colectivo de distinta naturaleza y magnitud. Por ende, la contención nos transporta a un fin ideal que consiste en vencer a un enemigo figurado, como puede ser el Estado, el sistema capitalista, la dominación de las elites, etc. (Rodríguez, 2008).

Sin embargo, a este enemigo no se le afronta a través de la interacción cara a cara (Taylor & Van Dyke, 2004), por eso la presencia de carabineros suele ser interpretada como el blanco concreto que lo sustituye: en tanto custodios de los primeros constituyen un rival inmediato al cual desafiar en su ausencia. Mientras en el carnaval se procura rebajar o degradar paródicamente a las autoridades gubernamentales o policiales, en este punto se busca blasfemar, injuriar o deshonorar especialmente a estas últimas para demostrar cierta superioridad moral o intelectual (ver Figura 6.11), cuestión que, en lo cotidiano, no puede expresarse directamente o resulta inaccesible o sancionado si se hace a título personal¹⁰⁵. Ahora bien, este no es el único objetivo de la contención.

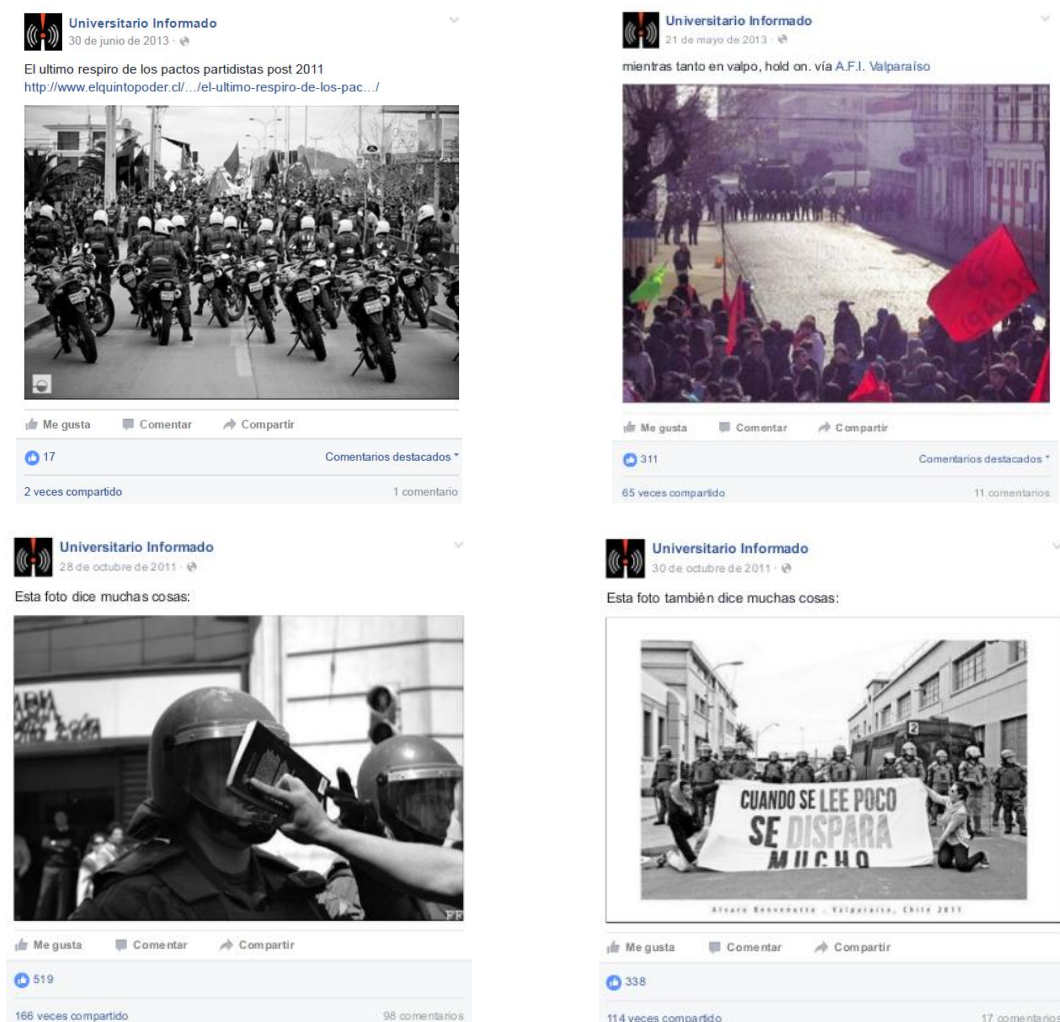
En esta unidad se procura, ante todo, coordinar estrategias para interceptar a los contingentes policiales. Dado que nos aproximamos a la marcha desde la mirada de los/as propios/as estudiantes, observamos que la contención es ejecutada por ellos/as (y el resto de sus aliados/as) con la intención de frenar el avance de carabineros, de manera de cautelar que la columna desemboque finalmente en los sitios escogidos. Contemplar este enfoque es clave a la hora de comprender el papel que desempeña esta secuencia en la estructura narrativa: si la convocatoria, la marcha y el carnaval progresaron linealmente en virtud de su desarrollo cronológico, el quiebre dramático que introduce

¹⁰⁵ De hecho, durante el gobierno de Sebastián Piñera se implementan nuevas disposiciones que permiten multar o condenar con cárcel las agresiones verbales y físicas hacia personal policial.

esta complicación no procede de ninguna causa o condición reconocible con anterioridad. Por lo tanto, la reacción policial emerge como injustificada (a la vez que desproporcionada), invirtiendo el relato mediático que a menudo construye la prensa y la televisión sobre la protesta juvenil como problema social (son los carabineros quienes contienen la revuelta estudiantil por considerarse anómala, disfuncional o peligrosa) (Cfr. Cárdenas y Pérez, 2018, 2017).

Como indicamos previamente, ante la amenaza de ser expulsados del espacio que les pertenece y cuyo control han recuperado (“la calle es de lxs que luchan” glosa un lienzo de nuestro corpus), los/as estudiantes se repliegan para prevenir la acción disruptiva de carabineros, medida que gatilla la expectación grupal y anticipa el desenlace de la contienda. Ideacionalmente, los actores se comprometen en relaciones de poder que habían permanecido desactivadas en las secuencias anteriores. Tales relaciones comportan una base metafórica a partir de la cual se definen territorios internos y externos que los respectivos miembros deben demarcar y preservar (ver Figura 6.11).

Figura 6.11. Imágenes de la contención posteadas en UI



En esta dirección, amedrentar y resistir son acciones materiales habitualmente representadas en el Facebook de UI. La primera cuenta con los efectivos de fuerzas especiales como agentes agrupados y homogeneizados, cuya meta son los/as jóvenes que esperan en posición pasiva: la disposición de sus cuerpos acusa cómo cada bando se atrincheró en sus puestos de batalla y vigila a su contrincante. Los policías se valen de recursos instrumentales como uniformes y armamento (cascos, escudos, porras, bombas lacrimógenas, pistolas a balines, etc.), junto con vehículos motorizados y carros lanza-gases o lanza-aguas), elementos que facilitan la ofensiva y el ocultamiento cuando cometen procedimientos desmedidos (se sabe que en ocasiones tapan sus números de placa para no ser fichados, de allí la importancia de los registros fotográficos como método de denuncia).

La segunda involucra a los/as estudiantes resguardándose o rebelándose ante carabineros. A pesar de que sus recursos son exiguos, inmovilizarse y agolparse son operaciones que aseguran la protección mutua. Tienden a armar filas o escoltas articuladas que asimilan, como decíamos, un único cuerpo preparado para el ataque, razón por la cual también prima la inclusión y la generalización. En este escenario, la resistencia se legitima como una táctica necesaria que favorece la imagen positiva del endogrupo, sustentada en la empatía y la colaboración. En cambio, al exogrupo se le muestra negativamente, exaltando su intransigencia y obcecación.

En términos interactivos, se repiten tomas largas y en altura [contacto: oferta] que exhiben, de un lado, los perímetros y las áreas ocupadas por los participantes [+ VALUACIÓN: Impacto; GRADACIÓN: Fuerza: Cuantificación: Extensión: Alcance, Espacio], y evocan, del otro, distanciamiento de los hechos de violencia que se avecinan [- APRECIACIÓN: Deslegitimación histórica: ↑ Conflictividad (socio-política)], lo que confiere a los/as espectadores/as la responsabilidad de testificar el decurso del conflicto, pero sin quedar indiferentes. Las tomas sociales o medias [contacto: oferta] juegan con los ángulos para mostrar los hechos, ya sea desde el punto de vista de los/as estudiantes, potenciando en este caso la afirmación o solidaridad interna [+ JUICIO: Estima social: Capacidad/Tenacidad], o desde el punto de vista de carabineros, implicando valores reprochables como la intimidación o la desidia [- JUICIO: Sanción social: Integridad].

Llama la atención, además, que las imágenes son en su mayoría en blanco y negro [AMBIENTE: Infundido, Activado: Familiaridad: Removida, Historizada], atributo con el cual se inmortaliza un sentido de repetición histórica que afecta a la protesta callejera, descontextualizándola y enaltecéndola a su vez (Cárdenas, 2014b). Asimismo, notamos que varias de ellas poseen firmas que inscriben la autoría de fotógrafos o agencias¹⁰⁶, lo que ocurre raramente en nuestro corpus. Por último, la confrontación destaca como la información más sobresaliente de las fotografías [valor de la información: centro/margen; polarizado: real/ideal], combinando para ello opciones que realzan la prominencia [perspectiva] y el balance [tamaño, nitidez, contraste] de la composición.

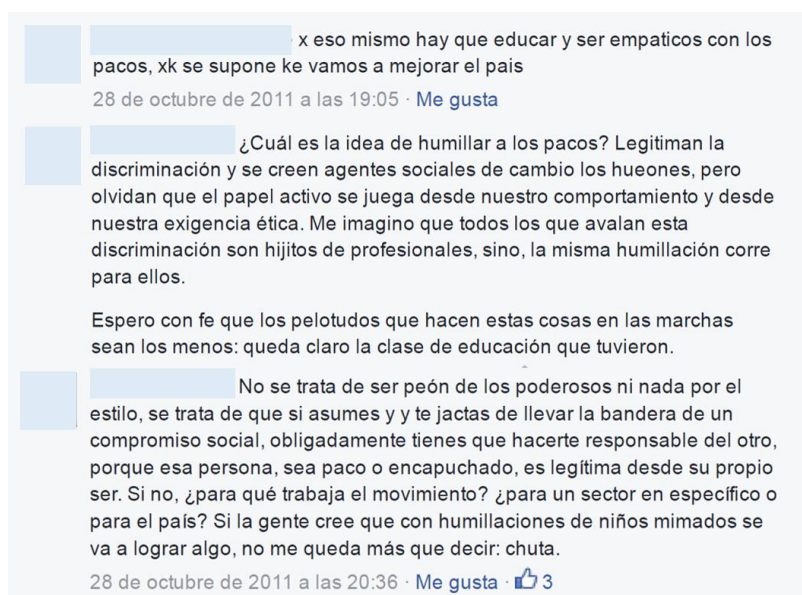
Los dos primeros posteos corresponden al T3 del 2013, si bien este tipo de encuadre es el que más se reitera para retratar la unidad analizada aunque con algunas variaciones (como usar un ángulo oblicuo para enfatizar la oposición entre contingentes). El ejemplo de la izquierda adopta más licencias estéticas si se le compara con el de la derecha, pero ambos explotan recursos semióticos análogos para contrastar el poder de

¹⁰⁶ Comúnmente de profesionales independientes o autogestionados (como el Frente Fotográfico) y/o de medios alternativos (gráficos u online).

la multitud con el poder policial: resalta la organización de bloques compactos que ostentan equipamientos y utensilios distintivos y su ubicación motivada en primer o segundo plano como referimos más arriba. Los comentarios que estas entradas propician son acotados y se dedican, por una parte, a apoyar al movimiento estudiantil (“Fuerza!!!”, “Arriba la marcha”), y por otra, a reprobar el despliegue (infundado) de carabineros (“**TODOS SABEMOS QUE ES FUERZA DESMEDIDA**”, “mi pueblo luchando y los pacos reprimiendo”, “pero si estamos en DEMOCRACIA, por qué tanta opresión???”), etc.). Estos últimos emplean algunas marcas epistémicas (evidenciales en “todos sabemos que...”, contraexpectativas en “pero si...”, metáforas bélicas asociadas con la lucha social) e ideológicas (polarización) que revelan supuestos de fondo sobre los modos (normalizados y contravenidos) de aplacar la desobediencia civil y cómo estos tensionan la percepción de la convivencia democrática.

Los posts siguientes corresponden al T3 de 2011 y alcanzan los más altos índices de viralización. Ya mencionamos que son utilizados para denigrar a la policía por su ineptitud intelectual [- JUICIO: Estima social: Capacidad] o baja moral [- JUICIO: Sanción social: Integridad]. En la fotografía de la derecha se reta a carabineros con una intencionalidad más bien lúdica (de hecho, los jóvenes sonrían mientras extienden el lienzo [+ AFECTO: Felicidad]), recontextualizando la letra de una canción popular (La bala, Calle 13), reapropiada luego en otros contextos de protesta estudiantil. En la fotografía de la izquierda, no obstante, se expone una afrenta mucho más seria, la cual, si bien genera mayor controversia entre los/as seguidores/as de UI (ver Figura 6.12), no es desconocida o inusual (se ha simbolizado en otros géneros como caricaturas y afiches, proponiendo metáforas afines como “el conocimiento es un arma”¹⁰⁷, también presente en uno de los comentarios: “Como cualquier otra, esta es una forma de protesta, no con armas ni gases lacrimógenos o tanques, *nuestras armas son los libros, las palabras, la unidad*”, énfasis nuestro). La popularidad de ambas entradas reside en que capta momentos donde los/as jóvenes consiguen desafiar a sus adversarios y resultar (aparentemente) impunes, cuestión que es elogiada por el colectivo al punto de vislumbrarse como verdaderas hazañas.

Figura 6.12. Comentarios realizados a las imágenes de la *contención* posteadas en UI



¹⁰⁷ Véase un ejemplo del corpus secundario: <https://goo.gl/2gNmm8>

Además de las intervenciones que refrendan el contenido de la imagen o simplemente acusan falta de respeto o educación, encontramos intercambios más interesantes que debaten acerca del rol emancipador del movimiento estudiantil, que implica transformar la conciencia de todos los ciudadanos dominados, incluyendo a la policía. Al respecto, hay quienes respaldan creencias asociadas a la inferioridad intelectual y moral de los carabineros, arguyendo que son sujetos entrenados (autómatas) para reprimir y anular el pensamiento autónomo, por lo que es esperable que sirvan irreflexivamente los intereses del Estado, y hay quienes cuestionan esta naturalización pero sin abandonar la contraposición entre razón y fuerza (como indica el lema del escudo nacional¹⁰⁸).

Los comentarios que ilustramos rompen esta dicotomía con argumentos que colocan a los carabineros en la misma posición de “víctimas del sistema” que los/as estudiantes (por eso se debe ser “empáticos” con ellos como consigna el Com1), y explican en qué consiste ser verdaderos agentes de cambio social como señalan Com2 y Com3. A quienes validan el ataque al policía por ser “peón de los poderosos”, se les exige ser consecuentes con la demanda de no discriminación y aplicarla a todos por igual, ser modelos de “comportamiento ético” para sus pares y hacerse “responsables del otro”, de lo contrario “¿para quién trabaja el movimiento?” (para “pacos” y “encapuchados”, aclara Com3, aunando con esta metonimia dos extremos de la sociedad convulsionada). La inferencia que se desprende del enunciado: “me imagino que todos [los que se burlan] (...) son hijitos de profesionales” refuerza, mediante la ironía, que solo quienes pertenecen a la clase acomodada del país podrían sentir desafección por la opresión que afecta al grueso de la población.

E) ESTALLIDO

Como ya hemos subrayado, las marchas se rigen por objetivos que son tanto materiales como simbólicos: alcanzar el mitin o situación de podio, esto es, la concentración final una vez que la columna ha arribado a hitos emblemáticos de la ciudad es un logro que da cuenta de la victoria colectiva. Sin embargo, en el Facebook de UI esta instancia es escasamente representada, en general, las fotografías no la consideran a menos que aparezca como parte del escenario. En su lugar, estas imágenes se enfocan en los efectos que desencadena la disputa por las calles, un fin indeseable que, como anticipábamos, asemeja la configuración de una trama trágica (Cfr. White, 2003, 1992a, 1992b). Desde una aproximación narrativa, Bruner (2009) propone que este carácter trágico emana de decisiones que alteran la estructura canónica del relato, propiciando desviaciones que tienen que ver con la construcción de legitimidad, principios o valores. Por ende, las historias deben apelar, necesariamente, a lo que es moralmente autorizado, apropiado o incluso incierto, siempre y cuando ofrezcan parámetros inteligibles sobre lo que es socialmente recompensado o castigado (Cfr. Van Leeuwen, 2008).

Dicho esto, podemos preguntarnos: ¿por qué en la representación visual de las marchas estudiantiles se prefiere un desenlace de estas características? Como sugerimos con White (1992a), superar la prueba agónica supone para los/as protagonistas una ganancia de conciencia, lo que significa que, aun sabiendo que sobreviene un resultado adverso, lo resisten a expensas de modificar los límites de lo permitido (Rodríguez, 2008). La agonía conduce una energía conflictiva ritualizada que desempeña una función política,

¹⁰⁸ Véase un ejemplo del corpus secundario: <https://goo.gl/caEu73>

pues se asocia con la subversión de patrones de dominación o subordinación que pretenden doblegarse como demostración de alarde. En esta línea, las marchas exhiben cierta disposición al sacrificio, una entrega heroica con rasgos compensatorios que persigue reivindicar su dignidad. De acuerdo a esta lógica, la contienda tenderá inevitablemente a la recursividad, a la circularidad, a la lucha permanente: la búsqueda del horizonte utópico.

Ahora bien, ¿cómo deducir del estallido un impulso de esta naturaleza? La principal característica de esta secuencia es el despliegue de violencia, de carabineros hacia los/as estudiantes, de un lado, y de los encapuchados hacia los carabineros, del otro. Sabemos que durante el avance de la columna los/as viandantes han debido superar diversos obstáculos para llegar a destino, como la vigilancia, el acoso, el amedrentamiento y la disuasión por medios represivos. En efecto, los modos como se experimenta la represión policial otorgan un sentido global a la movilización y una impronta específica a las acciones resistentes llevadas a cabo por los/as jóvenes. Vale decir, la violencia no es una respuesta preestablecida (si bien es una opción de los repertorios contenciosos), sino que se evalúa, en la práctica, según el decurso de los acontecimientos y el grado de tensión creada por los contrincantes. De lo contrario, no existirían manifestaciones pacíficas, a pesar de los esfuerzos de las elites políticas y mediáticas por invisibilizarlas. No hay protesta sin violencia pareciera ser el axioma cultural (Aguilera, 2016), aun cuando desde el movimiento se ha insistido repetidamente en desmarcarse de estas conductas.

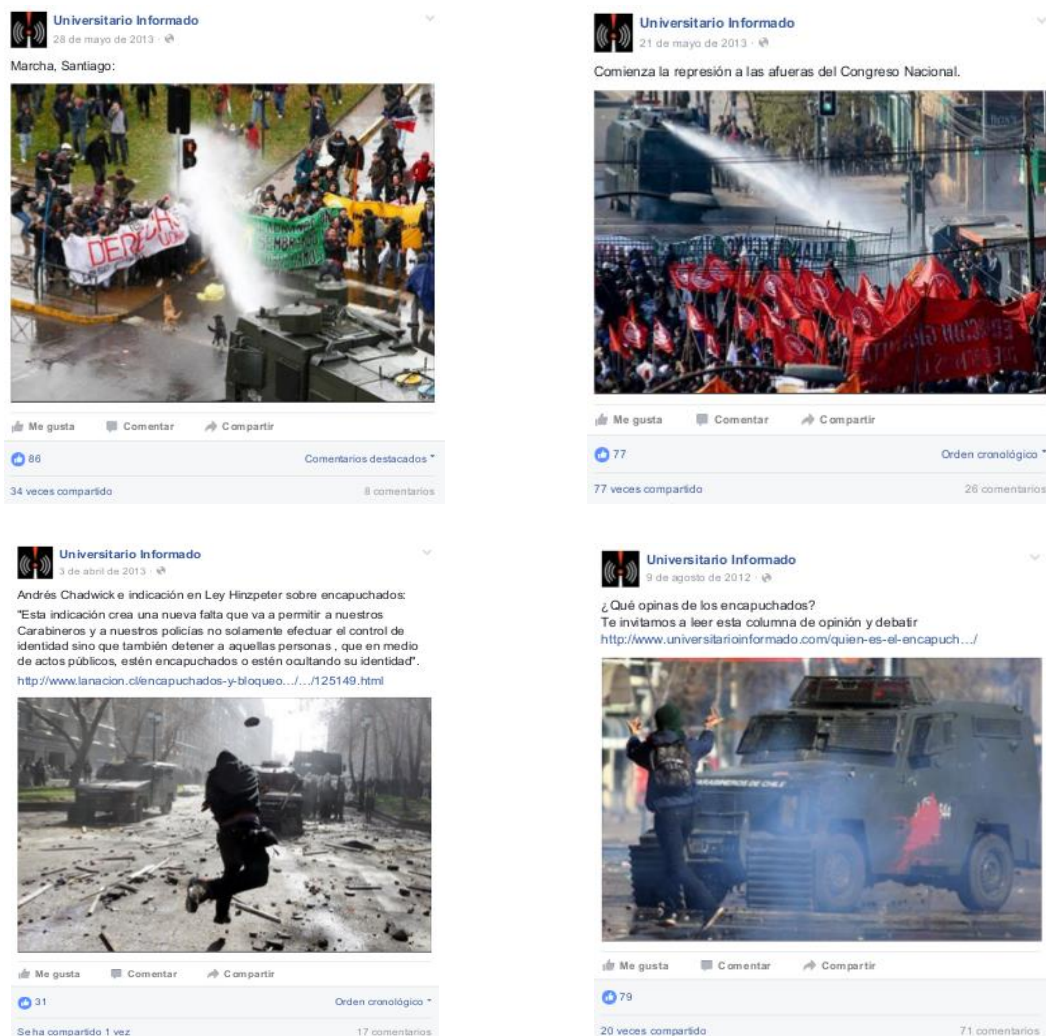
El estallido alude a un quiebre estrepitoso que ocasiona daños inminentes e irreversibles. Aunque se trata de una resolución desesperanzadora debido a las secuelas que padecen los/as participantes y su entorno físico, funge como el cumplimiento de una gesta memorable. Asimismo, instaura una relación de causa-consecuencia con la unidad precedente: aquí es evidente que la presencia estudiantil se reduce drásticamente dando paso a la acción predominante de encapuchados, cuya aparición también es provocada por la contención policial. Al respecto, entendemos que la figura del encapuchado ha estado sujeta a una doble estigmatización: por una parte, la identificación del encapuchado como sujeto juvenil es con frecuencia polémica, ya que los/as propios/as estudiantes invocan esta diferenciación –tanto dentro como fuera de la marcha– para impugnar la criminalización sistemática de su acción política; por otra parte, suele vincularse a los encapuchados con los sujetos de las clases empobrecidas, pero no siempre esta ligazón incorpora una comprensión crítica de sus prácticas y fundamentos (Cárdenas y Pérez, 2018, 2017).

En términos ideacionales, las imágenes del estallido son mayoritariamente narrativas y representan una oposición típica de la lucha callejera como es atacar-defender (ver Figura 6.13). Cuando involucra a carabineros y estudiantes las acciones son de tipo material, transactivo y unidireccional: los primeros se dirigen a una meta concreta mediante recursos (habitualmente carros lanza-aguas, donde el chorro hace las veces de vector)¹⁰⁹ que favorecen la impersonalización y el anonimato, mientras que los segundos responden agrupándose, rigidizando sus cuerpos y resguardándose en las esquinas. En cambio, cuando involucra a carabineros y encapuchados las acciones son de tipo bidireccional, en cuyo caso resaltan las armas con que cada facción procede a la

¹⁰⁹ En la marcha del 21 de mayo de 2015 se hizo conocido el caso del estudiante universitario Rodrigo Avilés, quien fue impactado a quemarropa por el chorro de un carro lanza-aguas, quedando en estado de coma. Registros audiovisuales esclarecieron la responsabilidad del entonces sargento de carabineros Manuel Noya, posteriormente dado de baja y formalizado por el delito de lesiones graves.

embestida: la ocupación de avenidas y parques se pelea palmo a palmo poniendo a prueba su capacidad de combate. Dado que son los efectivos policiales quienes, en esta estructura narrativa, inician la ofensiva, los actos vandálicos devienen en una reacción censurable –pero predecible– en la progresión del relato. Se definen, así, dos fuerzas tradicionalmente antagónicas y a menudo sobredeterminadas: una alineada con la restauración del ordenamiento civil y los usos normados del espacio público, y otra antisistema que transgrede, reiteradamente, cualquier imposición de autoridad (incluyendo la de dirigentes estudiantiles y manifestantes).

Figura 6.13. Imágenes del *estallido* posteadas en UI



En términos interactivos, se privilegian tomas largas, oblicuas y en altura [contacto: oferta] para retratar la culminación del problema [- APRECIACIÓN: Deslegitimación histórica: ↑ Conflictividad (socio-política)] y construir distancia social entre contendores y espectadores/as [actitud: subjetividad: separación]: los hechos violentos, independientemente de quienes sean sus responsables, se conciben como igualmente irracionales, infundados y reprochables [-APRECIACIÓN: Deslegitimación histórica: Integridad (moral)], de allí que se les represente con relativa proporcionalidad en el corpus. También ocurre en esta unidad que en las fotografías se juega con los ángulos para facilitar diversos énfasis y puntos de vista, acoplándose con otras opciones a nivel composicional [valor de la información: polarizado: dado/nuevo, ideal/real; encuadre: conexión de elementos; prominencia: perspectiva: primer/segundo plano].

Los primeros ejemplos son registros usualmente difundidos para representar cualidades sobresalientes del movimiento como el aguante estudiantil, especialmente de los/as secundarios/as [+ JUICIO: Estima social: Tenacidad]: alzar y batir lienzos y banderas se interpreta como señal de coraje, acciones que regularmente se acompañan de vítores o cantos para enardecer los ánimos (e.g., “¡uf, uf, qué calor, el guanaco¹¹⁰ por favor!”). En el posteo de la derecha es todavía más patente el llamado a resistir la represión policial, porque se ha logrado cercar un sitio de trascendencia política como el Congreso Nacional. Los siguientes ejemplos muestran a dos encapuchados enfrentando a carabineros [activación, categorización cultural], el de la izquierda los agrede con un objeto contundente y el de la derecha los desafía con insolencia (nótese el gesto obsceno de las manos): ambos expresan emociones negativas [- AFECTO: Insatisfacción] y destacan por su cariz artístico [HETEROGLOSIA: Expansión dialógica: Consideración; + APRECIACIÓN: Reacción: Impacto/Calidad] (Cfr. Economou, 2009).

Estos posteos recurren a diferentes estrategias de integración intermodal, ambas pensadas para potenciar la co-contextualización semiótica: mientras los dos primeros epígrafes anticipan (titulan) el contenido de las entradas, los segundos invitan explícitamente al diálogo y al debate intragrupal sobre aspectos clave de las movilizaciones: la intervención de encapuchados en las marchas y la tramitación del proyecto de ley conocido como “Ley Hinzpeter”¹¹¹ que se propone restringir el derecho a la protesta social. Más allá de coyunturas puntuales, estos temas han estado constantemente en la palestra, incentivando la negociación de opiniones y actitudes en torno a las tácticas de acción colectiva adoptadas en las distintas fases del conflicto, su pertinencia y legitimidad a largo plazo. Pasar a la acción directa o extremar las formas de desobediencia civil son posturas más radicales que conviven con otras más moderadas que se inclinan por explotar modalidades pacíficas, creativas o lúdicas. Para formular tales posicionamientos no solo se deben compartir antecedentes acerca de la trayectoria del movimiento, el aprendizaje acumulado en campañas anteriores, etc., sino también contar con concepciones más amplias acerca de, por ejemplo, la conciencia revolucionaria, la sobreideologización, cooptación o instrumentalización de sus miembros, entre otras.

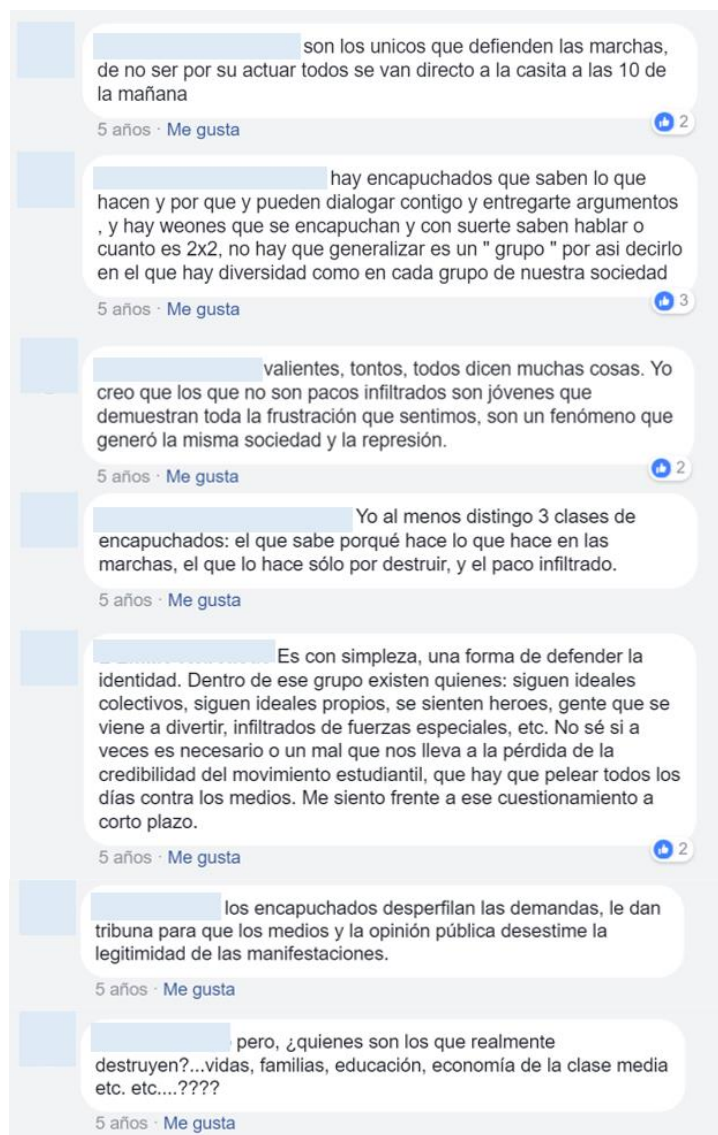
A continuación nos centramos en algunos comentarios realizados al último posteo (ver Figura 6.14), los cuales discuten a raíz de la pregunta “¿Qué opinas de los encapuchados?”. Esta interrogante es relevante para la comunidad de UI en tanto permite profundizar en las creencias que los/as seguidores/as tienen sobre el rol político de dichos sujetos, cuya pertenencia al movimiento ha sido continuamente cuestionada por las bases y la ciudadanía en general. De un lado, se ubican quienes evalúan positivamente su participación (e.g., “son los únicos que defienden las marchas” [+ JUICIO: Estima social: Tenacidad; Gradación: Foco: Valor: Especificidad], “son justos y necesarios”, catalogándolos en esta misma dirección como “héroes”, “valientes”, “ejemplos [a seguir]” [+ JUICIO: Sanción social: Integridad], etc.), y del otro, se ubican

¹¹⁰ Expresión coloquial empleada para referirse a los carros lanza-aguas.

¹¹¹ Pensada como una ley para fortalecer el resguardo del orden público, recibe este nombre en alusión al ex Ministro del Interior y Seguridad Nacional de la administración de Piñera, Rodrigo Hinzpeter. Esta ley consideraba añadir y/o aumentar penas en caso de incurrir en: a) la ocupación de lugares públicos como establecimientos educacionales o gubernamentales, b) la agresión a civiles o uniformados y la destrucción de propiedad pública o privada durante manifestaciones masivas, y c) el ocultamiento de la identidad usando elementos como capuchas (de allí que también se le llamara “ley anti-encapuchados”), por mencionar algunas. Tras una extensa tramitación parlamentaria el proyecto fue declarado inadmisibile.

quienes reprueban esta adscripción por considerarla contraproducente o abiertamente malintencionada (e.g., “cagan (tergiversan) las manifestaciones limpias” [- JUICIO: Sanción social: Veracidad], “le hacen la pega (benefician) al gobierno y a la derecha” [- JUICIO: Sanción social: Integridad]). No obstante, hay cierto consenso cuando se plantea que su irrupción se presta para la espectacularización y la fabricación de montajes mediáticos, afectando la opinión pública sobre las causas y demandas estudiantiles.

Figura 6.14. Comentarios realizados a las imágenes del *estallido* posteadas en UI



En las intervenciones que relevamos se conjetura con respecto a la identidad y las motivaciones de los encapuchados. Estas coinciden en, a lo menos, tres posibilidades: a) están quienes “saben por qué lo hacen”, pueden “entregarte argumentos”, “siguen ideales propios o colectivos”; b) quienes “lo hacen solo por destruir”, “con suerte saben hablar o cuánto es 2x2”, “gente que se viene a divertir”, y; c) quienes en realidad son “pacos infiltrados”¹¹² haciéndose pasar por manifestantes.

¹¹² Gracias a los registros fotográficos y audiovisuales propagados en redes sociales se recogieron antecedentes que probaron distintos mecanismos de infiltración y montaje policial, que facilitaron tanto la persecución política como la detención arbitraria de dirigentes estudiantiles.

Com3, en este sentido, aspira a una lectura más global cuando sostiene que “son jóvenes que demuestran toda la frustración que sentimos, son un fenómeno que generó la misma sociedad y la represión”, posición que ha ganado respaldo en este tipo de debates (Cfr. Cárdenas y Pérez, 2018, 2017), y que tiene relación, a su vez, con ideas acerca de la violencia estructural que fomenta el modelo capitalista y cuyos efectos resienten los sectores marginalizados, tal como se implica en el Com7: “pero, ¿quiénes son los que realmente destruyen?... vidas, familias, educación, economía, de la clase media...”. Por último, es notorio que prevalecen visiones encontradas a pesar de alcanzarse algunos acuerdos provisorios, lo que demuestra que deliberar sobre este y otros asuntos controversiales constituye un aspecto sensible dentro de los procesos de enmarcado grupal. Este trabajo exige mayores esfuerzos de modelamiento epistémico e ideológico, de allí que estas instancias sean propiciadas por los/as administradores/as de UI para engrosar el fondo común de conocimientos y mejorar las dinámicas de afiliación y cohesión interna.

A continuación resumimos algunos resultados transversales obtenidos del análisis narrativo de las marchas estudiantiles:

- ✓ Esta representación visual contempla solo a ciertos actores del conflicto educativo, específicamente a estudiantes, encapuchados y carabineros, cuyas interacciones revelan una disputa material y simbólica por el uso de las calles, convertidas provisionalmente en un campo de batalla.
- ✓ Otros actores sociales involucrados, como las elites hegemónicas que resguardan la reproducción del modelo educativo, se impugnan implícitamente a partir de determinados artefactos semióticos, tales como efigies, grafitis, murales, pancartas y lienzos empleados y/o emplazados estratégicamente.
- ✓ Las acciones de los participantes se organizan de modo polarizado en el eje transformadoras/normativas: por una parte, los/as estudiantes tienden a la cooperación, el juego y la defensa mutua; los carabineros, por otra parte, se abocan a la vigilancia, el amedrentamiento y el ataque hacia los/as viandantes desplegados/as. Los encapuchados incurren en acciones insurgentes descolgadas de las acciones estudiantiles, lo que los relega a la posición de contra-manifestantes.
- ✓ Las relaciones entre participantes son activadas o desactivadas de acuerdo a los cronotopos en curso. En la convocatoria, la marcha y el carnaval los miembros del endogrupo (estudiantes) adquieren pleno protagonismo, en tanto los miembros del exogrupo (carabineros) permanecen ocultos o en segundo plano, sin que ocurra algún tipo de intercambio transactivo (aunque se evoque por otros medios expresivos). En la contención y el estallido sobreviene el enfrentamiento físico, posibilitando el desenlace narrativo: sin duelo entre oponentes no hay historia (*story*) que contar.
- ✓ El seguimiento de los participantes y sus acciones a través de las secuencias y fases correspondientes reconstruye los modos como progresa (*in crescendo*) la apropiación de avenidas y plazas. Este avance responde a lógicas de afiliación e identificación de las diferentes agrupaciones que acaban integrando un solo contingente humano (la marcha como actor colectivo), lo que a su vez puede leerse como un complejo acto comunicativo (la marcha como texto multimodal).

- ✓ Estos lugares son configurados permanentemente como sitios de resistencia juvenil, concebidos para la visibilización política, el ejercicio de la ciudadanía y la negociación de valores, principios y actitudes ideológicas. El punto de tensión o quiebre del relato está dado por su expulsión forzosa por parte de carabineros, lo que anticipa un final trágico, aunque previsible de antemano.
- ✓ Las luchas de poder por el espacio están representadas metafóricamente y en virtud de criterios causales justificados dentro de la estructura narrativa, lo que provoca que ciertos roles sociales y políticos resulten invertidos (víctimas/victimarios; dominantes/dominados; agentes/pacientes, etc.), trastocando el relato mediático de las marchas tal como lo conocemos. En esta contra-historia prevalece la auto-representación positiva de los/as estudiantes, en contraposición con una hetero-representación negativa de los policías, induciendo nuevas formas de legitimación y deslegitimación de sus acciones y objetivos.

6.2.2. Imágenes de ocupaciones públicas: Tomas estudiantiles

Deberíamos inventar una forma de escritura que permitiese subrayar
que una manifestación es al mismo tiempo
una interacción concreta sobre el espacio
y una construcción simbólica
en la que cooperan los agentes
que se lo adueñan y que le dan un significado.

Michel Offerlé.

Después de las marchas, la ocupación o toma de universidades y liceos fue el segundo tipo de acción colectiva que más presencia tuvo en las movilizaciones estudiantiles entre 2011 y 2013 (Fernández Labbé, 2013). Esta constituye una táctica de carácter transgresivo-disruptivo que busca interferir en las rutinas cotidianas de determinados grupos por medio del encierro voluntario al interior de los recintos educativos (Medel y Somma, 2016). Dicha táctica tiene una marcada tradición en el movimiento, sobresaliendo, al menos, en tres coyunturas previas: las protestas realizadas a fines de la década de los 60 en el contexto de la Reforma Universitaria, aquellas llevadas a cabo en la década de los 80 contra el régimen de Augusto Pinochet¹¹³, y las que se ejecutaron durante la Revolución Pingüina del 2006¹¹⁴.

A pesar de su valor dentro de los repertorios estudiantiles, las tomas han sido mucho menos examinadas en comparación con las marchas u otras tácticas convencionales o culturales. Asumimos que la dificultad que implica participar en ellas y/u obtener testimonios de primera fuente (debido al temor de los/as jóvenes de sufrir infiltraciones o persecuciones posteriores) influye en que exista escasa investigación empírica. Asimismo, antes de la irrupción de dispositivos como los teléfonos móviles y las redes sociales, capturar tales eventos suponía mayores esfuerzos logísticos y técnicos (con frecuencia solo circulaban fotografías de fachadas o perímetros exteriores), de modo que recién en los últimos años la toma ha podido visibilizarse como una demostración política que puede ser exhibida según el punto de vista de sus propios/as manifestantes.

¹¹³ Al respecto, ver el documental *Actores secundarios* (2004) de Jorge Leiva y Pachi Burgos.

¹¹⁴ Al respecto, ver la película *La isla de los pingüinos* (2017) de Guillermo Söhrens.

Nuestra primera aproximación a esta clase de eventos consistió en el análisis del documental *El Desalojo* (2014) de Guillermo Söhrens, quien en su condición de ex alumno fue autorizado para ingresar a la toma del Liceo Experimental Manuel de Salas (Nuñoa, Región Metropolitana) realizada en junio de 2013. La pieza audiovisual de 20 minutos es una de las pocas evidencias que expone lo que ocurre dentro de los establecimientos cuando son (des)ocupados. Aunque ahondaremos en este caso más adelante, vemos que comparte con las demás imágenes difundidas en UI un principio de espacialización de la resistencia (Cfr. Saavedra, 2016; Nicholls, Miller & Beaumont, 2013; Oslender, 2012, 2010; Martin & Miller, 2003; Pile, 1997; Routledge, 1997, entre otros), que organiza tanto las representaciones de los lugares apropiados como las interacciones de los/as estudiantes en él, mediante la disposición de sus cuerpos y otros artefactos semióticos que modifican los significados de los territorios que reivindican (Cárdenas, 2016d, 2015).

Además, creemos que así como las relaciones que los/as jóvenes generan con el espacio tienen una base mental y simbólica, sus formas de experimentarlas son igualmente modeladas a partir de un principio narrativo, en virtud del cual segmentan y articulan sus acciones individuales, intra e intergrupales en un *continuum* temporal que les da sentido. Tal como sucede con las marchas, las tomas pueden ser procesadas como historias con un principio, un desenlace y un final reconocibles, pero a una escala diferente dada la naturaleza de los cronotopos que las integran (volveremos sobre esto en breve). Ahora bien, debemos contemplar que al tratarse de una modalidad contenciosa más restringida (ya que requiere de una membresía particular y una voluntad movilizadora distinta) es probable que, en origen, quienes asisten por primera vez a una toma u ofician de espectadores/as no cuenten con un modelo muy detallado del evento. No obstante, este aspecto puede ser compensado por diversas vías, ya sea la transmisión de vivencias entre pares o, precisamente, la propagación de registros a través de Facebook o plataformas afines.

A grandes rasgos, las ocupaciones revelan cómo los sitios de protesta funcionan como un punto de referencia prevalente para sus miembros y simpatizantes. Ningún sitio es escogido al azar, muy por el contrario, este satisface necesidades que han sido consensuadas de antemano siguiendo criterios estratégicos previamente definidos por el colectivo que se lo adueña. En palabras de Price & Sanz (2016, p. 6), “[t]he status of a place is ultimately decided through the mobilisation of normative cultural references and the production of a coherent narrative about its significance”. Quienes son parte de la ocupación se involucran tanto por razones instrumentales (i.e., ver concretadas demandas) como subjetivas (i.e., crear vínculos identitarios y emocionales) (Chodak, 2016), esto es, no se mueven solo para transgredir un orden hegemónico establecido, mejorar su posición o ganar ciertos derechos, etc., sino porque, sobre todo, encuentran en dicho lugar una conexión especial sustentada en sentimientos de pertenencia y comunalidad (Westendarp, 2014).

En su trabajo sobre las recientes tomas que impulsaron los/as estudiantes secundarios/as en Brasil, Romancini & Castilho (2017) proponen que es la intersección entre la cultura popular, el compromiso afectivo y la lucha política lo que potencia el interés de los/as jóvenes al momento de preferir esta táctica por sobre otras más contenidas. Como explica Chodak (2016, p. 288), “[s]ome activists may be happy about moderate demands and tactics, others –about being avant-garde and radical. As a result, they may develop identities based on their own “tactical tastes””. Este “gusto táctico” se exagera,

a su vez, por el influjo de las nuevas tecnologías, en tanto estas “play an important role in creating a space of representation with an array of “living” meanings, symbols and actions superimposed on the occupied physical space. The social media are instrumental in focal practices which direct people’s attention towards particular places and events and symbolically gather a number of dispersed individuals around the same actions” (2016, p. 291).

Tras revisar un conjunto de *fan pages* de Facebook, Romancini & Castilho (2017) detectan cuatro usos prominentes durante las ocupaciones: en primer lugar, aparecen los posteos que dan cuenta de la cotidianidad de la toma, ámbito que abarca episodios de enfrentamiento con la policía y los administradores de las escuelas, jornadas en las que los/as alumnos/as limpian o reparan las instalaciones, y actividades de esparcimiento (deportivas, artísticas, etc.); en segundo lugar, están los posteos destinados a fomentar la adhesión, el entusiasmo y el orgullo por las causas estudiantiles; en tercer lugar, se ubican los posteos que se preocupan de informar el decurso de la toma, ya sea que provengan de medios de comunicación oficiales (generalmente puestos en duda o criticados por los/as seguidores/as) o sean de elaboración propia (los cuales incluyen declaraciones, manuales¹¹⁵, memes, vídeos, entre otros), y; en cuarto lugar, se encuentran los posteos que motivan prácticas de expansión transmedia (Cfr. Costanza-Chock, 2014, 2013; Cárdenas, 2014c; Lemke, 2009a, 2005a), esto es, aquellos pensados para dramatizar los conflictos que atañen al movimiento basándose en la cultura de fans (Cfr. Jenkins, 2008), con el objetivo de incentivar no solo la participación masiva de los/as estudiantes sino también de partidarios/as potenciales.

El análisis que desarrollamos en los apartados siguientes considera estos y otros usos, pero como instancias específicas dentro de un relato más extenso que logramos reconstruir siguiendo las publicaciones de UI. Priorizamos este enfoque para recalcar que la toma, si bien puede descomponerse en una serie de acciones cuyos trazos se diseminan en la web, adquiere mayor prominencia si se le enmarca en términos narrativos. A la fecha no dimos con pesquisas que emplearan esta perspectiva para abordar las ocupaciones estudiantiles, por lo que pondremos a prueba la estructura que concebimos apoyándonos en las mismas categorías que seleccionamos para el relato de las marchas. Esto no quiere decir que todos los eventos contenciosos se presten para un análisis como el que sugerimos, de hecho, eventos típicos como barricadas, plantones, cacerolazos, vigiliás, etc., –que tienen en común desplegarse en el espacio, apoderárselo y/o disputarlo con otros grupos- no presentan (al menos no necesariamente) algunos de los rasgos básicos que introdujimos anteriormente (secuencialidad de unidades, uniones temporales, técnicas de tramado o prefiguración tropológica, entre otros).

6.2.2.1. *Nociones sobre la toma*

En adelante nos centraremos en las tomas de estudiantes secundarios/as, ya que en nuestro corpus estas imágenes generan intercambios más amplios que aquellos provenientes de tomas de universidades, habitualmente más limitados a prerrogativas institucionales. Aunque unas y otras no difieren demasiado, las primeras sobresalen porque convocan básicamente a menores de edad, cuestión que instaura no solo otro

¹¹⁵ Se trata del famoso manual titulado “Cómo ocupar un colegio”, hecho a partir de las recomendaciones de estudiantes secundarios/as de Chile y Argentina. Se puede acceder a él en: <https://goo.gl/LhcYGv>

marco legal¹¹⁶ sino también relaciones diferenciadas con el mundo adulto en general (Cfr. Westendarp, 2014). En las últimas décadas se ha instalado la percepción de que los/as secundarios/as conforman el reducto moral del movimiento, pues suelen iniciar las ocupaciones y defenderlas por mucho más tiempo. En palabras de Guarnaccia (2011), “la forma como se involucran jóvenes de doce a dieciocho años es extraordinaria y la mayoría de ellos no recibe ningún reconocimiento a cambio” (p. 38).

Como bien señala esta autora, “la toma no es la meta sino el método” (p. 38): es utilizada para atraer la atención del gobierno y los municipios en torno a demandas locales (i.e., que velan por intereses gremiales, desde mejorar la infraestructura hasta avanzar a la autogestión escolar) y globales (i.e., desprendidas de los petitorios del movimiento a nivel nacional), y tienen un efecto muy concreto debido a que afecta la entrega de aportes económicos por parte del Estado. Con ella los/as jóvenes manifiestan sus frustraciones hacia un sistema educativo desigual y segregador, que los margina como actores sociales y políticos con autonomía y liderazgo, obligándolos a levantarse para ganar visibilidad y procurar transformaciones (Mendoza, 2015).

Suspender las clases y cerrar los accesos a los edificios son acciones concebidas como medidas de presión extremas, las cuales se escogen una vez que se han descartado otras opciones de movilización intermedias, como los paros reflexivos (“huelga de lápices”) o el bloqueo provisorio de calles aledañas. Es sabido, además, que las tomas tienen un efecto dominó que traspasa las barreras geográficas: bastan unos pocos liceos ocupados en la Región Metropolitana (usualmente los denominados “liceos emblemáticos”¹¹⁷) para que en pocos días crezcan las redes de apoyo y solidaridad entre establecimientos de todo el país, ya sean urbanos o rurales, subvencionados o incluso privados.

Hay dos maneras de comenzar una toma: ya sea que se vote en asamblea y se ejecute en conformidad, o que un grupo reducido de estudiantes proceda a la ocupación y luego esta se ratifique en asamblea. Hay, asimismo, dos maneras de concluirla: puede producirse el desalojo forzado por parte de la policía, o el abandono en forma voluntaria por resolución de las bases (Fernández Labbé, 2013). En este último caso, la toma puede deponerse por desgaste o coacción (Rothstein, 2016; Guarnaccia, 2011), ya sea que se induzca el desalojo con el corte de suministros como la luz y el agua, o se esparza el miedo a futuras represalias como la repitencia del año lectivo o la cancelación de matrícula para quienes sean sindicados/as como responsables, de allí que también se incite la enemistad entre pares.

¹¹⁶ Como explica Lovera (2015), las tomas son catalogadas como “acciones de fuerza por definición” (p. 590), y como tales, pueden ser sancionadas por vulnerar la libertad de enseñanza, el derecho de propiedad que los/as estudiantes tienen sobre su derecho a ser educados, y la integridad síquica y física de los/as alumnos/as que no desean paralizar. Como ha quedado de manifiesto, los tribunales tienden a desaprobar las tomas sin dar razones suficientes, recurriendo a una jurisprudencia existente en la época de la dictadura cuando se catalogaba a las tomas como actos intrínsecamente violentos, en tanto imposición por medio de la fuerza, no deliberada, de una decisión a terceros. A juicio de este autor, la toma “es un acto que carece de regulación legal (más que ser, en estricto rigor, ilegal)” (p. 590), y son precisamente estos vacíos los que entorpecen una ponderación ajustada de la justicia sobre las tomas pacíficas que expresan el legítimo derecho a la protesta.

¹¹⁷ Son aquellos liceos públicos más antiguos y con mejores estándares de calidad educativa, dadas las altas exigencias de selectividad que los caracteriza.

La ocupación desempeña un rol estratégico en tanto provee a los/as estudiantes del lugar y el tiempo requeridos para organizarse, sin lo cual las recientes movilizaciones no hubiesen alcanzado el respaldo y la magnitud que conocemos (Westendarp, 2014). Estas pueden durar algunos días o unas pocas semanas, o bien sostenerse por varios meses. Normalmente, a las tomas le anteceden jornadas deliberativas donde se evalúan los pasos a seguir y se consensuan los puntos del petitorio al que adhiere cada establecimiento. Estos consensos son el resultado de una robustecida democracia interna asentada en mecanismos de auto-representación, vocerías y horizontalidad ya probados en ciclos anteriores. Esta dimensión es, por lejos, una de las más destacadas y elogiadas por actores externos. Con miras a lograr el control total del recinto, los/as alumnos/as gestionan un número variable de comisiones, tales como:

- ✓ *políticas*, donde se discuten los acuerdos provisionales de la asamblea y cómo van a ser presentados a las orgánicas centrales (e.g., ACES, CONES);
- ✓ *de estudio*, donde se examina la viabilidad de las demandas, se analizan leyes en materia educacional, se revisan los estatutos de colegios o liceos, etc.;
- ✓ *de propaganda*, encargadas del manejo de medios de comunicación, principalmente de redes sociales, para incentivar la asistencia y la permanencia del alumnado;
- ✓ *de difusión o relaciones públicas*, encargadas de informar sobre el avance de la toma, mantenerse en contacto con otros establecimientos ocupados y coordinar medidas conjuntas (a veces se fusiona con la de propaganda);
- ✓ *de gestión cultural*, encargadas de preparar actos o talleres recreativos –tocatas, teatro, grafiti, danza, etc.- y/o formativos –reforzamiento escolar, también llamadas clases éticas-, así como de convocar a artistas –músicos, actores, muralistas, etc.- y/o expertos/as –historiadores, filósofos, científicos políticos, etc.- que los encabecen;
- ✓ *de finanzas*, encargadas de asegurar la compra o disponibilidad de insumos (comida, frazadas, útiles de aseo, etc.);
- ✓ *de alimentación*, encargada de programar los turnos de la cocina;
- ✓ *de seguridad*, encargada de fiscalizar la entrada y la salida de personas autorizadas, así como el ingreso de alcohol (ley seca) y drogas (ley a tierra), y;
- ✓ *de mantenimiento*, encargadas de cuidar el orden y la limpieza de las áreas comunes.

A pesar de propender a una estructura más o menos estable, cada ocupación es única porque se adapta a las exigencias y capacidades de la respectiva comunidad educativa. Por una parte, se observan diferencias entre establecimientos con mayor y menor tradición política. Por ejemplo, los/as estudiantes de liceos emblemáticos están mucho mejor preparados en comparación con aquellos de liceos periféricos, donde tal vez nunca se había producido una toma antes, o donde se deben sortear otras restricciones para participar (e.g., como trabajar o ayudar a sus familias). En esta línea, el conocimiento táctico, los referentes para la acción colectiva y la acumulación de memorias transmitidas intra o intergeneracionalmente juegan un papel determinante a la hora de probar su efectividad (Cfr. Rothstein, 2016).

Por otra parte, se observan diferencias en la participación a nivel socio-cultural (de quienes se involucran esencialmente en actividades de agregación) y a nivel socio-político (de quienes se involucran activamente en la toma de decisiones) (Cfr. Westendarp, 2014). Por ende, si bien la ocupación es concebida como un medio de concientización, puede que esto no ocurra a cabalidad, o no necesariamente por los canales predispuestos para ello.

La toma se caracteriza no solo por sus dinámicas de organización política, sino que además, y quizá más sustantivamente, por sus dinámicas de agrupación comunitaria (Westendarp, 2014; Aguilera, 2011). Estas tienden a reproducir la vida cotidiana y familiar, por lo que la escuela ocupada se experimenta –material y simbólicamente– como un espacio propio, recuperado con la intención de subvertirlo y resignificarlo (Cfr. Martín Rojo, 2016a): un lugar de los/as jóvenes para los/as jóvenes, una casa en la que conviven bajo sus normas y alejados/as del poder parental y corporativo. Justamente, esta condición es la que más se ha prestado para desprestigiar mediáticamente esta modalidad de protesta. En concordancia con los prejuicios adultocéntricos de desviación y pánico moral (Cfr. Cohen, 1973, 1972), se ha puesto el foco en la pérdida de clases, los destrozos a la propiedad y el libertinaje, aspectos que las comisiones pretenden, de hecho, cautelar.

Como plantea Westendarp (2014), mientras se mantuvieron las ocupaciones “la relación con el tiempo y con los lugares fue otra, igualmente, se generó un ambiente distinto que permitió a los estudiantes vivirse ellos mismos y a los otros de maneras diferentes” (p. 91). Esto es así porque la toma permite que cada sitio dentro del establecimiento sea reorganizado según los objetivos de los/as alumnos/as, propiciando un nuevo ordenamiento espacial, vale decir, nuevos usos y sentidos ideológicos e identitarios ligados a ellos (Saavedra, 2015). Los/as jóvenes eligen lugares funcionales para llevar a cabo sus tareas y los redistribuyen como zonas de trabajo, descanso o distensión. A su vez, muchos de los lugares que docentes y autoridades cierran o inhabilitan (e.g., oficinas, salas de computación) son abiertos y aprovechados discrecionalmente. Con todo esto se aspira, en el fondo, a la democratización de los espacios (Price & Sanz, 2016) y a la emergencia de un clima emancipatorio (Zibechi, 2008), cuya expresión más patente está dada por la producción de espacios de auto-educación (Westendarp, 2014).

Como indica esta autora, la autorregulación al interior de colegios y liceos posibilitó que los/as estudiantes pudieran establecer una nueva praxis educativa que contemplara sus inquietudes y sensibilidades, esto es, propuestas que fomentaran proyectos alternativos de aprendizaje alrededor de tres ejes que ya hemos anunciado: información y debate sobre la movilización, temas académicos y actividades culturales. Desapegados/as de las constricciones habituales de la educación formal y el currículo escolar, lograron formular instancias auto-gestionadas de diálogo, cooperación, fraternidad y compañerismo (Navarro-Gutiérrez, 2016), las que son escasas o derechamente inexistentes en periodos de clases normales debido a los estándares de competencia e individualismo promovidos por el sistema educacional (Westendarp, 2014). Estas instancias favorecieron la creación de un espacio de intersubjetividad, donde los/as jóvenes forjaron lazos afectivos y compartieron creencias y emociones. Al romper con la rutina clásica se desestructuraron también otros imperativos, desde las disposiciones corporales reguladas por los uniformes y el arreglo personal, hasta la disposición de encontrarse y empatizar con los demás.

En suma, las tomas constituyen una forma de territorialización de la lucha estudiantil (Westendarp, 2014), en la medida en que sus acciones no se reducen a la mera posesión de unos sitios particulares, sino que apuntan, especialmente, al despliegue de otras formas asociativas, de carácter fundamentalmente contra-hegemónico (Cfr. Aboezez, 2016; Martín Rojo, 2016b, Zibechi, 2008), que trascienden la interacción temporal en torno a las problemáticas del movimiento, hasta desembocar en la búsqueda de un nuevo tipo de resistencia. Junto con los vínculos que los/as alumnos/as entablan entre sí, aparecen los que promueven con otros individuos o grupos como profesores, paradocentes y apoderados, e incluso vecinos o transeúntes ocasionales que son espontáneamente conminados a ser parte de la misma causa (Saavedra, 2016). Por lo tanto, uniones que antes de la ocupación parecían improbables, deterioradas o contradictorias, surgieron, se recompusieron o se fortalecieron progresivamente en este contexto (Duarte, 2006).

Como refieren diversos autores, esta refuncionalización del espacio público (Rodríguez, 2008) comporta nuevos modos de habitarlo que modifican tanto los límites de la comunidad como los límites de las prácticas políticas predominantes (Martín Rojo, 2016b), impulsando una ruptura radical con las lógicas institucionales que lo regulan. Dichos modos prefiguran la construcción de un contra-espacio que obedece, precisamente, a “the dissolution of old relations on the one hand and the generation of new relations on the other” (Lefebvre, 1991, p. 52). Siguiendo a Oslender (2010), este contra-espacio no remite solamente al sitio concreto de la lucha estudiantil, o sea, a los lugares donde los/as jóvenes emplazan el conflicto físicamente, sino también al sitio abstracto donde se disputan las representaciones que lo definen¹¹⁸. Más tarde retomaremos este asunto.

6.2.2.2. Estructura y trama narrativa de la toma

Dijimos que aunque la toma es un evento contencioso reconocido dentro de los repertorios de los movimientos sociales, ha sido bastante menos explorada por tratarse de una acción restringida que involucra solo a ciertos participantes con una membresía especial. Al centrarnos en las tomas estudiantiles, las pocas investigaciones que encontramos de experiencias recientes en Chile, Argentina y Brasil recurren principalmente a métodos cualitativos como observación etnográfica, realización de entrevistas o grupos focales para recabar información acerca de cómo se desarrolla la convivencia al interior de los establecimientos ocupados y cuál es la lectura que los/as jóvenes hacen sobre su identidad política a nivel individual y grupal, basándose sobre todo en aportes de la psicología social y la sociología. Comprender la toma como un relato, es decir, como una sucesión de estados y alteraciones que experimentan sus personajes a lo largo de un *continuum* temporal, es una aproximación que no localizamos en la literatura consultada. Comentaremos a continuación cómo creemos que puede deducirse esta estructura a partir de la evidencia visual disponible en UI.

¹¹⁸ Consideramos dos ejemplos que dan cuenta de este fenómeno con mayor notoriedad, como son las tomas conmemorativas y las tomas realizadas en periodos de elecciones presidenciales, parlamentarias o municipales. Las primeras están pensadas para evocar ciertos hitos relevantes en la historia del movimiento, como aquellas que recuerdan el secuestro y la desaparición de compañeros/as y profesores/as durante la dictadura. Las segundas están pensadas para legitimar la democracia estudiantil y oponerla a la democracia del Estado. Estas coyunturas proponen significados adicionales a los que recontextualizan ambas ocupaciones en origen, tensionando las representaciones espaciales en juego.

Estructura. Desde el minuto en que la toma es concebida como una táctica viable, protagonistas (i.e., los/as estudiantes que la operan y permanecen en el recinto) y antagonistas (i.e., carabineros, pero también puede incluir a autoridades como alcaldes y sostenedores privados) tienen como meta resistir/ejecutar el desalojo. Si bien este desalojo puede darse de manera voluntaria, nos referimos aquí al desalojo que se realiza por medio de la fuerza. Como se desprende de nuestro corpus y de los testimonios que han proporcionado los/as alumnos/as en otros escenarios, el acecho policial está presente desde el comienzo de la toma (e.g., ataques nocturnos y altercados en las inmediaciones), por lo que los/as jóvenes crean expectativas y se preparan gradualmente para una suerte de duelo final, donde se pone a prueba el valor de unos y otros.

Secuencias. De lo anterior se deriva también el carácter ritualizado de esta relación antagónica, ya sea que se haya asimilado por medio de vivencias anteriores, socialización entre pares o transferencia cultural (e.g., discursos mediáticos como prensa, documentales, películas, series de televisión¹¹⁹, etc.). Las unidades de acción que distinguimos relevan algunos elementos de esta oposición, e incorporan otros relativos a la cotidianidad de la toma que excluyen a los agentes policiales, particularmente en las secuencias iniciales.

- ✓ *orientación:* incorpora acciones demostrativas que visibilizan la toma como acontecimiento político y confirman el control total del establecimiento. En nuestro análisis denominamos esta unidad como **señalización**.
- ✓ *desarrollo:* involucra, por una parte, acciones colectivas de agrupamiento en torno a la ratificación de ciertos liderazgos (mítines) o tomas de decisiones (asambleas, conferencias de prensa), y acciones de agregación como actividades formativas y culturales (talleres, conversatorios, etc.), por el otro. En nuestro análisis denominamos estas unidades como **llamamiento y permanencia**, respectivamente.
- ✓ *complicación:* a pesar de que en el transcurso de la toma se generan distintas instancias de tensión dadas por el hostigamiento policial o la intrusión de otros actores descolgados (como *skinheads* o neonazis¹²⁰), el clímax del relato incluye aquellas acciones destinadas a defender la ocupación cuando el ingreso de carabineros al recinto es inminente. En nuestro análisis denominamos esta unidad como **resistencia**.
- ✓ *resolución:* como apuntamos, la clausura del relato consiste en el **desalojo** violento de la toma por las fuerzas policiales (generalmente personal antimotines), cristalizando con ello un fin indeseable. El desalojo se lleva a cabo por solicitud de los sostenedores del establecimiento, que en el caso de colegios y liceos públicos se trata de los alcaldes. En ocasiones, este desalojo es mediado por directivos, docentes y/o apoderados, quienes se cercioran de que el procedimiento vele por la integridad física y psicológica de los/as estudiantes. Sin embargo, es común que el desalojo ocurra de madrugada, pues así se apuesta por la desprevisión o indefensión de los/as jóvenes y se coarta la participación de terceros.

¹¹⁹ Al respecto, ver la serie *El Reemplazante* (2012-2013) de Javier Bertossi, Nimrod Amitai e Ignacio Arnold.

¹²⁰ No poseemos antecedentes sobre las razones o motivaciones de estos grupos para perturbar las tomas. Sospechamos que pueden hacerlo con la intención de amedrentar a los/as jóvenes, atacarlos por diversión o por discrepancias ideológicas.

Fases. Estas son análogas a las que observamos en el relato de las marchas, con mínimos matices. A la señalización le corresponde la función de encuadre, al llamamiento la de descripción, a la permanencia la de reflexión, a la resistencia la de problema-reacción, y al desalojo la de efecto. En conjunto, trazan una línea argumental alrededor de la cual se desenvuelven eventos, actores y circunstancias afines, pero con base en cronotopos de diferente naturaleza.

Cronotopos. Varias cuestiones intervienen en este ámbito. Primero, la duración de la toma nunca suele ser previsible, puede anticiparse en cuál periodo del año es más probable que se inicie (típicamente entre el T2 y el T3), o puede anticiparse el final en razón del curso que siguen las negociaciones políticas, pero los/as estudiantes que asisten y se mantienen en el recinto no tienen certeza de cuánto tiempo tendrán que invertir en ello. Entonces, a diferencia de las marchas cuyas unidades transcurren en pocas horas, en la ocupación estas transiciones son mucho más extensas. No obstante aquello, el sentido de expectación permanece intacto: quienes pelean la ocupación entienden cuáles son los desenlaces posibles, esto es, se apegan a un guion más o menos conocido y actúan en conformidad. Segundo, las lógicas de organización comunitaria igualmente afectan los modos como se vive día a día la toma más allá del tiempo cronológico. Podemos presumir que para ciertas rutinas, sobre todo al principio, la percepción temporal es más intensa o acelerada, en cambio, cuando estas se han sostenido por muchos meses esta percepción se ralentiza (de hecho, así es como se llega al desgaste). Adicionalmente, hay cronotopos que responden a momentos específicos como el llamamiento, la resistencia o el desalojo, mientras que la señalización y la permanencia abarcan todo el proceso de ocupación.

Como evento contencioso, la toma no equivale exactamente a una coreografía grupal como sucede con las marchas, ya que si bien prevalecen ciertos esquemas de conducta, mucho de lo que pasa adentro de las escuelas es producto de la improvisación y el aprendizaje situado. Por lo tanto, es efectivo que se transpone una estructura de acción más general, pero esta es más susceptible a la apropiación local que caracteriza a cada comunidad. Ahora bien, determinadas acciones globales sí son invariables: los/as alumnos/as saben cuándo y cómo deben bloquear los accesos (quizá el acto más ritualizado de todos), dónde y cómo reunirse para deliberar, de qué áreas de trabajo son responsables y cuáles roles deben desempeñar, a cuáles puestos acudir para resguardarse o cómo van a afrontar la entrada de carabineros, etc. Como relato, la toma asume el mismo esquema actancial que describimos para las marchas, pero excluye la presencia de contra-manifestantes, de manera que la confrontación deviene en una batalla (real e imaginaria) entre estudiantes y policías.

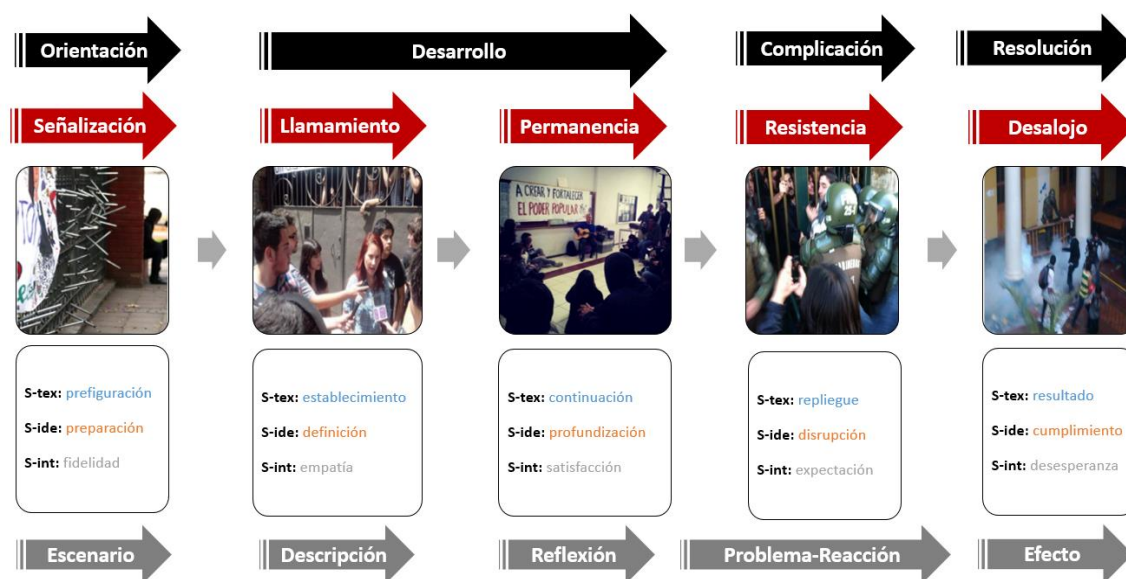
Tramas. También en este punto tenemos una trama trágica que enmarca un relato cautelar. Las nociones de inmovilidad o repetición histórica son consustanciales a la búsqueda utópica de los movimientos sociales, con independencia del tipo de táctica que estos prefieran, la lucha evoca el eterno retorno de unas condiciones injustas que deben ser transformadas. En esta historia, la toma supone una entrega heroica que tiene mayores costos personales y grupales; al considerarse una medida de presión extrema, resulta más honorable o memorable para sus miembros acometerla. Concretamente, el desalojo tiene como consecuencia ineludible la detención de los/as jóvenes, y aunque parezca paradójico, es el arresto la representación material y simbólica de la victoria: ratifica que la resistencia ha tenido lugar (Cfr. Cárdenas, 2015).

Metáforas. La toma como evento y relato, pero especialmente como movimiento, también puede ser modelada en términos metafóricos, con énfasis en la orientación de los cuerpos dentro de un espacio-tiempo excepcional. Mientras en el interior de los establecimientos se desarrollan los procesos políticos juveniles: deliberación y ejecución de los repertorios de contención, en el exterior se desarrollan las acciones adultas: disuasión e imposición de la norma por parte de las fuerzas policiales. En esta dirección, la toma se fundamenta en “una permanente articulación entre acciones de separación con el mundo exterior (preliminaridad), aquellos que señalan la frontera entre el estadio anterior (liminares) y las actuaciones que dan cuenta de las reconfiguraciones del grupo [al interior] (postliminares)” (Aguilera, 2011, p. 18). En un análisis previo (Cárdenas, 2015) identificamos, además de la distinción afuera/adentro (ellos v/s nosotros) a la que refiere este autor, las de arriba/abajo (dominación v/s subordinación), y centro/periferia (unidad v/s dispersión). Desde esta perspectiva, se hace todavía más evidente la idea de conquista del territorio, marcada por el momento inaugural en que los/as estudiantes se aprestan a saltar la muralla, atravesando el umbral que coloca de un lado y del otro a la escuela y la sociedad, así como por la pugna en la que el grupo de iniciados (los/as ocupantes) se perfila como un colectivo cohesionado, desafiando (a menudo a través de acciones pacíficas, como sentarse o plegarse como pequeñas células) a quienes amenazan la consumación de la contienda.

6.2.2.3. La toma como relato

La Figura 6.15 ofrece un panorama sobre cómo están compuestas las cuatro secuencias (fechas negras) con sus cronotopos (flechas rojas) y fases (flechas grises). Las fotografías elegidas son ejemplares de los registros más recurrentes del corpus, y los cuadros posteriores sintetizan los significados construidos en cada cronotopo desde una perspectiva metafuncional.

Figura 6.15. Análisis narrativo aplicado a las fotografías de tomas estudiantiles posteadas en UI



En las secciones siguientes desarrollamos este análisis en detalle. Partimos describiendo cada cronotopo y empleamos ejemplos de las entradas y los comentarios de UI para averiguar cómo son representados multimodalmente y cómo son comprendidos por sus seguidores/as. Al cierre sintetizamos algunos de los resultados principales.

A) SEÑALIZACIÓN

Cuando un sitio es ocupado con finalidades contestatarias se transforma en un terreno de resistencia en un sentido literal y figurado (Routledge, 1994): por una parte, corresponde a una zona geográfica en la que ocurre el conflicto, y por otra parte, es un espacio de representación donde se comprende e interpreta la acción social que allí se desarrolla, reconfigurándola en alguna medida (Cfr. Lefebvre, 1991, 1976). En sus términos, “a terrain of resistance is not just a physical place, but also a *physical expression*—be it the construction of barricades and trenches (...), or the construction of towers (...)—that not only reflect a movement’s tactical ingenuity, but also *endow space with an amalgam of meanings*—be they symbolic, spiritual, ideological, cultural, or political” (p. 561, cursiva nuestra). Esta expresión física normalmente involucra “the production of semiotic and linguistic resources within the occupation” (Martín Rojo, 2016a, p. 6), los cuales conforman ciertos paisajes que comunican estratégicamente, tanto a los miembros del colectivo como a terceros, que esta apropiación ha ocurrido (Cfr. Barni & Bagna, 2016; Ben Said & Kasanga, 2016; Chun, 2016; Jia Lou & Jaworski, 2016; Martín Rojo, 2016b; Waksman & Shohamy, 2016).

En las tomas estudiantiles, diversos signos (verbales o no) son empleados para señalar que colegios, liceos o universidades se han ocupado de manera efectiva. Sillas y mesas son colocadas en los ingresos de los edificios para bloquear el acceso, mientras que rayados, carteles, dibujos, etc., son instalados en cercos o paredes para dar a conocer los peticiones e incentivar la adhesión. Todos ellos sirven para evidenciar que estos recintos se encuentran transitoriamente bajo el control de las bases movilizadas; ratifican que tanto su uso como su función socio-política se han modificado. Como precisa Martín Rojo (2016b), cuando los/as manifestantes se apoderan de calles, parques o plazas mediante desfiles, acampadas u otras demostraciones, intervienen progresivamente las áreas urbanas alterando su aspecto. Así, “[t]he slogans, murals and signs of protest (...) [are] symbolic manifestations of this space, but also powerful mechanisms in their production” (p. 5). En ausencia de estos marcadores, los establecimientos simplemente conservan su valor original: son sitios para estudiar y no para protestar.

Siguiendo a Scollon & Scollon (2003), hay dos claves analíticas que nos permiten distinguir si un signo construye significados de acuerdo a cómo este se inscribe en determinadas superficies y/o materiales: vía indexicalidad o simbolización: “[w]hen a sign makes its meaning by its geophysical placement, its physical characteristics, or its placement together with another sign or object, we call that phenomenon indexicality. When a sign makes its meaning by representing something else which is not present or which is ideal or metaphorical, we call that process symbolization” (p. 133). En las imágenes que conforman esta unidad sobresalen mayoritariamente signos que construyen significados por indexicalidad, esto es, por su posición liminar y su cercanía con otros signos contiguos: con el mobiliario que se traslada desde las aulas a los portones se levantan barricadas improvisadas que dan cuenta del encierro voluntario, en tanto grafitis, murales y lienzos desplegados sobre rejas y murallas muestran a la opinión pública los motivos o fundamentos que justifican dicha decisión.

Figura 6.16a. Ejemplos de señalización a través del tiempo



Ahora bien, necesitamos considerar que el carácter indexical o simbólico de los significados no depende únicamente del lugar en donde se ubican los signos, sino también de nuestras expectativas sociales, culturales e históricas acerca de los lugares esperados o no marcados donde tales signos debiesen aparecer. Desde esta perspectiva, podemos especular que en algunos casos ambos terminan traslapándose, sobre todo cuando los medios de inscripción o los modos de emplazamiento recuperan ciertas costumbres o memorias que propenden a formas más ritualizadas de utilizar el espacio. Esto sucede, por ejemplo, cuando se extienden lienzos desde las azoteas de las escuelas (pensemos en fotografías icónicas de las tomas de los 80 que luego son emuladas por los/as jóvenes en las movilizaciones del 2011, como consta en el documental *Actores secundarios*), se repiten consignas emblemáticas (como “Chileno: El Mercurio miente”¹²¹), o se prefieren técnicas o trazos característicos de las brigadas gráficas de antaño (como Ramona Parra o Chacón) (ver Figura 6.16a).

Estos autores reconocen, a su vez, tres prácticas geosemióticas que establecen si estos paisajes se hallan socio-culturalmente autorizados o no, a las que llaman descontextualizadas, situadas o transgresivas. Estas últimas “includes any sign that is in the ‘wrong’ place” (p. 146), donde caben precisamente los signos de protesta que ilustramos. En este punto es esencial contemplar cuál es el posicionamiento de los/as

¹²¹ Este lienzo fue colgado el 11 de agosto de 1967 durante la toma de la casa central de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Dicha toma se da en el marco de dilatadas protestas por la reforma universitaria en curso, que buscaba, entre otras demandas, mayor autonomía política del estudiantado. En este contexto, el periódico El Mercurio publicó que la toma era liderada por grupos marxistas, cuando en realidad se trataba de estudiantes reformistas cristianos. La frase resultó especialmente rupturista, por instalarse en lo que se consideraba un reducto del conservadurismo local. En las movilizaciones del 2011 se repitió esta gesta y se adecuó la consigna original: “Chileno: 44 años después El Mercurio aún miente”.

observadores/as y cómo evalúan la adecuación de estos signos en el espacio. Asimismo, sabemos que varios de ellos pueden ser entextualizados y recontextualizados luego en otros escenarios, por lo que traen consigo significados susceptibles de ser acumulados o relativizados en razón de la época y la situación de uso.

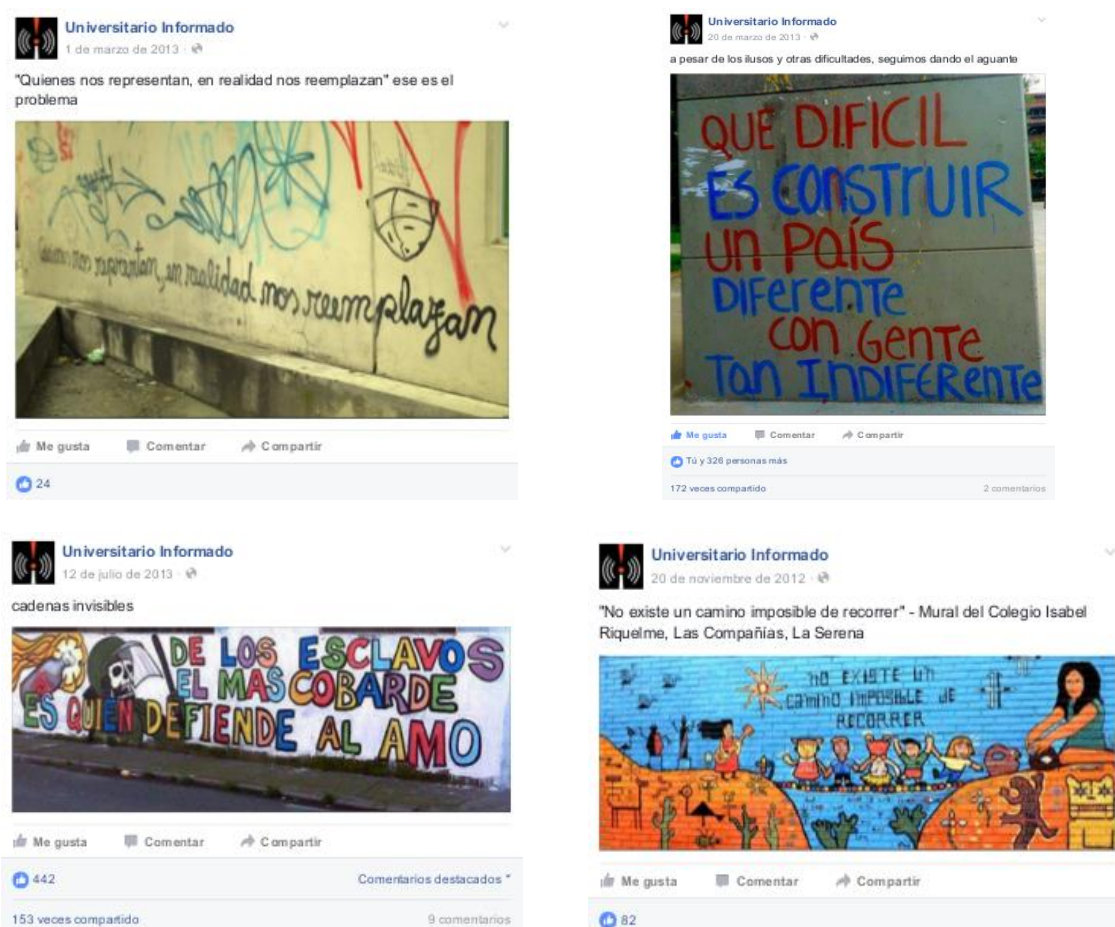
Grafitis y murales son discursos transgresivos por antonomasia que, a diferencia de otros signos que admiten ser trasladados de un lugar a otro, son inscritos para permanecer en el tiempo y constituirse en marcadores territoriales (Ley & Cybriwsky, 1974). Ambos se integran productivamente en los paisajes semióticos que señalizan la ocupación estudiantil, y son concebidos como metatextos que contribuyen a una continua redefinición del sentido de la protesta (Leone, 2012). Mientras los primeros se valen fundamentalmente del lenguaje escrito, los segundos explotan una estética visual característica (Philipps, 2011).

En Chile, su aparición en contextos de movilizaciones data desde principios del siglo XX, incorporándose sistemáticamente a los repertorios juveniles desde la década de los 60, en la antesala de la reforma universitaria y de la elección de Salvador Allende (López y Cárdenas, 2015). Sobresalen, pues, por su tradición y familiaridad: en tanto representan una ruptura con los usos regulados del espacio urbano y una confrontación explícita de los discursos oficiales (Escamilla, 2013), especialmente en periodos de conflictos sociales, se presumen persistentes y maleables para adaptarse a nuevas condiciones de visibilización.

Los grafitis han despertado mayor interés en comparación con los murales, probablemente porque estos últimos presentan un desarrollo más bien circunscrito al arte latinoamericano (Cfr. Sandoval, 2001). Como apuntan Jaworski & Thurlow (2010), el grafiti ha sido reconocido largamente como un género literario (Blume, 1999), y como un recurso de alfabetización visual. De acuerdo a estos autores, una de las razones por las que el grafiti puede haber recibido más atención académica es porque aporta un rico material para el análisis de las identidades espaciales de los grupos y de las tensiones intergrupales por disputas políticas, raciales o de clase (Cfr. Gerbaudo, 2014). En efecto, los grafitis revelan prácticas de dominación, control, discriminación, etc., por parte de unos grupos sobre otros. En nuestro caso, concretamente, la creación de grafitis y murales se inserta dentro de las prácticas de culturalización de la política que los/as jóvenes ejecutan como una forma de contrapoder y resistencia a los grupos hegemónicos, como son las elites políticas y mediáticas que determinan el impacto de sus movilizaciones (López y Cárdenas, 2015).

En nuestro corpus (ver Figura 6.16b), grafitis y murales comunican un estado de conciencia en torno al sistema de mercado educativo, esto es, tienen como propósito proponer sentidos de obsolescencia y crisis respecto de un modelo de sociedad capitalista, autoritario en lo político y segregador en lo económico. Asimismo, buscan construir solidaridad ideológica con otros actores que comparten conocimientos, actitudes y valores afines, con el objetivo de sumar partidarios a una lucha ciudadana que se plantea como vía privilegiada para alcanzar transformaciones sustantivas.

Figura 6.16b. Ejemplos de grafitis y murales posteados en UI



Estos discursos prefiguran un nuevo proyecto nacional de educación pública, con base en la gratuidad, la calidad, la igualdad y la autogestión. Junto con estas demandas instigan a los gobiernos de turno, a quienes se les exige velar por una democracia efectiva y cautelar los mecanismos de representatividad parlamentaria. También denuestan a las fuerzas policiales y militares, a las cuales acusan de desclasadas y responsabilizan por los vejámenes y asesinatos perpetrados contra los/as jóvenes combatientes. Por último, llaman a revertir la desmovilización estudiantil, con miras a superar las tensiones internas y abandonar el desinterés o la desafección.

Pese a la dificultad que supone determinar con precisión las circunstancias de producción y recepción de cada uno de estos textos, es sabido que se priorizan lugares que aseguren lecturas masivas y parcialmente dirigidas. Cuando se ubican al exterior o al interior de los recintos educativos, conminan a los/as alumnos/as y a la comunidad escolar en general a incorporar marcos movilizatorios que requieren del acuerdo mutuo, fortaleciendo para estos fines la identidad colectiva mediante la selección de símbolos y otros recursos expresivos (como tipografía y color) que nutren un imaginario común.

Así, por ejemplo, el mural de un colegio en La Serena alude a motivos infantiles que, combinados con referentes de los pueblos originarios andinos, reivindican el derecho a la educación como un camino (i.e., la metáfora del viaje) posible de recorrer. Encontramos algo parecido en el grafiti "Qué difícil es construir un país diferente con gente tan indiferente", donde, además del juego de palabras, se emplea el rojo y el azul para apelar a la unidad imitando el colorido de la bandera chilena. Aunque es evidente

la dependencia que existe entre estos signos y el espacio donde se insertan, es igualmente cierto que varios de ellos (e.g., frases célebres, como “De los esclavos el más cobarde es quien defiende al amo”) también son universales y pueden funcionar eventualmente en varios sitios a la vez.

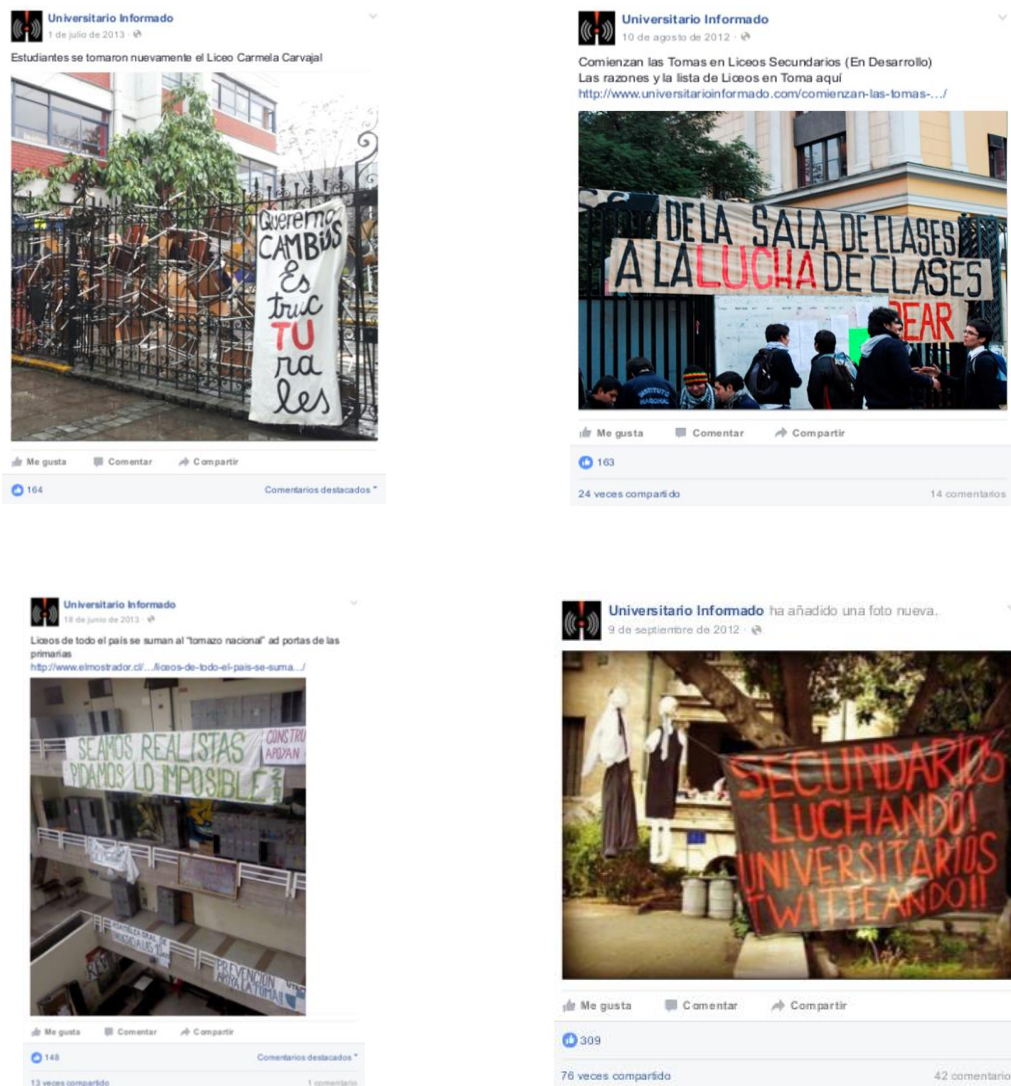
Al respecto, Scollon & Scollon (2003, pp. 168-169) distinguen dos enfoques que trabajan alternativamente: uno centrífugo que repara en cómo los discursos fluyen dentro, a través y fuera de cualquier sitio en específico, y uno centrípeto que ve un lugar particular como un conjunto de discursos afectándose recíprocamente. Denominan “agregado semiótico” a este tipo de convergencia, el cual se asienta en un principio de dialogicidad interdiscursiva que crea redes de semiosis entre unos signos y otros. Estos autores sostienen que existe un *continuum* entre aquellos espacios públicos diseñados para ser más abiertos y flexibles y admitir un mayor número de acciones o interacciones sociales, y aquellos más cerrados o restringidos que aceptan solo ciertas acciones o interacciones posibles, las que suelen estar previamente definidas o más fuertemente controladas. En ocasiones estos agregados guardan relaciones conflictivas o contradictorias, ya sea porque se consienten paulatinamente disposiciones que cambian el estatus de los lugares donde se crean, o porque las prácticas que se llevan a cabo desplazan forzosamente los alcances de lo normativo. Con el tiempo, entonces, es muy probable que dichos agregados se adapten y establezcan nuevos significados.

Aun cuando las tomas estudiantiles son eventos contenciosos intrínsecamente disruptivos, son percibidas por transeúntes y espectadores/as como habituales, se identifican con facilidad dentro de los repertorios y son más toleradas en comparación con otras tácticas violentas (barricadas, colocación de artefactos explosivos, etc.). Los paisajes que se desprenden de la señalización se replican hasta convertirse en postales típicas de las ocupaciones, vale decir, se reproducen y estabilizan como imágenes icónicas de los movimientos sociales (Doerr & Teune, 2012). Por ello, no es de extrañar que esta sea la unidad que activa más cantidad de posteos. Las imágenes de UI muestran que estos agregados no recurren a componentes muy variados, de hecho, a menudo echan mano de las mismas combinaciones (ver Figura 6.16c).

En la secuencia de orientación, la señalización exhibe escenifica la ocupación como una gesta acometida, en cuya representación se reitera la presencia de muebles (con sus patas en dirección hacia la calle en forma de lanzas) y rayados (sobre tela o papel¹²² para poder ser removidos luego), u otros objetos como los muñecos que cuelgan de un árbol en el último posteo. Igualmente se pueden incluir grupos de estudiantes agolpados en las entradas, pero en nuestro corpus estos ejemplos son escasos. En términos composicionales, tales elementos constituyen la información prominente de las fotografías, ya sea porque se ubican en primer plano (en los ejes ideal, central y nuevo), abarcan mayor tamaño o son más nítidos. En términos representacionales, las imágenes son regularmente conceptuales, aun cuando siempre se implica la participación humana en la confección o la disposición de los signos descritos. En términos interactivos, se promueve una distancia social o impersonal (tomas medias y largas) y se persigue el involucramiento de las demás personas con los paisajes expuestos, con la intención de impresionarlas o interpellarlas [+ APRECIACIÓN: Reacción: Impacto].

¹²² Los rayados hechos sobre papel fueron bastante utilizados durante la dictadura, debido a que podían llevarse preparados y adherirse en las murallas en el menor tiempo posible, considerando la vigilancia militar que se desplegaba durante los toques de queda. La Brigada Chacón los popularizó a fines de los 80 y principios de los 90, extendiendo su uso hasta hoy.

Figura 6.16c. Imágenes de la señalización posteadas en UI



Revisemos a continuación algunos rasgos geosemióticos que comparten estas fotografías. En cuanto a la inscripción, salta a la vista que las formas de las letras que se utilizan son semejantes, si bien destaca en el primer posteo una escritura caligráfica como aquella que se enseña en el primer ciclo básico, con miras a reforzar la identificación estudiantil con este y otros referentes propios del mundo escolar (como lápices y libros). La mezcla de los colores rojo y negro también es frecuente (cuyo simbolismo proviene de las corrientes políticas libertarias o anarquistas), ya sea que se intercale entre frases para lograr ciertos énfasis (como en TU y LUCHA en los posteos de arriba), o se cree un contraste entre los textos y las superficies donde se anotan (como sucede en el último posteo). Decíamos, además, que se prefieren materiales como tela o papel para asegurar la movilidad de las consignas (pueden tomarse y llevarse al momento de marchar, por ejemplo), o resguardar el cuidado de los recintos (pueden quitarse cuando se vota por entregar la toma). Por lo tanto, están diseñados para ser temporales y no afectar irreversiblemente el aspecto de los lugares intervenidos.

En cuanto a su emplazamiento, tanto muebles como rayados se localizan en tres sitios diferenciados. En origen, colegios, liceos o universidades equivalen a espacios de uso especial ya sea que se ocupen para fines educativos o demostrativos. Estos se dividen en espacios de paso, como los frontis de los establecimientos por donde la gente circula diariamente (los que vemos en las imágenes de los dos primeros posteos), y en espacios de exhibición que no están abiertos para el uso público, como pasillos o patios (los que vemos en las imágenes de los posteos inferiores). En cuanto discursos transgresores, plantean demandas (en “queremos cambios estructurales”), ideales o posturas ideológicas (en “de la sala de clases a la lucha de clases”, “seamos realistas, pidamos lo imposible”¹²³), e incluso reclamaciones a nivel intragrupal (en “Secundarios luchando! Universitarios twitteando!!”).

En general, estos posteos generan dos tipos de intervenciones: colaborativas/aditivas que apoyan la toma como medida de presión (e.g., “aguante compañeros”, “¡fuerza cabros!”, “arriba los que luchan!!!”, etc.), y otras directivas que buscan reconducir el hilo de escritura hacia los temas clave en discusión, como cuando se pregunta cuáles son las razones que la avalan (e.g., “motivos???”), “¿por qué se la tomaron?”, “han sacado algún comunicado?”, etc.). Estas últimas son interesantes porque aunque algunas corresponden a cuestionamientos auténticos, es decir, los/as alumnos/as solicitan información oficial acerca de lo que está pasando en sus escuelas, muchas veces se usan con la intención implícita de deslegitimar la ocupación, ya sea para negar que existan motivos de fondo o para banalizarlos.

También observamos que buena parte de las intervenciones están segmentadas según la procedencia de los/as estudiantes, de modo que ellos/as participan cuando advierten que la entrada remite a la toma de su liceo o universidad, lo que genera que los comentarios sean muy puntuales o complicados de entender para sujetos externos. Con todo, podemos afirmar que propician coyunturas de debate todavía más serias que aquellas derivadas del relato de las marchas, en tanto involucran no solo los intereses colectivos sino que individuales de los miembros de UI.

Indaguemos en el cuarto posteo para realizar un análisis en detalle (ver Figura 6.17). Aquí la controversia está dada por una presunta rivalidad entre secundarios y universitarios, que se explicaría porque los primeros tienen mayor disposición de lucha para iniciar y mantener las ocupaciones, tal como mencionamos al comienzo de este apartado. Esta representación es a la vez refrendada y puesta en duda por los/as seguidores/as, quienes formulan algunos parámetros de comparación y aducen argumentos para ponderarlos. Al momento de procesar estas intervenciones se requiere un fondo común de conocimiento en torno: a) a las contiendas históricas del movimiento estudiantil, como se deduce del Com1 (e.g., “los pingüinos no necesitaron a los universitarios hace años atrás para hacer manifestaciones que pusieran en el tapete a la educación”), y; b) el funcionamiento de la educación media y superior, sus modelos curriculares y sistemas de financiamiento, como se deduce de Com5 y Com6 (ambos discuten acerca de quiénes son los/as que más “pierden” –en términos académicos y económicos- con esta clase de movilización, y evalúan, en conformidad, si dicha comparación es atingente o no).

¹²³ Clásica consigna del mayo del 68 francés.

Figura 6.17. Comentarios realizados a las imágenes de la *señalización* posteadas en UI



Se sabe que los/as alumnos/as de establecimientos públicos pueden soportar por más tiempo una toma debido a que sus políticas de pago de arancel son menos cuantiosas con respecto a las que deben asumir los/as universitarios/as; ellos/as, en cambio, deben pagar altas sumas de dinero si se atrasan o suspenden el año lectivo. Además, muchos/as de los/as estudiantes/as universitarios/as dependen de becas o créditos para sobrellevar sus deudas, por lo que, si la falta de clases repercute en su rendimiento (estos beneficios están supeditados a la aprobación de los cursos), son más proclives a resentir o rechazar las ocupaciones porque les significa perjuicios expuestos. En este contexto, los/as estudiantes de universidades privadas de menor prestigio son los/as más castigados/as y, por ende, suelen desmarcarse más fácilmente de las movilizaciones. Todos estos alcances son afirmados o presupuestos en las intervenciones. Al provenir de la experiencia personal y compartida de los/as jóvenes, hay mayor conciencia acerca de los costos reales de las tomas. En este sentido, los argumentos a favor o en contra no se asocian tanto a premisas ideológicas, cuanto a vivencias o emociones concretas.

Asimismo, se cree que habría un aprovechamiento ideológico tras la fabricación del lienzo, y se intenta dilucidar cómo y dónde se origina este mensaje. Com2, Com3 y Com4 interrogan quiénes son los presuntos responsables de confrontar y fragmentar a las bases con mensajes de esta índole, cuáles son sus riesgos o consecuencias negativas (e.g., “y (...) si esto lo hizo alguien para separar a los secundarios de los universitarios”, “no podemos apuntar a divisionismos dentro del movimiento estudiantil, nos debilita”, “todo en Chile se manipula, es kosa de ver la manipulación komunikacional que existe :/”), y se exigen lecturas más complejas para abordar esta contraposición (e.g., “a menos que halla sido alguien que ve las cosas muy simples :S”). En suma, aunque es evidente que las actitudes en torno a la ocupación son legítimamente disímiles en tanto no se anulan criterios de pertenencia a nivel intragrupal, la unidad y la cohesión sí surgen como valores relevantes para el endogrupo (e.g., “si hacemos esa distinción secundarios universitarios, cuando en realidad debería ser ESTUDIANTES”, “soy universitaria y no tengo Twitter. Estoy kon los míos y kon los ideales Justos, que nos merecemos y por los kuales luchamos”). Más tarde volveremos sobre estos asuntos.

B) LLAMAMIENTO

Ya dijimos que esta unidad se caracteriza por contener acciones colectivas de agrupamiento en torno a la ratificación de ciertos liderazgos (mítines) o decisiones (asambleas, conferencias de prensa). Estas son indispensables para resguardar la continuidad de la ocupación, y se espera que convoquen masivamente a los/as jóvenes para hacer valer su derecho a voz y a voto. Contrario a lo que podría pensarse, tales acciones reúnen a grupos de distinta procedencia o militancia política, al ser abiertas al estudiantado pueden asistir quienes están parcial o totalmente en desacuerdo con la toma, con el propósito de exhibir sus puntos de vista y acercar las posiciones en pugna.

Como señala Nicholls (2009), “[a]s the cognitive boundaries between these groups weaken, activists become more willing to listen to one another and appropriate the ideas of other groups” (p. 85). Esta apertura fortalece los intercambios entre diferentes actores, y puede conducir paulatinamente a la adecuación o innovación de los repertorios contenciosos, sus estrategias o mecanismos de negociación. Por ende, estas instancias de llamamiento sirven para persuadir y conectar a aliados potenciales, en tanto “[d]iverse individuals with overlapping interests communicate with others, assess similarities and explore possibilities for joint action” (p. 85).

Varias de las prácticas que ocurren en este marco de interacción se orientan a la búsqueda de “inclusiveness, horizontality, transparency and the absence of monopolies or appropriation of discursive practices by leaders and spokespersons” (Martín Rojo, 2016a, p. 3). En efecto, la democracia estudiantil que conocemos hoy es el resultado de una trayectoria histórica que ha consolidado estructuras de participación bastante sofisticadas. Estas se basan en lógicas asamblearias donde las bases dialogan en torno a los temas en trámite, determinan y transmiten sus acuerdos a voceros/as¹²⁴ encargados/as de comunicarlos a las orgánicas superiores, quienes posteriormente informan a las bases sobre las discusiones o definiciones dirimidas a nivel central, garantizando una correcta retroalimentación. Tales formas de organización son

¹²⁴ Las vocerías suelen ser asumidas por integrantes de los centros de alumnos o federaciones, pero constituyen un cargo rotativo para asegurar la transferencia del poder.

criticadas porque se piensa que no están sustentadas en una agenda política robusta o eficiente, pero lo cierto es que “they respond to a different logic, whose main aim is to regenerate political practices, mainly through the design of good, coherent and alternative practices: attenuating sectarianism, controlling leadership mechanisms, enhancing the participation and promoting massive and spontaneous actions” (p. 3).

Como ha demostrado Steinberg (2016), dichas prácticas involucran tanto la creación de un espacio de intersubjetividad donde los actores pueden ver y oír a sus pares, reconocerse en ellos/as y reacomodar sus actitudes y opiniones, como la creación de mecanismos corporales de participación situada que permiten que la interacción grupal tenga lugar. Esta autora observó en Occupy Los Ángeles (2011) cómo los/as activistas emplearon sus cuerpos como herramientas de deliberación, sirviéndose de la proximidad física, los gestos y movimientos de las extremidades, esto es, evidenció la existencia de un verdadero sistema de comunicación multimodal encarnada con finalidades políticas. En sus palabras, “these assembly movements seek to enact a praxis that provides a view of a prefigurative politics”, que se manifiesta “as embodied discursive experiments in direct participatory democracy” (p. 152).

Las imágenes que conforman el llamamiento dan cuenta de estos elementos con precisión (ver Figura 6.18). En los ejemplos seleccionados distinguimos, de izquierda a derecha, un encuentro donde exponen tres (o más) dirigentes frente a un pleno de estudiantes, un mitin que seguramente incluye la proclama de vítores o arengas (nótese en el centro la presencia del joven de chaqueta azul con el puño en alto y los rostros de quienes le rodean), y una votación a mano alzada (en la que puede que esté en juego seguir o deponer la toma).

Figura 6.18. Imágenes del llamamiento posteadas en UI



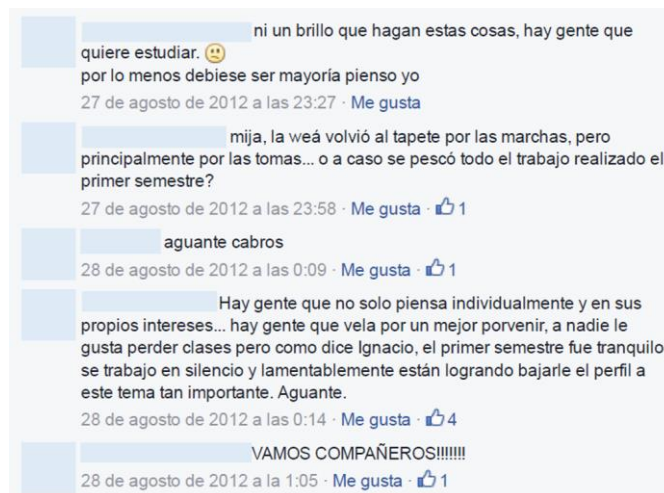
En estos y otros casos la atención recae en la disposición de los sujetos (sentados o de pie alrededor de oradores principales), la utilización de sus brazos y manos para expresar sus posturas y generar consensos. En términos composicionales, el énfasis [valor de la información: central/real] está puesto precisamente en la unidad que Scollon & Scollon (2003) denominan reuniones (“meetings”), a saber, “more tightly structured encounters which normally have a declared purpose with a ratifiable set of participants, relatively clear beginnings and endings, and most often a chair or facilitator” (p. 61), en tanto abarcan una mayor proporción visual y usualmente aparecen en primer plano [prominencia: balance/perspectiva]. En términos representacionales, las imágenes son fundamentalmente narrativas, pues registran acciones materiales (votar), mentales (decidir) o verbales (declarar) que implican objetivos, escenarios y medios análogos, sus

participantes se hallan categorizados biológica y culturalmente (como estudiantes secundarios o universitarios en razón de su vestimenta), y se representan como colectivos generalizados e inclusivos. En términos interactivos, se repiten tomas largas y/o en altura [contacto: oferta; distancia: social/impersonal] para atestiguar la convocatoria que obtienen las asambleas y legitimar su capacidad resolutive [+ APRECIACIÓN: ↑ Poder (socio-político)].

Los intercambios que activan estos posts no son tan numerosos pero insisten sobre algunos temas recurrentes (ver Figura 6.19): además de aquellas colaborativas/aditivas (Com 3 y Com5) que demuestran adhesión o apoyo (“aguante cabros”, “VAMOS COMPAÑEROS!!!!!!”), tenemos dos intervenciones (Com2 y Com4) que reaccionan al comentario de apertura (Com1) con la intención de refutarlo. Este increpa la toma como medida de presión (“ni un brillo que hagan estas cosas” [- JUICIO: Sanción social: Integridad (evocado)]), aduciendo que hay quienes prefieren estudiar y que serían mayoría (aunque no se ratifique necesariamente en las asambleas), lo que le restaría respaldo a –o al menos pondría en duda el valor de– este tipo de instancias deliberativas.

Las respuestas presuponen tres actitudes relativas a las ocupaciones: a) que junto con las tomas son la táctica más efectiva para visibilizar las demandas que el movimiento estudiantil ha venido instalando durante el año; b) que métodos más contenidos (el “trabajo silencioso”) se prestan para que a la larga “se le baje el perfil” (la figuración política y mediática) al conflicto educativo, y; c) que constituyen alternativas de lucha que velan por el bien común, de allí que, a pesar de trastocar intereses personales, estén destinadas a satisfacer un fin superior (“un mejor porvenir”).

Figura 6.19. Comentarios realizados a las imágenes del *llamamiento* posteadas en UI



Tal oposición (i.e., individualismo v/s comunitarismo) subyace típicamente a esta clase de tácticas y explica por qué suele ser objeto de fuertes discrepancias ideológicas. Si bien suscita argumentos de alcances diversos (ya revisábamos algunos en la sección anterior), estos atañen, en definitiva, a los sentidos de pertenencia grupal y sirven para evaluar las acciones de los otros con base en criterios polarizados (e.g., superioridad/inferioridad). En este contexto, cada facción puede acusar a la otra de egoísmo, falta de empatía o solidaridad, no obstante, son los/as jóvenes comprometidos/as políticamente quienes se arrojan el deber de reivindicar principios o valores altruistas, ubicándose moralmente por sobre los demás. Veremos más adelante cuál es la lectura que realizan al respecto los/as estudiantes desmovilizados/as.

C) PERMANENCIA

Como indicamos inicialmente, dentro de la toma se produce un reordenamiento espacial que proporciona múltiples puntos de contacto para que los/as asistentes puedan interactuar en un marco menos formal o estructurado, a diferencia de lo que ocurre en el llamamiento. Dichos puntos, además de facilitar coyunturas de aprendizaje y socialización entre pares (Westendarp, 2014), contribuyen a que los vínculos entre participantes se profundicen, debido a que permiten que los encuentros sean lo suficientemente regulares y rutinarios como para “whittle away at the cognitive boundaries separating self and other” (Nicholls, 2009, p. 85). Como plantea Martín Rojo (2016a), mediante estas y otras formas de ocupación “protesters share not only political experiences, but also the daily experience of collective eating, sleeping, and organising activities, as a result an intense sense of fellowship [and community]” (p. 11).

En esta dirección, apunta Steinberg (2016), el control sobre el espacio se convierte en una preocupación vital para los/as activistas por dos razones elementales: a) porque ante la tendencia de terceros a desvirtuar sus movilizaciones es la presencia física y masiva de sus promotores y adherentes lo que otorga mayor validez a sus campañas, y b) porque estos momentos compartidos fortalecen a largo plazo la creación de lazos afectivos e identitarios al interior del endogrupo. Basándonos en su propuesta, asumimos que cuando los/as jóvenes permanecen un tiempo prolongado en los recintos ocupados se construye una suerte de intersubjetividad local que “augment personal and group agency and make available an embodied *interexperience* among participants” (p. 139, cursiva original).

Por ende, es esperable que la permanencia propicie las circunstancias adecuadas para mejorar la comunicación intragrupal y derivar en narraciones conjuntas. La noción de interexperiencia supone que un individuo es más susceptible de involucrarse en una narrativa colectiva, toda vez que no solo entiende los hechos que se relatan, sino que se reconoce en ellos y advierte que sus vivencias son similares o incluso idénticas a las de sus compañeros/as. Así, mientras que

intersubjectivity is the primary condition for action and communication within the world, and understanding may be observed according to a next relevant action, interexperience represents not only reciprocal action but action in unison. Upon hearing individual A’s arrest story, individual B may understand, more or less, the nature of the story as it is told sequentially. If, however, both parties have recently undergone the same experience, and then tell the story together, the story is *intertold*. The force of the stance of the story is very much a mutual product (2016, p. 143, cursiva añadida).

En esta unidad se retrata principalmente lo que Scollon & Scollon (2003) llaman eventos de plataforma, vale decir, los que se generan cuando “a small group performs as a spectacle for others to watch whether on an elevated platform or encircled by the group of watchers” (p. 62). Como ilustramos en la Figura 6.20, los posteos de UI incluyen actividades focales juveniles como tocatas o presentaciones artísticas (en este caso parece ser una dupla de hip-hop), otras de carácter más transgresor como dramatizaciones o performances (nótese que los/as estudiantes intercambian y/o tensionan sus roles de género como una manera de reivindicar la disidencia sexual como fuente de lucha), y otras más creativas como pintar lienzos y viralizar propaganda.

Figura 6.20. Imágenes de la *permanencia* posteadas en UI



Estos ejemplos se desprenden de los trabajos que realizan las comisiones estudiantiles, y son especialmente reveladores porque conforman registros inéditos de cómo se lleva el día a día dentro de las tomas. Ayudan a testimoniar que las acciones que se acometen no son en absoluto fútiles o inconducentes como ha querido instaurarse, por el contrario, son una muestra de proactividad y están cargadas de un fuerte simbolismo. Con ello, queda en evidencia que los/as jóvenes se comprometen reflexivamente en las actividades que emprenden, buscan sacar de ellas el mayor provecho posible y satisfacen simultáneamente varias finalidades, tanto contenciosas como interpersonales. Aquí es patente que los establecimientos son concebidos como lugares propios, abiertos para ser habitados y llenados de significados comunes.

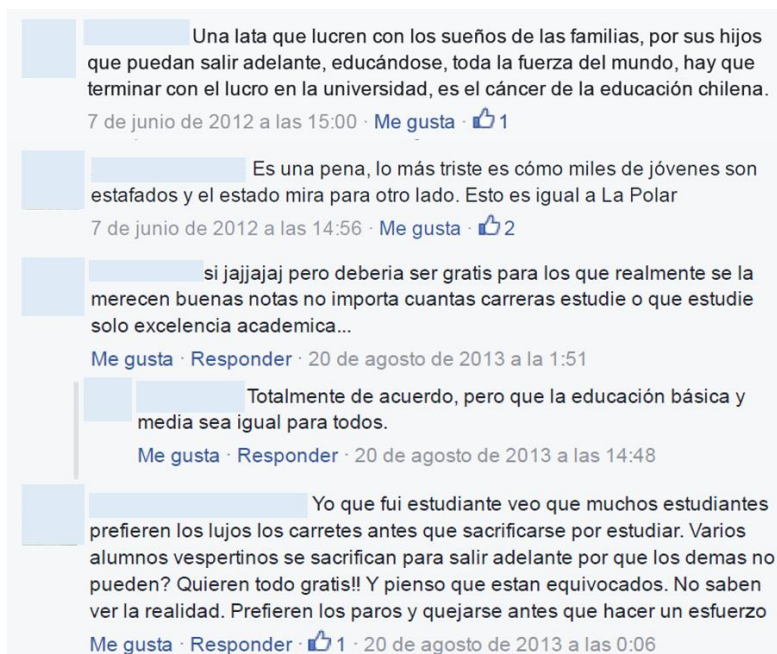
En términos composicionales, los patrones visuales son análogos a los que distinguimos en las fotografías del llamamiento: el foco está puesto en las actuaciones de estos grupos [valor de la información: central/real], las que destacan por su ubicación, tamaño y nitidez [prominencia: balance]. En términos representacionales, tenemos una imagen narrativa en la que se desarrolla un proceso material (cantar) en el primer posteo, y dos imágenes analíticas en los posteos restantes, una simbólica-sugestiva y otra relacional-posesiva, las cuales abarcan participantes más bien específicos, categorizados biológica y culturalmente y en el rol de agentes. En términos interactivos, también se reiteran tomas medias y largas [contacto: oferta; distancia: social/impersonal], con un ángulo levemente inclinado pues los/as observadores/as las capturan desde cierta altura, con el propósito de promover evaluaciones positivas en torno a ellas [+ JUICIO: Estima Social: Capacidad, + APRECIACIÓN: Reacción: Impacto, + AFECTO: Felicidad, respectivamente].

Asimismo, vemos que en estos posteos se establece una dinámica de co-contextualización semiótica entre epígrafes y entradas, consiguiendo que sus contenidos se refuercen mutuamente sobre todo en los dos primeros casos (“a pesar de los ilusos y otras dificultades, seguimos dando el aguante”, “Actitud”), en los cuales se enfatizan dos aspectos interesantes: de un lado, se presupone que mantenerse en la ocupación es meritorio en tanto demuestra a los oponentes (a los descreídos) que la toma sí es una modalidad de protesta efectiva y puede solventarse con la convicción y la entrega (aguante) del colectivo, y del otro, se valoran aquellas manifestaciones que subvierten las normas escolares relativas al uso del espacio y los cuerpos juveniles¹²⁵.

¹²⁵ Con el pasar de los años fueron visibilizándose distintos colectivos de disidencias sexuales, uno de los primeros y más emblemáticos se autodenominó “Las putas babilónicas”, y estuvo conformado por estudiantes homosexuales del Liceo José Victorino Lastarria. Desde entonces a la fecha han aumentado las agrupaciones que abogan por una educación igualitaria y no sexista.

Los comentarios de esta unidad no son particularmente polémicos, ya que estas expresiones reciben amplio apoyo y son celebradas por los/as seguidores/as de UI. Consideremos un par de intervenciones asociadas al último posteo para examinar algunas participaciones disruptivas y sus reacciones (ver Figura 6.21).

Figura 6.21. Comentarios realizados a las imágenes de la *permanencia* posteadas en UI



Esta publicación alcanza popularidad porque configura una situación cómica a partir de una ironía. “Partiste a jugar un Loto” es un eslogan publicitario con el que se promociona el juego de azar aludido. Al recontextualizarse junto con la pregunta “¿Querí estudiar?” se implica que solo gracias a un “golpe de suerte” los/as jóvenes estarían en condiciones de financiar sus estudios superiores debido a sus altos costos. Este rayado es acompañado por un diseño que incorpora la bandera chilena y superpone un puño que sujeta un lápiz y un libro, signos clásicos del movimiento estudiantil como ya hemos referido en otros pasajes. Con ello se reafirma el carácter contestatario del mensaje, a pesar de ser empleado con fines humorísticos.

Los comentarios que desencadena remiten a la injerencia del lucro en la educación, y retoman una discusión típica sobre la demanda de gratuidad, en razón de la cual se confrontan dos actitudes ideológicas recurrentes: concebir que la educación es un derecho universal al que todos/as debiesen acceder por igual, o concebir que es un beneficio restringido solo para quienes exhiban un buen rendimiento académico. Com1 y Com2 avalan la primera postura, mientras que los demás avalan la segunda (la respuesta a Com3 propone un punto de vista intermedio, que solo aplica a la educación básica y media).

En los argumentos esgrimidos sobresalen varias estrategias para solventarlos: Com1 combina distintos juicios y utiliza una metáfora médica (“es el cáncer de la educación chilena”) para condenar el lucro y construir solidaridad con los/as estudiantes y sus familias; Com2 recurre al afecto (“es una pena, lo más triste”) para dar su opinión y sostener que los/as jóvenes son derechamente estafados¹²⁶ por las universidades sin ser protegidos por el Estado, presuponiendo cierto desdén o complicidad que favorece estas prácticas al no incurrir en una debida fiscalización; los comentarios siguientes emplean diversas marcas de modalidad y posicionamiento (Com3: “pero debería ser gratis para los que realmente se la merecen”, Res: “Totalmente de acuerdo”, Com4: “Yo que fui estudiante veo que muchos estudiantes prefieren los lujos (...) antes que sacrificarse por estudiar (...). Quieren todo gratis!! Y pienso que están equivocados. No saben ver la realidad”, etc.). La creencia de que los/as jóvenes prefieren quejarse en lugar de esforzarse se expone usualmente para infantilizarlos/as y deslegitimar sus causas.

D) RESISTENCIA

De acuerdo a García & Aguirre (2016, p. 172), las prácticas espaciales que ejecutan los/as estudiantes redefinen tanto su posición (“what is ‘here’ and what is ‘there’”) como las relaciones entre los actores involucrados en la ocupación (“as ‘us’ against ‘others’”). Desde esta perspectiva, entendemos que los sentidos de pertenencia e identificación que conducen estas interacciones “are performativized by the acts of the body”, toda vez que ellos/as experimentan la participación colectiva y retan públicamente la autoridad político-policial desde sus respectivas disposiciones corporales (de ubicación, orientación, cercanía, etc.), modificando subsecuentemente sus modos de hacer y de pensar (Westendarp, 2014). Para esta autora, tales transformaciones se constatan fundamentalmente en las experiencias de enfrentamiento, donde los/as jóvenes están expuestos/as a la amenaza de sufrimiento y maltrato¹²⁷. En palabras de Navarro-Gutiérrez (2016), a diferencia de carabineros, “los/as estudiantes solo tienen sus cuerpos para defenderse” (p. 21), por lo que de su uso estratégico depende el resultado de la contienda.

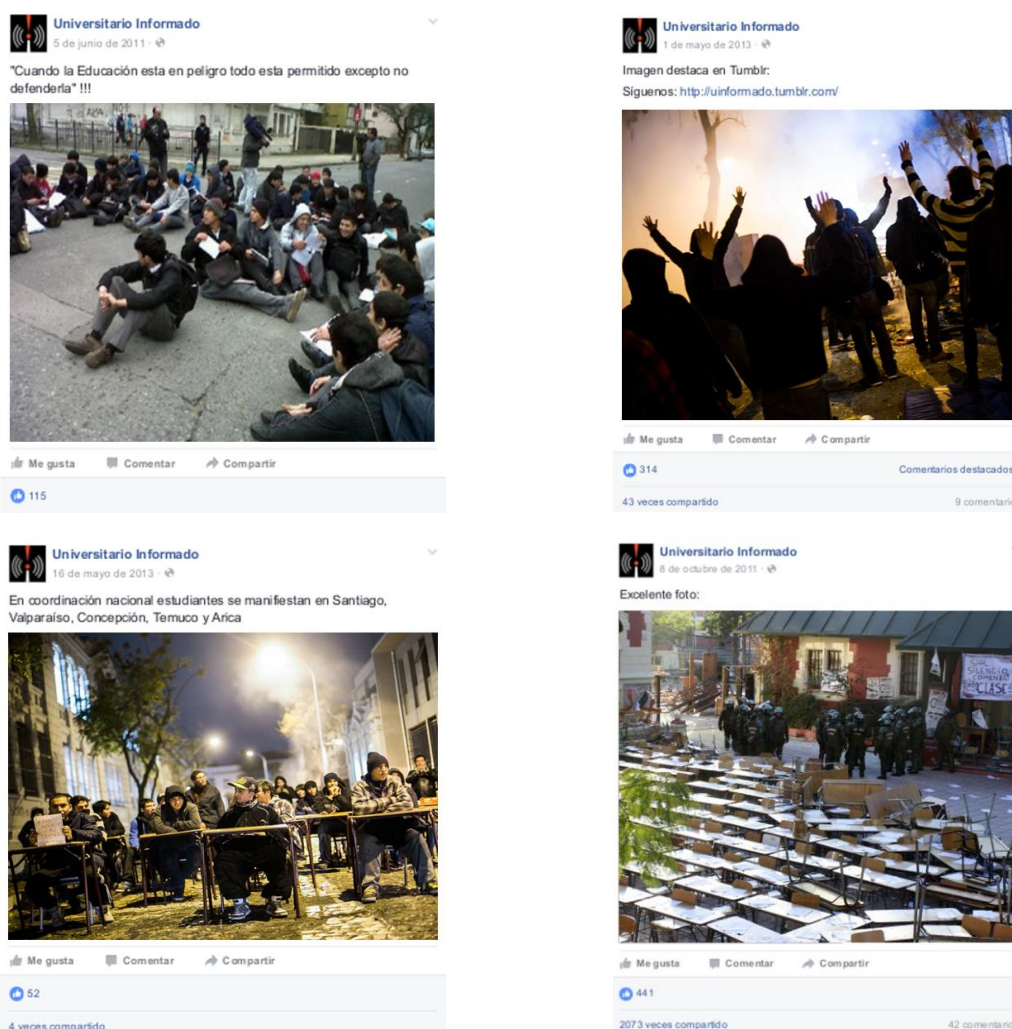
La resistencia sobreviene cuando el ingreso de carabineros al recinto es inminente. Esta información a menudo se traspasa de boca en boca (las redes entre establecimientos tomados de una misma comuna sirven para alertar a los colegios contiguos) o se obtiene por mera observación (desde las azoteas puede vigilarse si el lugar comienza a ser cercado por carros o buses con personal antimotines). Habitualmente, los/as estudiantes trazan planes de contingencia para afrontar el desalojo (refuerzan el bloqueo de entradas, localizan las salidas más expeditas, se dividen en pequeños grupos para dispersarse con facilidad, etc.), pero es normal que este suceda de madrugada para hallarlos/as desprevenidos/as. Esta unidad coincide con la secuencia de complicación del relato porque anuncia la expulsión forzada del territorio recuperado, obliga el repliegue juvenil y genera expectación por el advenimiento de un desenlace indeseado. Sin embargo, y de manera similar a lo que ocurre con la contención en las marchas, se asume que dicha complicación anuncia un momento de auto-sacrificio (Guarnaccia, 2011): resistir es vencer.

¹²⁶ También alude a un conocido caso de estafa que involucró a la empresa de retail La Polar, suscitando un gran escándalo a nivel nacional.

¹²⁷ En el documental *El desalojo*, mientras los/as estudiantes esperan el ingreso de carabineros al liceo, una joven pregunta a las autoridades que vigilan el proceso: “¿qué van a hacer con nuestros cuerpos?”, preocupada justamente por los límites de la fuerza policial.

Contrario a lo que podría pensarse, el enfrentamiento cuerpo a cuerpo no es la única forma de resistencia que los/as estudiantes ejercitan. Los ejemplos que seleccionamos ilustran otras posibilidades (ver Figura 6.22). Junto con la resistencia pacífica (congregarse, sentarse o alzar las manos en señal de paz), hay casos donde se pone a prueba el ingenio de los/as ocupantes (como en los posteos inferiores), por ejemplo, por medio de “clases improvisadas” donde los/as jóvenes “dan cátedra” con su comportamiento a carabineros, o de las famosas “tomas fantasma” donde los/as jóvenes “desaparecen” para evitar ser arrestados/as. Estas últimas se originaron en las movilizaciones del 2006¹²⁸, cuando se hizo conocida una toma en la que carabineros solo encontró peluches repartidos en el patio de una escuela. Con esto los/as estudiantes, además de evitar represalias físicas o judiciales, burlan abiertamente la inteligencia y logística policial, animando a sus compañeros/as a replicar la misma gesta.

Figura 6.22. Imágenes de la *resistencia* posteadas en UI



¹²⁸ Al respecto, ver la película *La isla de los pingüinos*.

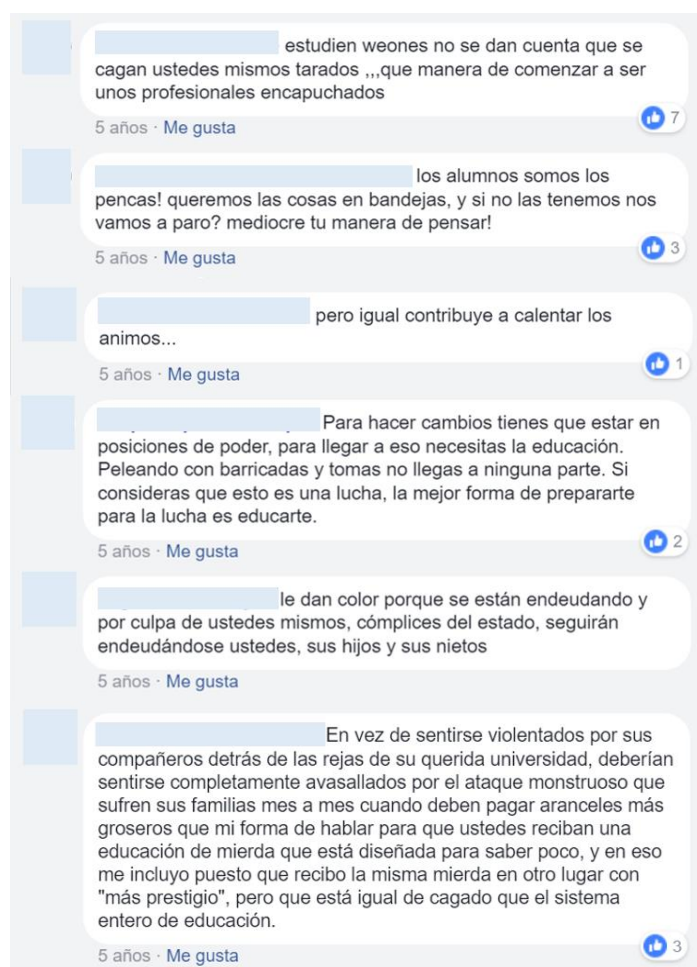
Tanto en la resistencia como en el desalojo se lleva a cabo lo que Scollon & Scollon (2003) denominan “people-processing encounters” o “gatekeeping encounters”, esto es, “social interactions which are polarized into those who have some power to define significant outcomes for those others who normally must provide some account of themselves” (pp. 61-62). No obstante, como mencionábamos, en esta unidad pueden eludirse los encuentros cara a cara, o pueden dilatarse en función de los acuerdos grupales. Por ejemplo, los/as estudiantes con frecuencia deciden como medida de protección no realizar intercambios verbales con carabineros, ya sea para no entregar información relevante acerca de la toma o para evitar delatar a sus pares. Igualmente, determinan cómo van a emplear sus cuerpos para dificultar la detención (lanzarse al suelo, arrodillarse, etc.), mecanismos que revisaremos luego. Por todo lo anterior, la resistencia suele ser una instancia bastante planificada, que supone conocimiento previo y preparación táctica.

En términos composicionales, los elementos destacados (estudiantes, carabineros y mobiliario) se sitúan en los ejes ideal/real de las fotografías para motivar lecturas en la dirección arriba-abajo y proponer significados asociados con el poder y la dominación, lo racional y lo emocional, y lo concreto o lo abstracto, entre otras opciones (volveremos en breve sobre esto). A su vez, estos elementos resaltan por su contraste e iluminación, especialmente en el segundo y tercer posteo, en los que hay mayor profundidad de campo y se juega con el desenfoque para resaltar los puntos focales de cada escena. En términos representacionales, tenemos imágenes narrativas que capturan procesos de comportamiento (sentarse, levantarse) o ¿mentales? (aguardar, desafiar), con acciones no transactivas cuyos participantes aparecen agrupados y homogeneizados. En términos interactivos, nuevamente tenemos tomas largas y desde cierta altura [distancia: social/impersonal], que llaman a poner atención sobre los acontecimientos registrados [valor de la información: oferta], a veces recurriendo a un ángulo levemente oblicuo [HETEROGLOSIA: Expansión dialógica: Consideración] que busca afectar la respuesta evaluativa de los/as destinatarios/as, con el fin de otorgarles un carácter heroico o memorable.

Los comentarios que se desprenden de estas publicaciones son algo más variados y dispersos (ver Figura 6.23). Algunos son derechamente ofensivos (Com1 y Com5), mientras que otros intentan elaborar algunos argumentos sobre temas que ya han sido tocados: a) la utilidad de las ocupaciones (Com3: “pero igual contribuye a calentar los ánimos”), que en este caso se analiza en el corto plazo (generar un clima de agitación que incentive el debate ciudadano y empuje las negociaciones con el gobierno), b) el endeudamiento insostenible y la decadencia general del sistema educativo.

Dos intervenciones plantean matices sugerentes (Com4 y Com6). A partir del primer asunto se afirma que solo desde las posiciones de poder se logran verdaderos cambios, y se arguye que para conseguir tales posiciones los/as jóvenes necesitan educarse. Presumimos que con esto se alude a la posibilidad de alcanzar cargos parlamentarios, cuestión que ya ha sido discutida en otros contextos tensionando posturas sobre los riesgos y beneficios de institucionalizar el conflicto. A partir del segundo asunto, se pone otra vez sobre la palestra la cuestionada calidad de la educación en todos sus niveles, y se implica que esta realidad debiese interpelar mucho más a quienes rechazan las tomas de sus universidades o liceos, que el hecho de perder clases o ver sus establecimientos intervenidos.

Figura 6.23. Comentarios realizados a las imágenes de la *resistencia* posteadas en UI



En estos posts salta a la vista que los/as seguidores/as de UI resienten más las opiniones divergentes y extreman sus posicionamientos. Al respecto, creemos que la resistencia –en cuanto experiencia de enfrentamiento como referimos antes- despierta otra clase de sensibilidades porque tiende a vincularse con la violencia (provenga de donde provenga), el peligro o la destrucción, de allí que estas animadversiones se transfieran también a los entornos online.

Si bien no advertimos proposiciones ideológicas muy claras o articuladas, es notorio que cuando se manifiestan preferencias por unas u otras modalidades contenciosas estas no se justifican por razones tácticas, sino que eminentemente prácticas, vale decir, en virtud de cómo estas repercuten en las vidas de los/as jóvenes. Por consiguiente, es comprensible que la lectura que efectúan los/as estudiantes desmovilizados/as se centre en percepciones, intereses o emociones individuales, y forjen actitudes sobre las movilizaciones con base en sus propias historias personales de esfuerzo o superación, echando mano de estos parámetros para formular juicios sobre los otros (“que manera de comenzar a ser unos profesionales encapuchados”, “peleando con barricadas y tomas no llegas a ninguna parte”, etc.).

E) DESALOJO

Ya que los territorios ocupados dan cuenta de una relación dialéctica entre hegemonía y subversión (Routledge, 1994), “it is also important to consider the response of (dominating) power to particular movements—how domination juxtaposes (and, at times, overlaps or is entangled with) resistance” (p. 561). Sabemos que la fuerza pública es un flanco de la institucionalidad contra el cual los/as estudiantes dirigen su malestar y aúnan una actitud de oposición (Westendarp, 2014). Por ello se cree que la violencia es parte del rito de las movilizaciones, a pesar de que hayan antecedentes que indican que las tomas son pensadas e idealizadas con una base pacífica (Guarnaccia, 2011). Justamente, el material visual disponible en UI proporciona dos perspectivas asociadas: a) que el desalojo se resiste regularmente a través de mecanismos pasivos, e incluso creativos, y; b) que la intromisión policial proviene de un mandato externo y no deriva de provocación estudiantil alguna.

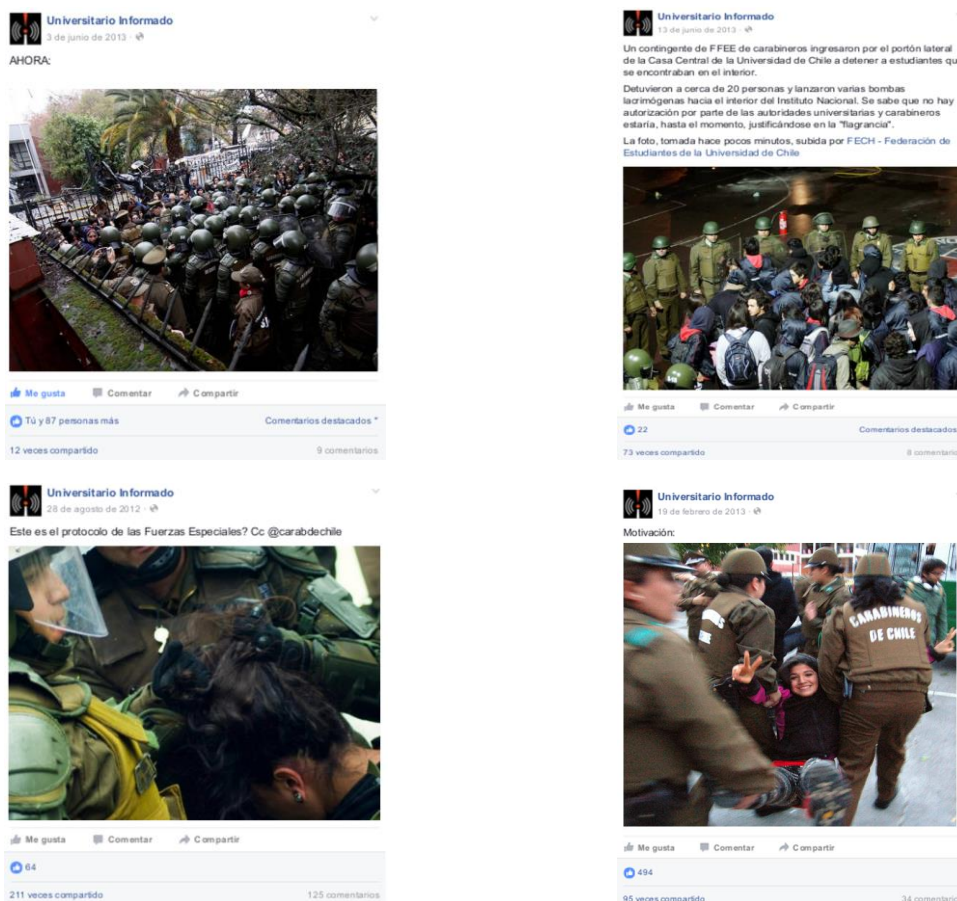
Para examinar esta unidad consideramos un análisis previo del documental *El Desalojo* (Cárdenas, 2015), pieza audiovisual que trata este cronotopo en extenso y que circuló intensivamente en redes sociales durante el 2013. En primer lugar, distinguimos que la secuencia de resolución engloba un proceso que puede abarcar varias horas, desde que se alista la resistencia hasta que carabineros toma posesión de los establecimientos. En segundo lugar, notamos que los/as estudiantes acostumbran a esperar en solitario, agrupados/as en reductos definidos con anticipación, pero en ocasiones pueden estar presentes directivos, docentes o apoderados/as, quienes asumen el rol de testigos o mediadores. En tercer lugar, vemos que los/as estudiantes manifiestan estar dispuestos/as a ser detenidos/as, esto es, se hallan orientados/as tanto a objetivos (estrategia específica: preparación/precaución) como a efectos (resultado/consecuencia) (Cfr. Van Leeuwen, 2008): están determinados/as a defender sus espacios. Opcionalmente, cuando se topan frente a frente con la policía los/as estudiantes pueden animarse con cantos o arengas y/o leer declaraciones que ratifican su decisión y reiteran sus motivaciones.

Decíamos que el perímetro de colegios o liceos demarca la frontera de la ocupación: una vez vulnerada esta barrera natural deviene la batalla entre quienes se atrincheran al interior («nosotros») y quienes atacan desde el exterior («ellos»). Cuando este perímetro es sobrepasado por carabineros, los/as estudiantes se repliegan hacia los patios o gimnasios interiores donde aguardan la interacción. Ellos/as tienden a aglutinarse y aproximar sus cuerpos mientras son rodeados/as por los efectivos policiales, quienes permanecen de pie y en posición de combate¹²⁹. Estar arriba o abajo construye representaciones acerca del poder (control/sujeción), el estatus (policial/civil) y la acción (racional/emocional). Así, la disposición de los cuerpos de carabineros representa dominio y amedrentamiento, en tanto la disposición de los cuerpos juveniles representa cohesión y autonomía. Asimismo, el proceder policial se presenta como autorizado e imparcial, mientras que el proceder estudiantil conlleva demostraciones de convicción y coraje.

¹²⁹ De un tiempo a esta parte es habitual que unos y otros empleen cámaras de vídeo o teléfonos móviles para grabarse mutuamente y tener registro de sus identidades.

Carabineros da paso al desalojo cuando activa el protocolo de detención, llevándose a los/as jóvenes uno por uno (los hombres se hacen cargo de los alumnos y las mujeres de las alumnas). Al detectar este comportamiento, los/as estudiantes reaccionan plegándose y formando un solo cuerpo, cuyas partes no puedan removerse con facilidad. Para protegerse, pequeñas duplas o tríos se desplazan hacia el grupo mayor, donde se configura el núcleo de resistencia. Acciones como abrazarse y rodar favorecen esta maniobra. Por consiguiente, el modo de responder pacíficamente es articularse en un único organismo o célula: los/as jóvenes prestan sus cuerpos en ayuda de los demás integrantes del colectivo. Cuando son separados/as rigidizan sus troncos y extremidades para obstaculizar el arresto, por lo que carabineros termina arrastrando los “cuerpos muertos” a los furgones policiales. Todos estos usos buscan representar tanto el logro de la causa común (unidad/dispersión), como el triunfo del cuerpo estudiantil por sobre los cuerpos transgresores (yo/otros).

Figura 6.24. Imágenes del *desalojo* posteadas en UI

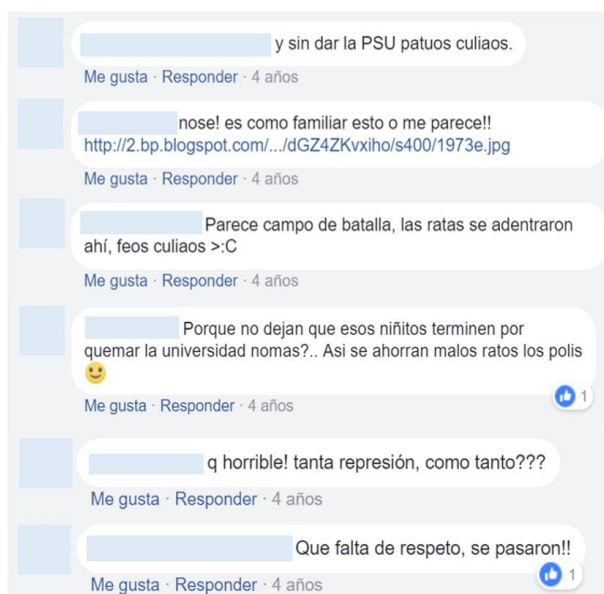


Las imágenes de esta unidad no son muchas pero ofrecen una idea clara de los acontecimientos descritos (ver Figura 6.24). En los posts superiores se aprecian los dos primeros momentos: de un lado, el ingreso de personal antimotines asemeja un verdadero desembarco de un escuadrón de guerra (tanto el encuadre como el ángulo de la fotografía contribuyen a evocar este imaginario); del otro, el encuentro entre participantes retrata el duelo cara a cara de los bandos enemigos. En los posts inferiores se expone cómo se lleva a cabo en la práctica el desalojo de los/as estudiantes mediante dos opciones: una violenta que capta el trato abusivo de los policías contra una joven, y una lúdica que capta a otra joven sonriendo y saludando a la cámara. Estos

últimos ejemplos corroboran aspectos que ya hemos referido: que el resultado de esta secuencia ha sido pactado con anterioridad por los miembros del endogrupo, por lo que cada uno/a se entrega voluntariamente para cumplirlo a cabalidad, y que aunque el cierre de esta historia involucra un final desesperanzador en los hechos, simbólicamente expresa solidaridad con una lucha más general que se supone irrenunciable.

En términos composicionales, es frecuente que policías y estudiantes se ubiquen en los ejes arriba/abajo, respectivamente [valor de la información: ideal/real], para construir significados relativos a las prácticas de dominación y resistencia que aludimos antes, además, las acciones que reflejan esta pugna adquieren más saliencia visual [prominencia: tamaño, nitidez, contraste], con miras a enfatizar la culminación de la contienda. En términos representacionales, contamos con imágenes narrativas que recurren a procesos materiales (irrupción, cercar, atacar, capturar), cuyos participantes están categorizados, agrupados y homogeneizados como contingentes compactos y acoplados. En términos interactivos, salvo la última fotografía, se proponen ofertas que instan a atestiguar este desenlace, y se conjugan dos tipos de tomas para ello: largas y en altura [distancia social: impersonal] para reforzar cierto carácter épico en las dos primeras escenas, y medias y cercanas [distancia social: personal] en las dos últimas para propiciar actitudes específicas en los/as observadores/as [- JUICIO: Sanción social: Integridad; + AFECTO: Felicidad].

Figura 6.25. Comentarios realizados a las imágenes del *desalojo* posteadas en UI



Los comentarios que suscitan estos posts suelen recriminar la acción de carabineros (ver Figura 6.25), a excepción de Com4 que critica socarronamente la acción estudiantil (“Porque no dejan que esos niñitos terminen por quemar la universidad nomas?... Asi se ahorran malos ratos los polis”). Entre los argumentos que esgrime el resto, están aquellos que reprochan con base en la ironía (Com1, Com2), la ofensa (Com3) y la seriedad (Com5, Com6), si bien todos concuerdan que intervenir los establecimientos es un acto censurable por varias razones. En origen, se implica como conocimiento previo que carabineros no tiene ningún tipo de potestad sobre los territorios que vulneran (por eso se les llama “patudos” y se les acusa de “irrespetuosos”), aun cuando detenten una atribución delegada por los municipios o intendencias locales. Ni siquiera esta concesión provisoria justifica esta clase de intrusión (“q horrible tanta represión, como

tanto???)”, especialmente porque hace eco de la época dictatorial donde policías y militares podían acceder a los recintos educativos sin restricción para ejecutar detenciones y controles de rutina. Otros supuestos ideológicos subyacen a estas intervenciones, por ejemplo, algunas construcciones metafóricas (“parece campo de batalla”, “las ratas se adentraron ahí”) activan precisamente los excedentes simbólicos que ya sugeríamos, asociados con la disputa de fuerzas antagónicas por la defensa del espacio que se presume apropiado o usurpado.

A continuación resumimos algunos resultados transversales obtenidos del análisis narrativo de las tomas estudiantiles:

- ✓ Esta representación visual contempla solo a ciertos actores del conflicto educativo, específicamente a estudiantes y carabineros, cuyas interacciones revelan una disputa material y simbólica por el uso de los establecimientos escolares, convertidos provisionalmente en un territorio a ser recuperado. Para los primeros se trata de un sitio reivindicado como propio (“su casa”), mientras que para los segundos se trata de un sitio usurpado que debe ser restituido a sus propietarios legales (sostenedores).
- ✓ Otros actores sociales involucrados, como autoridades gubernamentales o municipales, se impugnan implícitamente a partir de determinados artefactos semióticos, principalmente grafitis y lienzos emplazados estratégicamente tanto en los ingresos como al interior de los recintos.
- ✓ Las acciones de los participantes se organizan de modo polarizado en el eje inclusión/exclusión, asociándose a sentidos de pertenencia (nosotros/ellos), compromiso (permanencia/abandono) y dominio (nuestro/ajeno). Por una parte, las acciones estudiantiles se basan en la autodeterminación y la defensa mutua; por otra parte, las acciones policiales se basan en el autoritarismo y el amedrentamiento, aunque supuestamente amparadas en el cumplimiento de la ley.
- ✓ Las relaciones entre participantes son activadas o desactivadas de acuerdo a los cronotopos en curso. En la señalización, el llamamiento y la permanencia los miembros del endogrupo (estudiantes) adquieren pleno protagonismo, en tanto los miembros del exogrupo (carabineros) se hallan invisibilizados, sin que ocurra algún tipo de intercambio. En la resistencia y el desalojo sobreviene el enfrentamiento físico, dando paso al desenlace narrativo. Otros vínculos pueden ser representados, como sucede con simpatizantes que apoyan la toma (profesores, apoderados, etc.).
- ✓ El seguimiento de los participantes y sus acciones a través de las secuencias y fases correspondientes reconstruye los modos como progresa (*in crescendo*) la ocupación de las aulas. Este avance responde a lógicas de organización e identificación de los/as estudiantes y sus convocados/as, quienes acaban integrando un solo cuerpo humano (la toma como actor colectivo), cuya actuación orquestada puede leerse, a su vez, como un complejo acto comunicativo (la toma como texto multimodal).
- ✓ Estos lugares son configurados permanentemente como sitios de resistencia juvenil, concebidos para el empoderamiento y la socialización política, el ejercicio de la ciudadanía y la negociación de valores, principios y actitudes ideológicas en torno a la democracia y la autogestión estudiantil. El punto de tensión o quiebre del relato está dado por su expulsión forzosa por parte de carabineros, lo que anticipa un final trágico, aunque previsible de antemano.

- ✓ Las luchas de poder por el espacio están representadas metafóricamente y en virtud de criterios causales justificados dentro de la estructura narrativa, lo que provoca que ciertos roles sociales y políticos resulten redefinidos (superiores/subordinados, victimarios/víctimas, agentes/pacientes, etc.). En este caso, si bien no se busca contravenir explícitamente el relato mediático de las tomas, vale decir, no es un propósito movilizador tan relevante como ejercer presión y crear comunidad, sí se intenta impactar a la opinión pública y promover un ambiente de urgencia y radicalidad. Con todo, el relato estudiantil podría impugnar indirectamente representaciones desfavorables aportando otras miradas sobre sus actos y motivaciones, si se piensa, por ejemplo, que los/as jóvenes en realidad protegen sus espacios de la intromisión policial o se resguardan de la violencia desmedida. En esta contra-historia igualmente prevalece la auto-representación positiva de los/as estudiantes, frente a una hetero-representación negativa de la policía, que induce nuevas formas de legitimación y deslegitimación de sus acciones y objetivos.

6.3. Proximidad conceptual: Géneros que informan sobre cosas

Es razonable suponer que las palabras solas no cambian la realidad.
Pero los cambios en nuestro sistema conceptual cambian lo que es real para nosotros,
y afectan la forma en que percibimos el mundo y actuamos sobre la base de esas percepciones.

George Lakoff & Mark Johnson.

La lucha social es también una lucha por el concepto correcto.

Reinhart Koselleck.

Los afiches, las caricaturas y los memes son artefactos semióticos que ayudan a configurar la realidad de los movimientos sociales en términos polarizados, esto es, comunican mensajes complejos relativos a la identidad de sus agentes y, sobre todo, señalan su posición con respecto a sus oponentes principales (Mattoni & Teune, 2014). En otras palabras, constituyen puntos de referencia para quienes buscan entender y participar de sus campañas, al tiempo que desafían a quienes buscan contenerlas o deslegitimarlas (Doerr, Mattoni & Teune, 2014).

Este trabajo de enmarcado se apoya en diseños con un alto poderío visual, cuyas capacidades técnicas y simbólicas se adecúan sistemáticamente a los ecosistemas mediales donde estos textos se elaboran y propagan. Cada uno de estos géneros comporta una trayectoria propia dentro de los repertorios contenciosos, y admite innovaciones que han repercutido en las formas como se ha imaginado y organizado la revuelta política en distintos periodos históricos. En la era de la Web Social, estos han comenzado a hibridarse y mutar en varias direcciones, dando paso a interacciones emergentes entre las plataformas y sus usuarios (ver capítulo 5).

Como trataremos de mostrar en lo que resta del capítulo, en el espacio de géneros multimodales que conforma la *fan page* de UI, afiches, caricaturas y memes se asocian a la representación de objetos¹³⁰ de protesta que se conciben desde la perspectiva estudiantil como elementos en disputa (educación, derechos, poder, etc.). Mayormente, cumplen una función propagandística al vincular a los adversarios del movimiento con el ejercicio de su dominio, suscitando su hetero-representación negativa.

En virtud de estos alcances, nos preguntamos: ¿qué tienen estos géneros en común y qué los diferencia en cuanto a su composición interna, los contenidos que abarcan y las reacciones que promueven en sus destinatarios/as?, ¿cuáles nociones o ideas pretenden volver inteligibles y mediante cuáles recursos expresivos?, ¿cómo dialogan entre sí y cómo se adaptan al espacio mediático que comparten? Cuando distinguimos y agrupamos estos géneros desde un enfoque topológico, lo hacemos con la intención de cubrir con el análisis tres procesos interdependientes:

✓ *Conceptualización*: de acuerdo a Lakoff y Johnson (1986), los conceptos que rigen nuestro pensamiento no son solo un asunto del intelecto, estos estructuran lo que percibimos, la manera como nos desenvolvemos en el mundo y nos relacionamos con otras personas, definiendo nuestras realidades cotidianas. Debido a que requerimos conceptos para poder procesar nuestras vivencias e incorporarlas en un todo coherente, estos facilitan las pautas cognitivas necesarias para comprender el sentido de la acción humana, ya sea individual o colectiva, creando expectativas sobre ella, contribuyendo a anticiparla y modelarla, y trazando el horizonte y los límites de la experiencia posible (Koselleck, 2010; Angenot, 2010).

Cuando ciertos conceptos fundamentales son utilizados en la contienda política (e.g., enemigo, crisis, revolución, utopía, etc.), se convierten en conceptos polémicos en la medida en que diferentes enunciadores quieren imponer un monopolio sobre sus significados o competir por ellos (Koselleck, 2012). Esto explica por qué algunos conceptos pueden llegar a tensionarse, negociarse y modificarse sucesivamente, sedimentando viejos y nuevos significados en una trama histórica reconocible. En el campo de estudio de los movimientos sociales, un componente mediador entre oportunidades, formas de organización y acción política son los conceptos y significados por medio de los cuales los/as activistas tienden a interpretar su situación conjuntamente (Tarrow, 2011; Benford & Snow, 2000; McAdam, McCarthy y Zald, 1999; Gamson, 1992, Snow & Benford, 1998; Snow et al., 1986, entre muchos otros).

Para efectos de nuestro análisis, suponemos que los géneros que reunimos por proximidad conceptual no solo colaboran a poner el foco de atención en aquellas cosas que son más relevantes de enmarcar para los/as estudiantes, sino que “may also perform a transformative function in the sense of altering the meaning of the object(s) of attention and their relationship to the actor(s)” (Snow, 2004, p. 384), determinando “that which becomes protestable (the objects of protest) [in] each situation” (Chaves & Núñez, 2012, p. 368). Bajo esta premisa, los procesos de (re)conceptualización permiten que los objetos de protesta “come to be seen by the participants or other parties as something quite different from the way in which they were previously viewed and regarded” (Snow, 2004, p. 393).

¹³⁰ Entendido como “todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto, incluso este mismo” (RAE, 2018). En los siguientes apartados iremos acotando esta definición.

✓ *Resemiotización*: los conceptos consiguen trascender sus circunstancias de enunciación originales y proyectarse en el tiempo gracias, entre otras variables, al funcionamiento articulado de medios y modos de comunicación diversos. Como postula Iedema (2003), “the inevitably transformative dynamics of socially situated meaning-making processes require an additional and alternative analytical point of view. This alternative view favours the social-processual logic which governs how (...) meanings mutually transform one another (...), and is referred to here as *resemiotization*” (p. 30). Según este autor, cada *resemiotización* transpone significados de un modo semiótico a otro, lo que conlleva limitaciones y posibilidades sistemáticas y específicas. Esto quiere decir que “[t]he things we can do with language, for example, can’t all be done in visual representation, and vice versa” (Iedema, 2001, p. 33). Por ende, tales transposiciones difícilmente proporcionan una traducción transparente, precisa y no problemática, sino apenas una aproximación de las cosas que pueden hacerse en ciertas condiciones con ciertos recursos y no con otros.

Así, mientras la multimodalidad enfatiza la naturaleza multisemiótica de la representación de cierta realidad social, orientándose a menudo a textos terminados y finitos, la *resemiotización* subraya las dimensiones material e histórica de dicha representación, como el resultado de procesos dinámicos más amplios (Iedema, 2003). Sobre este último punto, Bateman & Wildfeuer (2014) concuerdan con que no se puede considerar ningún modo semiótico sin atender su materialidad constitutiva, y que dicha materialidad no está restringida a canales sensoriales particulares, ya que cada comunidad de usuarios/as instauro criterios de usabilidad y manipulación que explotan rasgos más sutiles. Estos autores sugieren que, en tanto los/as usuarios/as optan entre alternativas de materiales “semióticamente cargados”, su elección aporta indicios semánticos y pragmáticos que ayudan a interpretar el contexto de uso y los propósitos comunicativos característicos del artefacto (o comportamiento) multimodal en cuestión.

Para efectos de nuestro análisis, asumimos que afiches, caricaturas y memes no solamente son parte del repertorio de géneros multimodales que los/as estudiantes emplean con finalidades de protesta, cuyas prácticas más generales de producción, circulación y recepción involucran conocimientos, habilidades, tradiciones, memorias, etc., que se han transferido de una generación de activistas a otras; también asumimos que los procesos de *resemiotización* que subyacen a estas transferencias se ajustan a la disponibilidad de materiales, tecnologías y medios en épocas concretas, cuya convergencia responde a la formación de determinadas constelaciones histórico-mediáticas que constriñen los procesos situados de semiosis de los movimientos sociales (Cfr. Mattoni & Teune, 2014).

De allí que, además de rastrear la evolución de estos géneros con base en los contenidos, diseños o soportes que privilegian en distintos momentos, podamos interrogarnos por el potencial de representación que ostenta cada género en razón de las oportunidades técnicas que aprovecha. En esta línea, los significados que se instancian en ecosistemas mediales particulares están continuamente expuestos a nuevas circunstancias de animación, acumulación, conexión y distribución, las cuales afectan, a largo plazo, la configuración de estos repertorios y sus impactos (ver el capítulo 5).

✓ *Metaforización*: nuestro sistema conceptual ordinario, en función del cual pensamos y actuamos, está estructurado de manera metafórica, por cuanto “la mayoría de los conceptos se entienden parcialmente en términos de otros conceptos” (Lakoff & Johnson, 1986, p. 96). Como afirman estos autores, a partir de nuestra experiencia física y cultural solemos caracterizar lo menos claramente delineado en términos de lo más claramente delineado. Existe, entonces, una correlación multidimensional entre la experiencia y los conceptos a los que acudimos para estructurarla: estos especifican ciertas dimensiones elementales cuyos aspectos relevantes nos permiten categorizar, entender y recordar dicha experiencia. En palabras de Forceville (2009),

[h]uman beings find phenomena they can see, hear, feel, taste and/or smell easier to understand and categorize than phenomena they cannot. It is perceptibility that makes the former phenomena concrete, and the lack of it that makes the latter abstract. In order to master abstract concepts, humans systematically comprehend them in terms of concrete concepts (p. 20).

Dentro de la Teoría Conceptual de la Metáfora, comprender un dominio conceptual más abstracto en términos de otro más concreto implica identificar una serie de correspondencias ontológicas fijas (“*mappings*”) entre uno y otro. Tales correspondencias se encuentran estrecha y sistemáticamente vinculadas entre sí, haciendo posible derivar patrones inferenciales más sobresalientes (Lakoff, 1993). Así, una metáfora conceptual responde a la fórmula DOMINIO CONCEPTUAL A ES DOMINIO CONCEPTUAL B, donde A corresponde al dominio de destino (más abstracto), y B corresponde al dominio de origen (más concreto). Kövecses (2010a) lo ejemplifica como sigue: “LIFE, ARGUMENTS, LOVE, THEORY, IDEAS, SOCIAL ORGANIZATIONS, and others are target domains, while JOURNEYS, WAR, BUILDINGS, FOOD, PLANTS, and others are source domains. The target domain is the domain that we try to understand through the use of the source domain” (p. 4). De esta teoría se desprende que nuestras experiencias con el mundo sirven de base natural y lógica para comprender dominios más complejos. Esto revela por qué los dominios de origen y destino de las metáforas convencionales no son reversibles.

Lakoff y Johnson (1986) enfatizan que la elección del dominio fuente resalta algunos aspectos del dominio de destino, a medida que desatiende u oculta otros. Este sesgo en el proceso de conceptualización es lo que constituye el poder de encuadre (“*framing*”) de la metáfora (Semino, Demjén & Demmen, 2016; Semino, 2008), o más precisamente, su rol ideológico (Pardo, 2012b). Dada la penetración de expresiones metafóricas en nuestra vida cotidiana, estas suelen percibirse como completamente normales u objetivas (Ribas y Todolí, 2008), e interpretarse intuitivamente o apenas conscientemente. Como indica El Refaie, “it is precisely the unreflected, apparently commonsensical nature of conventional metaphors that gives them so much power over the way we understand and act towards particular areas of our lives” (2013, p. 238).

Desde un enfoque discursivo, las metáforas no solo enmarcan la realidad de acuerdo con las estructuras conceptuales involucradas, influyen igualmente las interacciones sociales en las que estas metáforas son preferidas para satisfacer intenciones comunicativas determinadas. Las investigaciones en este ámbito buscan averiguar cómo tales elecciones se asocian con las visiones y opiniones que los/as participantes tienen sobre ciertos temas en coyunturas puntuales, entendiendo el enmarcado “as a process involving the use of language to reflect and facilitate different ways of understanding and reasoning about things” (Semino, Demjén y Demmen, 2016, p. 5).

Así como se pueden observar las formas y funciones de las metáforas en los usos auténticos del lenguaje, contemplando quiénes las ocupan, por qué, en qué momentos y con qué consecuencias probables, también se puede explorar cómo las expresiones metafóricas son reutilizadas por distintos/as hablantes o escritores/as dentro de un mismo texto o en textos diversos a través del tiempo, esto es, su recontextualización (Semino, Deignan & Littlemore, 2013). Estos análisis dan cuenta del carácter flexible, emergente y dinámico del significado metafórico, así como de su adaptabilidad y apertura creativa.

Desde un enfoque semiótico, los procesos de metaforización suceden en el orden del pensamiento más que del lenguaje, por lo que sus expresiones con frecuencia exceden el modo verbal, pudiendo abarcar el modo pictórico o visual, fonético o sonoro, olfativo, gustativo o táctil, ya sea que alguno de estos se aproveche independientemente (metáforas monomodales), o en combinación (metáforas multimodales) (Forceville, 2009). Las metáforas no verbales (principalmente visuales) y multimodales difieren de sus pares lingüísticas por los significados que ambas pueden realizar, las cogniciones y emociones que transmiten, y por su atractivo sensual y su accesibilidad. Este potencial de significación, a su vez, varía en virtud del medio y su materialidad, el género y el contexto en el que se inscriben, y nunca suponen, como aludimos antes, una traducción exacta o total (Kövecses, 2010a; Forceville & Urios-Aparisi, 2009; Forceville, 2008; El Refaie, 2003).

Desde un enfoque sociológico, los procesos de enmarcado que llevan a cabo los movimientos sociales pueden examinarse en la conformación de lo que varios autores denominan campos discursivos, definidos a grandes rasgos como aquellos “terrains in which meaning contests occur” (Steinberg, 1999, p. 748). Estos surgen o se desarrollan en el curso de la discusión que mantienen los/as activistas sobre asuntos que les parecen controvertidos (Snow, 2004), y que demandan, por tanto, un trabajo progresivo de alineación (Snow et al., 1986). Desde esta perspectiva, tales campos abarcan materiales culturales (e.g., creencias, valores, ideologías, mitos, narrativas, metáforas) que son empleados por sus miembros para representarse y referirse a sí mismos y a otros actores (e.g., antagonistas, espectadores), su imagen o identidad grupal, y sus objetivos y objetos de lucha.

Los marcos de alineación ayudan a enlazar, amplificar, extender y transformar las orientaciones interpretativas de base, tanto individuales como colectivas, para lograr que estas sean congruentes y complementarias. Cuando un marco se instituye o altera, tiende a (re)definir la situación del movimiento social, ya sea: a un nivel local, si se aplica a un dominio concreto de la vida (e.g., auto-percepción, posiciones, relaciones o estatus sociales, etc.), o a un nivel global, si se aplica en un sentido más abstracto a un dominio de mayor alcance (e.g., política, educación, religión, etc.).

Para efectos de nuestro análisis, proponemos que, por un lado, afiches, caricaturas y memes son géneros especialmente indicados para representar metáforas visuales o multimodales, en tanto estructuran y sintetizan conceptos clave para enmarcar la contienda estudiantil, a la vez que son géneros especialmente sensibles a la hora de capturar sus inquietudes o intereses recurrentes, relativos no solo a la esfera política, sino que también a las propias subculturas juveniles, por el otro.

Siguiendo a El Refaie (2003), “[m]etaphors can thus be seen as indicators of the culturally shared preoccupations of the moment. (...). It is also possible that the mode in which a particular area of experience is to be represented will have an influence on the degree to which this area is considered problematic or difficult to grasp” (p. 84). De esta manera, es esperable que en tales géneros confluyan motivos serios con otros humorísticos, promuevan una fuerte base emocional que estimule la agregación y la participación masiva, y exploten múltiples estrategias de creatividad metafórica para favorecer la resonancia entre los miembros del movimiento y sus adherentes potenciales (Cfr. El Refaie, 2013).

En la Tabla 6.2 consignamos las categorías que elegimos para abordar los procesos descritos y más abajo ahondamos en ellas. Como hemos introducido, estas categorías provienen de las aportaciones de la semiótica, la ciencia cognitiva, la historia de los conceptos y los estudios que la sociología y la psicología social han hecho de los marcos de acción colectiva. Salvo algunas excepciones (e.g., Morales, 2016; Romano, 2015, 2013; Cárdenas, 2014c), estas no se han considerado regularmente en el análisis de los discursos de protesta de los movimientos sociales. No obstante, los géneros indagados han recibido bastante atención en las últimas décadas por parte de diferentes disciplinas, tal como expondremos más adelante. Si bien no obviamos que estos géneros integran el posteo en Facebook como macrounidad, nos enfocamos más en las relaciones intersemióticas e intertextuales entre ellos, y reservamos el análisis de epígrafes y comentarios para ilustrar algunos patrones transversales.

Tabla 6.2. Modelo de análisis: Géneros que informan sobre cosas en UI

Conceptualización	Resemiotización	Metaforización
<i>Objetos de protesta:</i> cosas o ideas conceptualizadas desde la perspectiva del endogrupo / exogrupo (y sus relaciones, acciones, eventos, objetivos y/o recursos)	<i>Materialidad:</i> soporte (físico, informático), indicios semántico-pragmáticos	<i>Tipos de metáfora:</i> monomodales / multimodales, convencionales / creativas, estructurales / ontológicas / orientacionales
<i>Conceptos / procesos de enmarcado:</i> tareas centrales de enmarcado (diagnóstico, pronóstico, motivacional), marcos maestros / alineación (enlace, amplificación, extensión, transformación), contra-enmarcado, re-enmarcado	<i>Tecnología:</i> técnicas de diseño (manuales, con asistencia de software, con programación de software, híbridas), constelaciones histórico-mediáticas (impresión y fotografía, radio y televisión, computador e internet)	<i>Dominios de origen:</i> movimiento, dirección, fuerzas, cuerpo humano, máquinas, herramientas, animales, plantas, etc.
<i>Topografías:</i> patrones semánticos, patrones intertextuales	<i>Transposición:</i> verbal-visual (letra manuscrita, letra imprenta, trazos, color, dibujo, fotografía)	<i>Dominios de destino:</i> política, economía, educación, moral, sociedad, nación, emoción, deseo, pensamiento, acción, evento, etc.
<i>Intertextos:</i> textos co-temáticos, textos co-accionales	<i>Migración:</i> entre géneros (conversión de uno a otro), entre espacios (offline-online)	<i>Otras figuras de pensamiento:</i> metonimia, personificación

Conceptualización. Sabemos que los marcos desempeñan un papel transcendental en la construcción de la realidad y el cambio social (Lakoff, 2007), y que al mismo tiempo cada cultura proporciona distintos recursos semióticos para enmarcar los significados que incorporamos en nuestros sistemas conceptuales (Kress, 2010). Ahora bien, necesitamos reconocer en qué se parecen y distinguen los marcos cotidianos de los marcos de acción colectiva de los movimientos sociales, con miras a relevar las características y variables que inciden en sus procesos más generales de desarrollo, generación y elaboración en la arena política (Snow, 2004; Benford & Snow, 2000).

Como formula Goffman (2006), los marcos cotidianos funcionan para organizar la experiencia y guiar la acción al permitir a los individuos localizar, percibir, identificar y etiquetar lo que ocurre en sus espacios de vida, aspectos que comparten los marcos de acción colectiva y que se realizan mediante los procesos discursivos¹³¹ de articulación, elaboración y transformación. Sin embargo, estas funciones operan para conducir propósitos más restringidos como convocar adeptos, convertir a los/as espectadores/as en seguidores/as, instalar los reclamos grupales y desmovilizar a los antagonistas. Por lo tanto, los marcos de acción colectiva son decididamente más agentivos y contenciosos que los cotidianos, pues persiguen desafiar los puntos de vista hegemónicos y los marcos de realidad ya existentes.

Así, mientras más ambiguos o cuestionables sean los contextos donde emergen los movimientos, es más factible que estos provoquen el trabajo de enmarcado de sus miembros. En contraste con un enfoque más tradicional según el cual los movimientos sociales son portadores de ideas preconfiguradas, en los estudios de *framing* se asume que los significados producidos no se unen automática o naturalmente a los objetos de protesta, sino que a menudo aparecen como resultado de procesos interpretativos interactivos y situados. Snow (2004) define estos objetos de protesta como objetos de orientación en el espacio, e incluye una cantidad profusa de posibilidades:

Since our actions depend in part on the meanings attached to our objects of orientation, differences in imputed meanings can yield differences in action (...). Additionally, these imputed or constructed meanings are not fixed or static but are subject to change as the social context changes. Shifting patterns of interaction, discourse, and identification are especially likely to alter the meanings one attaches to *persons, groups, nations, events, experiences, material objects*, and even to *one's biography and self*, and thus the *course of social action*, be it individual or collective (p. 404, cursiva añadida).

En nuestro análisis preferimos concentrar dichas posibilidades ciñéndonos a un criterio de polaridad ideológica, ya sea que se refieran al endogrupo (el movimiento estudiantil, sus integrantes y aliados actuales o potenciales) o al exogrupo (elites político-económicas, fuerzas policiales y medios de comunicación oficiales), con sus respectivas relaciones, acciones, eventos, objetivos y/o recursos. A cada facción se le asocian creencias y conocimientos relativos a sus normas, principios, valores y emociones bajo un esquema de oposición que deriva del enfrentamiento por los objetos en pugna. Veremos con los ejemplos que estas opciones son reducidas y usualmente dependientes de algunos conceptos fundamentales (e.g., modelo neoliberal: crisis; educación gratuita: utopía; etc.), cuya reiteración facilita el trabajo de enmarcado pasamos a esbozar.

¹³¹ Desde esta aproximación teórica, en su mayoría referidos “to the talk and conversations –the speech acts- and written communications of movement members” (Benford & Snow, 2000, p. 623), dejando sin contemplar otras prácticas semióticas relevantes, como las visuales.

Snow (2004) (ver también Snow et al., 1986; Snow & Benford, 1988, 1992; Benford & Snow, 2000) desglosa *grosso modo* cuáles son los conceptos y procesos que intervienen en el trabajo de enmarcado, si bien esta aproximación teórica aporta niveles de caracterización y variabilidad mucho más sofisticados en los que no podemos profundizar aquí. Entre los conceptos destacan las tareas centrales de enmarcado y los marcos maestros, y entre los procesos destacan los estratégicos de alineación y los contestatarios de contra-enmarcado y re-enmarcado.

De un lado, las tareas centrales de enmarcado son: 1) el *diagnóstico* de un aspecto de la realidad social que se concibe como problemático y que debe ser modificado, lo que incluye la atribución de culpabilidad y causalidad; 2) el *pronóstico* que entrega una solución al problema e indica las pautas de lo que se debe hacer, proponiendo las estrategias y las audiencias a las cuales apuntar, y; 3) un *ímpetu motivacional* que puede consistir en un “llamado a las armas” o una racionalidad que estipule cómo emprender la acción correctiva o de mejora. Dado que los marcos de diagnóstico y pronóstico están destinados a alcanzar un consenso movilizadorio, se requiere además de un consenso sobre la acción movilizadora que ha de incitar y mantener la participación colectiva.

Por su parte, los *marcos maestros* son aquellos que se expanden en alcance e influencia, permeando y restringiendo las orientaciones y actividades de uno o más movimientos dentro de ciclos de protesta extendidos. Hipotéticamente, al ser más abiertos, inclusivos, elásticos y elaborados en términos del número de temas que admiten y articulan, y de la resonancia cultural que estos adquieren, es más probable que afecten el poder de agregación y movilización de diferentes grupos a través del tiempo. Los marcos de derechos, injusticias, libertad y pluralismo, entre otros, son los más comunes.

De otro lado, los procesos estratégicos sobresalen por ser deliberativos, utilitarios y dirigidos a fines específicos, como reclutar nuevos miembros, atraer simpatizantes, obtener recursos, etc. Se denominan procesos de alineación de marcos los siguientes: 1) de *enlace*, que alude a la vinculación de dos o más marcos ideológicamente congruentes pero estructuralmente desconectados, pudiendo establecer uniones entre personas, organizaciones y movimientos que comparten quejas y orientaciones de atribución semejantes, pero que carecen de la base organizativa suficiente para expresar su descontento y actuar en pos de sus intereses conjuntamente; 2) de *amplificación*, que implica la idealización, el embellecimiento, la clarificación o el fortalecimiento de valores (en cuanto metas o estados finales que se aspira a conquistar o promover), o creencias previas (en cuanto elementos ideacionales que apoyan o impiden la búsqueda de los valores deseados); 3) de *extensión*, que involucra la capacidad de abarcar y representar ciertas inquietudes o perspectivas en origen secundarias respecto de aquellas que son nucleares para el movimiento, pero que pueden adoptarse si se quiere incorporar futuros partidarios, y; 4) de *transformación*, que remite al cambio de viejos significados o entendimientos y a la generación de otros nuevos, por ejemplo, esto sucede cuando se constata la gravedad de una situación problemática que anteriormente se consideraba desafortunada pero tolerable, y que luego pasa a definirse como inexcusable o inmoral (Cfr. Gamson, 1992).

Por último, los procesos contestatarios se basan en la premisa de que el trabajo de enmarcado es siempre controvertido y susceptible de negociación, por lo que la utilización de algún marco de alineación puede no desencadenar los resultados esperados. Dentro de estas formas de contestación nos preocupamos de: 1) el *contra-enmarcado* de parte de adversarios, como gobiernos o medios masivos, con el cual se busca refutar, socavar o neutralizar públicamente los marcos de diagnóstico y pronóstico propugnados por el propio movimiento, lo que conlleva 2) el *re-enmarcado* con finalidades resistentes, con el que sus miembros procuran evitar, contener o revertir el daño potencial del que son objeto, así como cautelar la gestación o exaltación de disputas internas.

Con nuestro análisis no pretendemos realizar un examen muy exhaustivo de estos conceptos y procesos como es la tendencia en los estudios de *framing*, aunque sí intentamos sugerir algunas distinciones predominantes. Así, podemos averiguar cuándo un género favorece una determinada tarea de enmarcado (e.g., los afiches tareas motivacionales), o bien, cuándo un género combina elementos de diagnóstico y pronóstico para cumplir propósitos más globales (e.g., como exhibir las causas del endeudamiento y exigir el fin al lucro en las universidades), e incluso, cuándo varios géneros satisfacen una o más tareas a la vez (e.g., como las caricaturas y los memes que culpabilizan y degradan a los contrincantes políticos). También podemos observar si al representar ciertos objetos (e.g., la educación pública), los géneros echan mano de marcos maestros concretos que han pervivido durante el ciclo movilizatorio (e.g., la educación como derecho universal), o si acaso estos marcos maestros se valen en sus representaciones de referentes o símbolos conocidos o bien novedosos (e.g., las familias y no solo los/as estudiantes como en un comienzo). Además podemos deducir cuáles procesos de enmarcado convergen en dichas representaciones (e.g., transformación, re-enmarcado), y qué funciones propagandísticas persiguen (e.g., exponer al movimiento estudiantil como portador del cambio social).

Ahora volvamos sobre el proceso de conceptualización para responder cómo los objetos de protesta y los modos como son enmarcados en los géneros previstos comunican significados particulares en torno a nociones o ideas diversas. Como sostiene Koselleck (2001), cuando una noción o idea se carga de denotaciones y connotaciones que le son propias se convierte en concepto, pero esto ocurre solo si la totalidad del contexto de experiencia y significación socio-cultural en el que se usa o para el que se usa pasa a ser parte integrante de su expresión (i.e., una palabra o cualquier otro signo para estos efectos). Por ejemplo, la palabra *Estado*, en cuanto concepto, presupone y envuelve un conjunto de nociones e ideas subyacentes como las de dominio, soberanía, legislación, etc., rasgo que inaugura la conformación de una serie de cadenas semánticas, y explica, según este autor, su carácter inevitablemente plurívoco. Dicha plurivocidad es la vez sincrónica y diacrónica, en tanto condensa la trayectoria histórica del concepto y consiente su generalización (Koselleck, 1993).

En resumen, “los conceptos (...) forman redes discursivas que cruzan las épocas y trascienden las esferas de sociabilidad inmediata, [y] sirven de índice de variaciones estructurales [más profundas]. Pero (...) si estos actúan, retrospectivamente, como índice efectivo de las mismas, es porque son, al mismo tiempo, un factor para su constitución” (Koselleck, 2001, pp. 16-17). Una cuestión preponderante en esta línea tiene que ver con cómo los conceptos, mientras señalizan las continuidades o modificaciones sociales que tienen lugar en la historia, las anticipan e influyen en ellas,

desencadenándose, a menudo, su reconceptualización (Koselleck, 2010). Por lo anterior, “la entrada en acción de los conceptos, es decir, su uso, provoca unas transformaciones estructurales que afectan tanto a la sociedad como al concepto mismo. Pues tales transformaciones, que son la historia misma, constituyen a la par la realidad del concepto que se estudia” (2010, p. 16).

Para Koselleck (2010), los conceptos comparten cuatro propiedades clave: 1) la temporalización, por la que todo acontecer humano, y las categorías requeridas para procesarlo, se clasifica(n) en periodos, fases o estadios de desarrollo; 2) la democratización, por la que el vocabulario asociado a los múltiples campos de la sociedad (religión, economía, política, etc.), antes circunscrito a ciertas elites, se universaliza; 3) la ideologización, por parte de algunos grupos que insertan e interpretan ciertos conceptos en el marco de sus respectivos sistemas de creencias, y; 4) la politización, por la que dichos conceptos se vuelven aptos para ser utilizados en las luchas sociales. Este autor se concentra específicamente en los que denomina conceptos fundamentales o insustituibles debido a su potencial estructurador y a su naturaleza polémica, tales como “enemigo”, “crisis”, “revolución” y “utopía” (Koselleck, 2012), por mencionar los más pertinentes para nuestro análisis.

Enemigo: se le concibe en virtud de los propios objetivos e intereses, de acuerdo al clásico esquema “nosotros” versus los “otros”, sancionado por sentidos de pertenencia y exclusión. Emerge como un concepto ligado a la hostilidad, la territorialidad y la defensa de las fronteras contra los invasores extranjeros, y persiste como la oposición de los superiores y los inferiores, bien en el plano geopolítico, religioso, espiritual o moral.

Crisis: referida originalmente como una resolución definitiva e irrevocable que encierra alternativas decisivas y extremas (e.g., triunfo o fracaso, justicia o injusticia, vida o muerte), ante las cuales debe dictarse una sentencia adecuada. Subsume una dimensión temporal, pues supone un estado de incertidumbre y requiere tanto del conocimiento del pasado como de la prognosis del futuro. Confluyen aquí usos en el ámbito de la religión, la medicina y la política. En este último, designa un proceso único que se precipita y en el que muchos conflictos, que ponen en riesgo la estabilidad del sistema establecido, se unen para dar cabida a un nuevo contexto tras su consumación. Con ello se apunta a la superación del umbral de una era, abriéndose a impulsos innovadores.

Revolución: es un concepto político y también científico. Conjuga elementos permanentes de repetición y aceleración y se presenta como genuinamente moderno. Desde finales de la Edad Media la palabra pasa al lenguaje de la contienda política, pero solo desde la Revolución Francesa se le comprende y ocupa con el sentido actual. Un primer grupo describe los disturbios violentos de una sublevación, definida de arriba hacia abajo por los poderosos. A este grupo pertenecen conceptos como tumulto, insurrección, sedición, rebelión y levantamiento. Un segundo grupo describe los disturbios desde una perspectiva más neutral u objetiva, con conceptos como discordia, guerra civil, movimiento y cambio. Un tercer grupo describe los disturbios indirectamente mediante un título de legitimación que justifica la acción de abajo hacia arriba, la que se dirige contra los tiranos, el despotismo y la dictadura, dando condiciones de posibilidad a expectativas que hasta ese momento no se habían tenido.

Utopía: esta expresión, que hoy en día anticipa elementos del futuro político, se distancia del significado de “ningún lugar” que se le asignó inicialmente para indicar un lugar situado por fuera de la geografía y de la experiencia humana exploradas. Con las revoluciones europeas su uso se politiza en cursos desapegados de la antigua denominación asociada a un modelo constitucional utópico. Se constata aquí la transferencia de una dimensión espacial a una temporal. Tras la Revolución Francesa ya no solo se designan como utopías los esbozos imaginarios de Estados ideales, también se caracterizan como utópicos los comportamientos de los actores políticos. Con este concepto se alude a proyectos políticos probables, focalizando la capacidad de hacerlos realidad y no exclusivamente su carácter irrealizable. Como consecuencia de lo anterior, la justicia de un futuro situado en el más allá, que debe compensar toda la injusticia del mundo presente, se instala como un imperativo histórico.

Con distinta frecuencia y prominencia, estos conceptos son transversales a la representación de objetos de protesta en los géneros multimodales que analizamos. En unos funcionan de manera interdependiente (e.g., crisis, revolución y utopía en los afiches), mientras que en otros se enfoca alguno de manera *ad hoc* (e.g., enemigos en las caricaturas y los memes). Aun cuando puedan emplearse otros conceptos relacionados (como democracia o derechos), tomamos estos como puntos de referencia para intentar vislumbrar cómo, aunque en una ventana temporal más acotada, sedimentan significados que han persistido en la historia reciente del movimiento estudiantil chileno. Al respecto, presumimos que el tránsito de un contexto dictatorial a uno de recuperación democrática no solo proporciona una coyuntura para la rearticulación política juvenil, sino que amalgama o renueva significados nucleares en torno a su lucha colectiva en las últimas décadas (Cárdenas, 2014d). Esto muchas veces se traduce en importantes desacuerdos intergeneracionales, y demanda a sus dirigentes y miembros un constante esfuerzo de (re)enmarcado.

Finalmente, asumimos que las prácticas de construcción de significados que permiten instaurar o alterar la formación de conceptos en el transcurso de la historia, desempeñan un papel relevante en las tareas de mediación cultural que tornan dichos conceptos accesibles e interpretables por diferentes comunidades de usuarios/as. Siguiendo a Lemke (1999), en tanto las instancias de significados pueden encontrarse en muchos textos y épocas a la vez, las prácticas de las que emanan son intertextuales por definición. Por ende, los géneros equivalen a productos socio-semióticos que son el resultado de las prácticas comunicativas circunscritas al sistema de intertextualidad de una comunidad dada.

Como postula este autor, los *intertextos* más privilegiados de un texto determinado no son necesariamente otros textos del mismo género: pueden ser textos *co-temáticos* (“*cothematic texts*”), i.e., aquellos que hablan del mismo tema más o menos de la misma manera, o textos *co-accionales* (“*coactional texts*”), i.e., aquellos que pertenecen a la misma situación o secuencia de actividades sociales. En nuestro caso, por ejemplo, caricaturas y memes pueden contar como textos co-temáticos cuando ciertos diseños concuerdan en abordar la ineptitud o desidia de la clase gobernante, o pueden contar como textos co-accionales si pensamos que cumplen funciones análogas de crítica política en el contexto de movilización estudiantil.

Lemke (1999) nos recuerda que construimos géneros a medida que creamos ciertos tipos de patrones semánticos e intertextuales en lo que consideramos textos distintos. De hecho, desde un principio topológico sabemos que textos distintos pueden ser muy parecidos según algunos criterios, aunque según otros pueden ser lo suficientemente disímiles como para que no haya dudas acerca de asignarlos a géneros contrastantes. Este autor recurre al término *topografía* para subrayar que los textos y los patrones de formación textual como los géneros se despliegan en un espacio de muchas dimensiones semánticas a varias escalas (grupo, cláusula, complejo de cláusulas, estructura retórica o dialógica, etapa, fase, etc.). Algunos de estos patrones (pero, para preservar la cohesión, generalmente no todos) se modificarán de una unidad a la siguiente en cada escala. Estas topografías contribuyen a poner en primer plano algunas combinaciones de características de significado para derivar similitudes y disparidades, y ofrecen una parametrización de este espacio multidimensional que puede tomarse como base para conformar una topología de géneros. En sus palabras,

[w]e construe meaning relations between texts by construing particular kinds of patterns in the semantic topographies of those texts. These patterns (semantic formations or intertextual formations) are theoretical constructs intermediate between system (meaning potential) and text (instantiated deployment of that potential) (...). One reason why there is no simple agnation between semantic formations is that they are not homogeneous in the features that define them. They are not defined by single features which are consistent throughout, but by complex patternings of features, including sequential as well as simultaneous patternings, in which feature values change or modulate as part of the pattern. That is, they are defined by semantic topographies (1999, p. 14).

En nuestro análisis, las categorías de intertextos y topografías nos sirven para examinar el espacio topológico que hemos propuesto a partir de este criterio de proximidad conceptual. Desde esta aproximación, no solo podemos enfocarnos en los objetos de protesta que los géneros multimodales enmarcan, sino también en cómo estos son representados paralelamente en géneros cercanos, en cómo se refuerzan o complementan estas representaciones entre sí y, eventualmente, en cómo varían o evolucionan mientras el repertorio de géneros de protesta se especializa para abarcar los propósitos movilizatorios de la comunidad de UI. El proceso de resemiotización aporta otros antecedentes en esta dirección, sobre todo en lo que respecta a los factores que son propios del ecosistema medial donde estos géneros se gestan y propagan.

Resemiotización. Que a medida que unos significados se reproducen y estabilizan otros en su lugar se tensionan o disputan es algo que no está en discusión, pero ¿qué hace que unos se mantengan relativamente iguales y otros no?, ¿cómo sucede esto realmente? Koselleck (2012, p. 31) llama “desplazamientos” a estos cambios de significado, y demuestra que puede realizarse un seguimiento documental de dichos movimientos si se rastrean sus contextos de uso a lo largo de la historia. Ya que los significados no pueden aislarse de los textos y los recursos semióticos que los hacen posibles, como tampoco de sus creadores, intenciones y circunstancias de enunciación y recepción, un seguimiento de estos desplazamientos debe implicar prácticas, acciones, objetos, medios y modos de comunicación a través del tiempo y el espacio (Scollon, 2008). Como resume este autor, “for these processes of transformation across events, spaces, times, modes and media (...) [many authors] (...) have used a variety of terms (such as ‘traversal’, ‘recontextualization’, ‘reification’, ‘entextualization’ and ‘reenvoicement’)” (p. 241).

Scollon (2008) concuerda con Iedema (2003) en preferir la noción de resemiotización para dar cuenta de este proceso de transformación de mayor envergadura. Para Iedema (2003), esta perspectiva analítica nos ayuda a responder “how meaning making shifts from context to context, from practice to practice, or from one stage of a practice to the next” (p. 41), y a poner atención en “how specific social practices (...) have a material and rematerializing history” (p. 49). Scollon (2008, p. 234) llama “discourse itineraries” a “the historical path of these resemiotized displacements”, dentro de los cuales distingue, entre otros, los procesos de materialización y tecnologización/reificación (ver las pp. 242-243 para una descripción en detalle). De un lado, en la materialización se traslada el foco de interés “from history and practice to the object which is the outcome”, y del otro, en la tecnologización/reificación se apunta al “use of the labelled object as a mediational means in undertaking subsequent action”.

En nuestro análisis, consideramos que ambos procesos no solamente intervienen en la producción y circulación de los géneros multimodales, sino que además aportan indicios para su interpretación, esto es, son condiciones semióticas coadyuvantes y no meramente accesorias. Tanto dotar a un signo de cierta materialidad como insertarlo en algún tipo de mediación tecnológica son acciones que afectan su significación irreversiblemente, más allá de su contenido o composición. Como plantea Lemke,

[a]ny trace of action left in matter can be read as, at the least, an indexical sign of the occurrence of that action in the past. Our actions in every present moment are only possible because of the affordances of material artifacts and conditions, each of which potentially influences the shape of our actions not just through its material form and properties, but also through the meaning it may have for us (2005c, p. 119).

Al respecto, Bateman & Wildfeuer (2014) proponen un modelo de análisis multimodal que contempla tres estratos semióticos: “material substrate, technical features of form, and discourse semantics” (p. 186), siendo el substrato material el estrato menos abstracto del sistema. Si admitimos que cada modo se constituye por combinaciones particulares de propiedades materiales, este estrato funciona para proveer algunos rastros de las decisiones semióticas tomadas en los demás niveles de abstracción donde la atribución de significados se completa. En su propuesta, la materialidad de un modo no se limita por la disponibilidad de canales sensoriales como los consignados normalmente en la literatura, por cuanto cada comunidad de usuarios acuerda qué propiedades del material manipulado pueden resultar significativas. Como explica Kress (2010), “what counts as a mode is a matter for a community and its social-representational needs. What a community decides to regard and use as mode *is* mode. If the community of designers have a need to develop the potentials of *font* or of *colour* into full means for representation, then *font* and *colour* will be mode in that community” (p. 87, cursiva original).

Asimismo, si entendemos que la elección del material no es ajena a las capacidades técnicas de cada época, ubicar los artefactos semióticos en un *continuum* de desarrollo tecnológico nos entrega rendimientos analíticos adicionales. Centrados en los artefactos de protesta de los movimientos sociales, especialmente de aquellos predominantemente visuales, Mattoni & Teune (2014) se preocupan por el impacto que los medios y las tecnologías de comunicación tienen en la construcción contenciosa de la realidad social mediante el uso de toda clase de imágenes, con énfasis en las de elaboración propia (e.g., fotografías, ilustraciones, afiches, caricaturas, vídeos, etc.). Ambos recalcan que

[the] practices of image production emerge from collective appropriations of available media technologies, including their affordances, and at the same time, they push forward new ones (...). [T]he visual practices of alternative movements differ from those produced under the predominance of television, let alone the era of online social media platforms. The practices of image production and distribution as well as the ways in which images are conceived and valorized are intrinsically linked to the respective media historic-constellations (2014, p. 877).

Estos autores organizan tales prácticas visuales en tres eras principales: 1) la era de los medios impresos y la fotografía, 2) la era de la radio y la televisión, y 3) la era de los computadores e internet, donde destaca el surgimiento de las redes sociales. Cada era no solo repercute en las oportunidades de fabricación, edición, manipulación, etc., de estos artefactos, también cubre condiciones específicas de mediación entre los/as activistas y sus audiencias (e.g., de uno-a-uno, de uno-a-muchos, de muchos-a-muchos). Adicionalmente, cada era se relaciona con la aparición y el afianzamiento de géneros determinados (e.g., panfletos en la primera era), y a su vez influye tanto en la adecuación de los géneros existentes (piénsese en el paso del afiche a mano alzada o impreso a su par digital) como en la emergencia de otros nuevos (como es el caso de los memes), pudiendo alterar sustancialmente el repertorio que un movimiento logra aprovechar en ciclos diferentes (ver capítulo 5).

Mientras más complejas son las interconexiones en los ecosistemas mediales, más posibilidades de innovación hay. Las tecnologías con las que contamos hoy permiten representaciones que en el pasado no eran asequibles, fotografías y vídeos son casos paradigmáticos: antes de su irrupción simplemente no podíamos visualizar, con el estatuto de un documento histórico, a las multitudes movilizadas (Cfr. Burke, 2005; Rosenstone, 1988); los medios electrónicos llegan para incrementar estas opciones. Lo mismo ocurre al nivel de los recursos expresivos, la confección de diseños visuales o audiovisuales con asistencia o programación de software habilitan representaciones multisemióticas impensadas en eras anteriores.

Este escenario también favorece los fenómenos de transposición y migración: junto con poder transferir significados de un modo semiótico a otro, digamos, de un eslogan a un dibujo debido a su contigüidad o superposición (generalmente con efectos metafóricos como veremos luego), estos igualmente pueden transferirse de un género a otro (si se reutilizan diseños como analizamos en los ejemplos de recontextualización por incrustación), o incluso, de un espacio de interacción a otro (si un meme sale a la calle en forma de pancarta o grafiti, o reingresa a la web en forma de fotografía). En suma, el proceso de resemiotización amplía el estudio de estos géneros como artefactos de protesta, llevándolo más allá de sus alcances inmediatos.

Metaforización. Sabemos que nuestro sistema conceptual es en gran parte metafórico porque solemos comprender muchos de los conceptos mediante los cuales vivimos en términos de otros, lo que no solo orienta nuestras maneras de pensar, sino también de percibir y actuar de acuerdo con estas correspondencias (Lakoff y Johnson, 1986). Por consiguiente, necesitamos revisar ciertos fundamentos del proceso de metaforización para averiguar cómo dichas correspondencias se inscriben o evocan en los géneros multimodales analizados. Para ello abordamos algunas clasificaciones de las metáforas siguiendo los criterios de convencionalidad, naturaleza y funcionalidad, comentamos algunos de los dominios conceptuales de origen y de destino más comunes que podemos identificar en nuestro corpus, y referimos otras figuras vinculadas como metonimias y

personificaciones, ambas usadas con regularidad en los ejemplos que seleccionamos. También hacemos hincapié en la relación entre metáforas, creatividad y humor, rasgos habitualmente explotados en los afiches, las caricaturas y los memes que se emplean con finalidades contenciosas dentro de la comunidad de UI.

La Teoría Conceptual de la Metáfora plantea que un parámetro básico de clasificación es el grado de **convencionalidad** que exhiben las metáforas, esto es, qué tan bien establecidas o arraigadas se hallan en la vida cotidiana de las personas, i.e., cuál es el nivel de uso (generalmente automático e inconsciente) que evidencian comunidades culturales concretas (Kövecses, 2010a). Esta convencionalidad remite tanto a las metáforas en cuanto mapeos de correspondencias desde el dominio de origen al dominio de destino, como a las expresiones metafóricas que constituyen su superficie lingüística (Lakoff, 1993). Como resume Kövecses,

conventional conceptual metaphors, such as ARGUMENT IS WAR, LOVE IS A JOURNEY, IDEAS ARE FOOD, and THEORIES ARE BUILDINGS, are deeply entrenched ways of *thinking about* or *understanding* an abstract domain, while conventional metaphorical linguistic expressions are well worn, clichéd ways of *talking about* abstract domains. Thus, both conceptual and linguistic metaphors can be more or less conventional (2010a p. 34, cursiva original).

Lakoff (1993) propone que la base experiencial y las realizaciones de las metáforas son dos caras de la misma moneda: estas son correlaciones en la experiencia real que tienen la misma estructura que las correlaciones en las metáforas. Mientras las bases experienciales preceden y dan sentido a los mapeos metafóricos convencionales, las realizaciones siguen y adquieren sentido a través de las expresiones metafóricas convencionales. Desde esta aproximación, “one generation’s realizations of a metaphor can become part of the next generation’s experiential basis for that metaphor” (1993, p. 244). Aunque cada mapeo convencional define una colección de potenciales correspondencias entre ambos dominios conceptuales, con patrones de inferencia fijos y sobresalientes, al ser activado “a mapping may apply to a novel source domain knowledge structure and characterize a corresponding target domain knowledge structure” (1993, p. 210). Esto explica por qué “a highly conventional conceptual metaphor may receive expression by means of a highly unconventional metaphorical linguistic expression” (Kövecses, 2010a, p. 46).

Si una metáfora es convencional o novel atañe a una cuestión de **naturaleza** (Kövecses, 2010a). Para Lakoff (1993, p. 237) hay tres mecanismos primordiales para interpretar las expresiones lingüísticas como metáforas nóveles: i) las extensiones de las metáforas convencionales¹³², ii) las metáforas genéricas¹³³, y iii) las metáforas de imagen. A

¹³² Lakoff & Turner (1989) observan en el caso de las obras literarias, además de la extensión, otros tres mecanismos: *elaboración*, que consiste en desarrollar de una manera inusual un elemento ya existente en el dominio de origen de una metáfora conceptual convencional, logrando así una nueva expresión lingüística; *combinación*, que supone reunir dos o más metáforas cuyo resultado es una metáfora conceptual compleja que arroja nuevas metáforas culturalmente específicas, y; *cuestionamiento*, operación empleada para pensar reflexivamente sobre nuestros puntos de vista metafóricos. Kövecses (2005) argumenta que estos mecanismos son utilizados no solo por escritores o poetas sino que por cualquier persona que lo desee.

¹³³ Las metáforas conceptuales pueden clasificarse de acuerdo al nivel de **generalidad** en el que se encuentran. Por ejemplo, las imágenes que suponen esquemas tienen unos cuantos elementos cubiertos. Para el esquema de movimiento, por mencionar alguno, apenas se contempla una ubicación inicial, un desplazamiento y una ubicación final. No obstante, para el concepto de viaje contamos con una mayor

excepción de estas últimas, “[t]he novel metaphors of a language are (...) extensions of this large conventional system” (p. 240). Este autor toma como instancias de tales extensiones fragmentos de poemas y letras de canciones que, por ejemplo, expresan de formas novedosas las metáforas convencionales LA VIDA ES UN VIAJE; EL AMOR ES UN VIAJE (e.g., “*In the middle of life’s road/I found myself in a dark wood*” (p. 237); “*We’re driving in the fast lane on the freeway of love*” (p. 210), respectivamente).

En contraposición a las metáforas convencionales que acuden a nuestro conocimiento proposicional de los conceptos (i.e., de aquellos muchos elementos que son mapeados de un dominio a otro, como viajeros/amantes, paradas/obstáculos, etc.), las metáforas de imágenes asignan una imagen mental convencional a otra, procedimiento según el cual “mappings of one image on to another can lead us to map knowledge about the first image onto knowledge about the second” (Lakoff, 1993, p. 230). Como precisan Todolí & Ribas (2007), estas metáforas son casos especiales *ad hoc* pues satisfacen propósitos comunicativos temporales en contextos puntuales, y pueden prestarse para ejercicios de subversión discursiva al echar mano de correspondencias atípicas o desafiantes.

Hay dos clases de metáforas de imagen: “*image-schemas*” y “*one-shot images*”. Las primeras provienen de nuestras interacciones reiteradas con el mundo, como cuando nos trasladamos alrededor de los objetos o sentimos que algo externo nos afecta físicamente. Conforman este grupo esquemas de contacto, movimiento y fuerza, entre otros, los que poseen una estructura más esquelética debido a que mapean relativamente pocos elementos de un dominio a otro. Este grupo, además, sirve como sustento de otros conceptos, por ejemplo: “[t]he motion schema has the parts, initial point, movement, and end point, to which correspond in journeys the point of departure, the travel, and the destination. In this way, most apparently non-image-schematic concepts (such as journey) seem to have an image-schematic basis” (Kövecses, 2010a, pp. 43-44).

Las segundas solamente capturan una experiencia a la vez: “they map only one image onto one other image” (Lakoff, 1993, p. 229), las que están asociadas por similitud y/o superposición (e.g., “*My wife... whose waist is an hourglass*”). Las transferencias que llegan a producirse de una imagen a otra son ricas y diversas, a nivel de forma en este ejemplo (e.g., parte-todo), pero también de proporción, curvas, disposición, etc. A menudo estos atributos no están abiertamente designados en las expresiones metafóricas, en su lugar, permanecen implícitos y son insinuados como resultado del trabajo cognitivo que gatilla la semejanza entre ambas imágenes mentales.

Otra clasificación clásica hace alusión a las **funciones** cognitivas que las metáforas desempeñan, ya sean *estructurales*, *orientacionales* u *ontológicas*. Las primeras involucran “casos en los que un concepto está estructurado metafóricamente en términos de otro concepto” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 50), y ayudan a entender el dominio de destino por medio de la estructura de conocimiento que provee el dominio de origen. Así, conceptos abstractos como tiempo, vida, ideas, etc., son comprendidos a

cantidad de elementos disponibles: quiénes participan de él, qué trayectoria llevan a cabo, con cuál equipamiento o transporte, hacia dónde se dirigen, etc. Igualmente, dicho esquema puede completarse con otros conceptos cercanos como caminata, carrera, escalada, etc., o sea, con instancias más delimitadas que tendrían la misma estructura subyacente, aunque con algunos elementos dispares. En esta dirección, discusiones, amor, ideas, teorías, etc., son todavía conceptos específicos. Más allá de estas realizaciones, existen metáforas más globales como LOS EVENTOS SON ACCIONES o LO GENERAL ES ESPECÍFICO, que usualmente involucran correspondencias más abstractas y numerosas (Cfr. Kövecses, 2010a, pp. 44-45).

partir de otros más concretos como dinero, historias, modas, etc., permitiéndonos acceder a dominios que de lo contrario serían muy difíciles de imaginar (e.g., “*el tiempo es oro*”, “*mi tiempo es valioso*”, etc.) (Kövecses, 2010a).

Las segundas organizan “un sistema completo de conceptos en relación con otro” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 50), y en su mayoría están ligadas a la orientación espacial (arriba-abajo, adentro-afuera, centro-periferia, etc.). Conservan una sistematicidad interna (i.e., que abarca un conjunto coherente más que un número de casos aislados y arbitrarios) y global (i.e., que abarca la coherencia entre metáforas), en tanto ciertos dominios de destino se conceptualizan con uniformidad entre sí (e.g., MÁS ES ARRIBA, MENOS ES ABAJO, FELIZ ES ARRIBA, TRISTE ES ABAJO, etc.). Todas tienen sus raíces en la experiencia física y cultural, pudiendo variar de una comunidad a otra (e.g., para aquellos pueblos indígenas donde PASADO ES ADELANTE y FUTURO ES ATRÁS) (Kövecses, 2010a).

Con las terceras se asume que nuestra experiencia de los objetos físicos (partiendo por nuestros cuerpos) y de las sustancias (con sus respectivos contenedores) proporciona una base adicional para la comprensión de acontecimientos, actividades, deseos, etc. Como señalan Lakoff y Johnson, “[u]na vez que hemos identificado nuestras experiencias como objetos o sustancias podemos referirnos a ellas, categorizarlas, agruparlas y cuantificarlas –y de esta manera, razonar sobre ellas–” (1986, p. 63). Cuando una experiencia menos claramente delineada recibe el estatus de una cosa, la experiencia así conceptualizada se estructura aún más. Por ejemplo, podemos no saber qué es exactamente la mente, pero la metáfora la MENTE ES UNA MÁQUINA nos hace concebirla como un objeto con un funcionamiento específico (e.g., “*mi mente lo está procesando*”, “*mi mente falló*”, etc.) (Kövecses, 2010a).

Ahora bien, ¿qué otra información nos entregan estos dominios?, ¿por qué prevalecen unos y no otros? Kövecses (2010a, pp. 17-30) ofrece un repertorio de los dominios de origen y de destino que son comúnmente utilizados en las metáforas conceptuales, del cual relevamos aquellos que son característicos de los géneros que analizamos.

En los afiches priman componentes de lo que Lakoff (1993) y otros autores llaman “Event Structure Metaphor” (Cfr. Kövecses, 2005; Lakoff & Johnson, 1999), donde algunos aspectos de un evento (*estado, cambio, causa, acción y propósito*) son comprendidos a través de otros conceptos físicos desprendidos de nuestras experiencias corporales básicas en/con el espacio (*ubicación, fuerza y movimiento*). Ya la definición misma de movimiento social implica nociones de localización, dirección y desplazamiento, dando cabida a una serie de correspondencias tales como ACCIONES SON MOVIMIENTOS AUTO-PROPULSADOS, CAUSAS SON FUERZAS, PROPÓSITOS SON DESTINOS, DIFICULTADES SON IMPEDIMENTOS, entre otras. Dado que los afiches estudiantiles procuran incentivar y dar fundamento a la acción colectiva (i.e., instalar un marco de ímpetu motivacional como anticipamos), es esperable que busquen representar positivamente su capacidad de avanzar hacia las metas previstas, o representar negativamente los obstáculos que entorpecen su consecución. Por ello, es muy probable que sus diseños sean congruentes con estos mapeos estructurales y los reelaboren sucesivamente.

Las caricaturas y los memes no apelan a un nivel tan general pero igualmente recurren a dominios más o menos establecidos. Entre los dominios de origen las caricaturas tienden a emplear (determinadas partes de) animales y el cuerpo humano (e.g., LOS GOBERNANTES SON DEPREDADORES), en tanto los memes prefieren conceptos que emanan de las transacciones económicas o el intercambio de productos o recursos (e.g., LA EDUCACIÓN ES UN BIEN DE CONSUMO). Entre los dominios de destino, ambos géneros apuntan a las emociones, los pensamientos, la moral y las relaciones grupales, si bien presuponen otros transversales como política, sociedad o nación. Estos géneros, como mencionaremos luego, también se valen de metonimias y personificaciones para ironizar, parodiar o satirizar a ciertas figuras de poder, como (ex) presidentes y policías. Mientras que en los afiches la atribución de responsabilidad es más indirecta y simbólica, en las caricaturas y los memes es bastante más dirigida y certera. Al respecto, veremos que estos géneros usualmente intervienen en los procesos de contra-enmarcado y re-enmarcado, pues aspiran a desmontar los marcos metafóricos de las ideologías dominantes (e.g., mercantilización, privatización, etc.) defendidas por los oponentes (Cfr. Lakoff y Johnson, 1986).

Hasta ahora hemos repasado planteamientos teóricos elementales en torno a los criterios de clasificación de las metáforas, pero nos resta profundizar en dos tipos más cercanos a nuestros objetivos de análisis: las metáforas creativas y las metáforas no verbales (principalmente visuales y multimodales). Ambas están estrechamente vinculadas a las prácticas discursivas de los movimientos sociales. El aprovechamiento de los recursos semióticos a disposición de estos colectivos se conecta con las prácticas de creatividad metafórica extrema, como bien ha estudiado Romano (2015, 2013) en corpus de eslóganes de protesta difundidos durante el 15M en España. En adelante, intentaremos continuar y extender esta mirada para incorporar los géneros que nos competen.

Sobre el primer punto, Black (1993) recalca que lo que hacen las metáforas creativas cuando modifican o instauran correspondencias novedosas entre las cosas es formular nuevo conocimiento (Cfr. Kress, 2010): al imputar similitudes que no es posible discernir de otro modo, las metáforas no proyectan una correspondencia ya existente sino que originan una diferente. Esta impronta productiva es la que genera nuevas similitudes a la vez que nuevas comprensiones de los dominios implicados, con énfasis en las representaciones visuales y cinéticas que pueden sustituir las formulaciones verbales, aportando nuevos enfoques para enmarcar la realidad. En palabras de Romano (2015), “[l]as metáforas creativas pueden considerarse invitaciones explícitas a replantearse un concepto desde una nueva perspectiva” (p. 49). Suelen ser conceptos muy salientes y activos entre los miembros de una comunidad en un momento histórico específico. Esta autora subraya que tanto el carácter flexible y dinámico como la dependencia contextual de la metáfora convierten a esta figura en una de las estrategias de creatividad lingüístico-semántica más importantes.

De un lado, cuando se rehacen o recontextualizan metáforas y expresiones convencionales se transforman creativamente algunos elementos para adaptarlos a las necesidades comunicativas, culturales o políticas contingentes. Los movimientos sociales usan las experiencias más controversiales y urgentes (e.g., hastío, indignación, esperanza, etc.) y las ajustan de una manifestación a otra, de un género a otro, o de un medio o espacio de contestación a otro, alterando sus significados. Con ello consiguen representaciones sociales conmovedoras que tienen la virtud de instalarse y reacomodarse en tiempo real, reaccionando en línea a su contexto de referencia.

De otro lado, Kövecses (2015, 2010b) reconoce que esta dependencia contextual ha sido largamente ignorada por la Teoría Conceptual de la Metáfora, cuyos/as investigadores/as han privilegiado el análisis de los mapeos y sus respectivas correspondencias entre dominios como estructuras estáticas, más que el análisis de los discursos naturales donde estas expresiones se realizan. Este autor sostiene que quienes construyen metáforas creativas no se basan solo en su experiencia corporal, sino que en diversos factores contextuales, ya sean globales o locales. Denomina *creatividad inducida por el contexto* (“*context-induced creativity*”) a las estrategias que recuperan uno o más de estos factores, y *metáforas inducidas por el contexto* (“*context-induced metaphors*”) a las expresiones que surgen de esta influencia contextual sobre los procesos de conceptualización¹³⁴.

A nivel global, distingue: 1) el *entorno físico*, que incluye la geografía, los paisajes, la flora y la fauna, las edificaciones y la población de un sitio en específico donde los sujetos se desenvuelven; 2) el *entorno social*, que incluye los roles y las relaciones entre individuos y grupos, y; 3) el *entorno cultural*, que incluye los conceptos, principios y valores distintivos y manifiestos de (sub)culturas particulares, así como la memoria acumulada acerca de sucesos históricos relevantes, y las preocupaciones o los intereses diferenciales de una comunidad. Estas condiciones operan como un contexto socio-cultural más general del que emergen variables con impactos más directos en la creatividad metafórica, sin perjuicio de que estas se puedan conjugar y emplear simultáneamente con las de nivel local.

A nivel local, distingue: 1) el *entorno físico inmediato*, que incluye tanto las propiedades materiales y cualidades perceptivas del territorio circundante, como los eventos que allí se desencadenan junto con sus consecuencias concretas (e.g., piénsese en cómo cada espacio urbano delimita los eventos de protesta); 2) el *conocimiento de las entidades del discurso*, que incluye las identidades de autores/as, destinatarios/as y lo que se sabe en torno a los tópicos¹³⁵ que son tratados, rasgos que suelen circunscribirse a campos de actividad exclusivos de algunos actores o grupos (e.g., estudiantes, profesores/as); 3) el *entorno social inmediato*, que incluye la injerencia que tienen determinados roles (e.g., inter/generacionales) o tipos de relaciones (e.g., verticales/horizontales) sobre la comunicación; 4) el *contexto cultural inmediato*, que incluye, por ejemplo, elementos propios de la cultura popular (e.g., canciones, películas, series de televisión, etc.) o acontecimientos recientes (e.g., cuentas públicas, campañas políticas, elecciones, etc.), y; 5) el *contexto lingüístico inmediato*, que incluye la variedad de lenguas, dialectos, jergas o modismos (e.g., propiamente juveniles) de una comunidad. Estas condiciones más inmediatas regulan y constriñen cómo pensamos y nos expresamos metafóricamente en cualquier interacción discursiva.

¹³⁴ La creatividad metafórica también puede estar basada en el dominio de origen (“*source-related creativity*”) o en el dominio de destino (“*target-induced creativity*”) (Kövecses, 2015, p. 99), distinción de la cual no nos encargamos aquí.

¹³⁵ Romano (2015, 2013) también distingue aquellas metáforas que son inducidas por los tópicos de los que trata el discurso (“*topic-triggered metaphors*”) (Cfr. Semino, 2008), que en su caso de estudio, así como en el nuestro, refieren a conceptos que integran los marcos específicos de la movilización social en curso (e.g., corrupción política, violencia policial, presión ciudadana, etc.).

Los fenómenos de creatividad metafórica y dependencia contextual se articulan cuando se persiguen efectos humorísticos. Siguiendo a Kövecses (2015), el humor requiere del funcionamiento de ciertos significados en un contexto conceptual más extenso, ya sea figurativo o literal, sin el cual no podrían comprenderse o interpretarse las expresiones metafóricas que incitan situaciones cómicas o chistosas. Si bien este autor advierte que las metáforas no pueden explicar por sí solas la naturaleza del humor, contribuyen a provocar las incongruencias, las incompatibilidades o los contrastes que lo suscitan.

En su propuesta refiere los siguientes tipos de incongruencia: 1) real v/s imaginado o posible v/s imposible, 2) socialmente neutral/esperado/aceptable v/s socialmente inaceptable/estigmatizado/tabú, 3) elevado v/s mundano, 4) gran cantidad v/s pequeña cantidad, 5) natural v/s construido, 6) evaluación positiva v/s evaluación negativa, 7) acción v/s evento, 8) incongruencia lógica, y 9) incongruencia lingüística-discursiva. Para que estas incongruencias causen efectos humorísticos debe suceder que dos marcos conceptuales entren en contradicción y obliguen un cambio de sentido, es decir, en este recorrido conceptual debe reconfigurarse algún significado nuclear mediante una nueva forma expresiva y un nuevo valor, necesariamente opuesto. Cuando analicemos las caricaturas y los memes retomaremos estas cuestiones.

A la luz de estos alcances, sabemos que los/as creadores/as de metáforas, sean convencionales o creativas, pero especialmente de estas últimas, se sirven no solo de recursos cognitivos, persuasivos o retóricos, sino también de otros recursos semióticos y materialidades. Los creadores de eslóganes, por ejemplo, complementan los lemas verbales con pictogramas, colores e imágenes (recortes de periódicos o revistas, ilustraciones, dibujos, etc.) en múltiples soportes (papel, tela, muros, cuerpos, etc.), cuyos registros son difundidos por varios canales o medios a la vez (de mano en mano, en coberturas informativas o en redes sociales, etc.). Romano (2013) indica que estos artefactos multimodales violan deliberadamente los códigos de representación familiares de manera eficiente e innovadora, para hacer que ciertos conocimientos sociales, culturales, históricos y políticos previamente compartidos sean instantáneamente destacados y, por lo tanto, puedan ser más fácilmente recuperables de su contexto de uso.

Hemos dicho que si las metáforas son ante todo estructuras conceptuales, deben poder realizarse de modos no verbales debido a que estas correspondencias existen en la mente independientemente de su manifestación lingüística, pudiendo instanciarse por muchas otras vías¹³⁶. Las investigaciones en esta área coinciden en que las realizaciones visuales, sonoras, táctiles, gestuales, etc., de una metáfora conceptual no transmiten la misma información, ni las mismas actitudes o emociones que las realizaciones habladas o escritas, esto es, no son traducibles¹³⁷. En lo sucesivo revisaremos algunas características clave y clasificaciones recurrentes de estas metáforas no verbales. La más

¹³⁶ Como propusiera tempranamente Lakoff (1993), las metáforas “can be realized in obvious imaginative products such as cartoons, literary works, dreams, visions, and myths, but they can be made real in less obvious ways as well, in physical symptoms, social institutions, social practices, laws, and even foreign policy and forms of discourse and history” (p. 241).

¹³⁷ Por ejemplo, “[t]he role of for instance size and spatial dimensions in source domains (e.g., in POWERFUL IS BIG, HONEST IS STRAIGHT) is more noticeable in visual discourses than in verbal ones. (...). Arm-and-hand gestures, both in face-to-face interaction and in the stylized varieties characterizing protagonists’ behaviors in comics, manga, and animation are embodied actions whose metaphorical exploitation communicates perspectives and emotions not (readily) available in verbal metaphors” (Forceville & Urios-Aparisi, 2009, p. 13).

básica concierne a la distinción entre metáforas *monomodales* y *multimodales*: en las primeras, tanto el dominio de origen como el dominio de destino se expresan en un único modo (e.g., visual); en las segundas, estos se expresan exclusiva o predominantemente en modos diferentes, ya sea que lo hagan en paralelo o en simultáneo (e.g., audio-visual).

En nuestro análisis adoptamos el planteamiento de El Refaie (2003), para quien es el pensamiento metafórico el que se representa en uno o más modos semióticos: no hay metáforas inherentes para unos y otros, aunque realicen significados relativamente distintos. Ella propone que el potencial de significación de cada metáfora reside en lo que los géneros visuales o multimodales son capaces de expresar en una situación comunicativa de acuerdo a las intenciones de sus productores/as en un momento dado. Ya que no siempre se consigue establecer inequívocamente a qué pensamientos metafóricos responde cierta representación semiótica, y menos qué sentidos son construidos en la práctica por sus espectadores/as, los/as analistas solo podemos señalar una lectura aproximada suponiendo que no se correlacionará obligatoriamente con aquella que formule cada individuo.

Esta autora no se concentra en si la conexión entre dos conceptos es, en origen, convencional o novel, más bien, plantea que “the focus of analysis must be on the process whereby a particular visual/multimodal metaphor may gradually become accepted as the ‘natural’ way of expressing a particular meaning” (2003, p. 83). Ella cree que la repetición constante de algunas metáforas estimula la aceptación inconsciente o apenas consciente de un concepto metafórico como si fuera la forma normal de captar una experiencia. De hecho, “[i]n a visually literate society, a vast number of endlessly repeated and recycled images (such as famous paintings, photographs, film shots, flags, logos, animation characters) evoke specific phenomena and events in a clichéd, shorthand manner widely shared within a community, and hence arguably aspire to conceptual status” (Forceville, 2009, p. 30).

De allí que el significado y el impacto que adquiera un pensamiento metafórico se vea afectado por cómo se representa verbal y/o visualmente. Mientras que en el modo verbal aun el concepto más abstracto puede, en teoría, admitir una etiqueta verbal, la representación de una entidad abstracta en el modo visual no es factible sin la mediación de metáforas. Por ende, es frecuente que en muchas metáforas visuales el dominio de origen y el de destino –o ambos- no se expresen directamente en la imagen, quedando implícitos en el contexto (Cfr. Feng & O’Halloran, 2013a). Esta dependencia contextual de las metáforas visuales las hace más abiertas y susceptibles de generar una amplia gama de interpretaciones, según sean las posiciones y los conocimientos que negocian productores/as y espectadores/as en la interacción¹³⁸. Además, en las metáforas visuales “both the target and the source (...) are usually concrete objects, thus constituting the CONCRETE IS CONCRETE METAPHOR” (Forceville, 2009, p. 27). A veces solo basta mapear un elemento del dominio de origen al dominio de destino para que la metáfora sea viable (Forceville & Urios-Aparisi, 2009).

¹³⁸ Para Forceville (2002), “a continuum can be postulated between explicitly and implicitly signalled metaphors (...). Since such implicitly signalled metaphors depend to a considerable extent on the viewer’s active construal, we also need to be alert to the possibility that a metaphor is validly construed where none was at all consciously intended by its original maker” (p. 11).

Forceville (2009, 2008, 2002, 1996) organiza las metáforas visuales y multimodales en numerosos tipos y subtipos¹³⁹. No obstante este esfuerzo, el autor reconoce que falta todavía mucho más trabajo empírico para trazar mejor sus límites (véanse algunos ejemplos en Forceville, 2008, pp. 464-475):

- ✓ las *metáforas pictóricas* son monomodales por definición y pueden tener solo un término visualmente representado (MP1s) o ambos (MP2s);
- ✓ en los *símiles pictóricos* dos objetos son visualmente representados en su totalidad para resaltar su parecido en cuanto a su tamaño, posición, color, iluminación, función, etc.;
- ✓ las *metáforas híbridas* son un subtipo de las MP y en ellas dos objetos que usualmente son entidades independientes se fusionan físicamente en un solo “gestalt”;
- ✓ en las *metáforas integradas*, otro subtipo de las MP, un fenómeno experimentado como un objeto unificado (o “gestalt”) es visualmente representado en su totalidad para asemejar a otro objeto (o “gestalt”), incluso sin indicios contextuales;
- ✓ la *semblanza perceptual* consiste en un parecido que solo puede gatillarse en las metáforas monomodales (de imagen a imagen, de sonido a sonido, etc.), en este caso la semejanza no está dada solamente entre los objetos representados, puede darse, por ejemplo, si ambos son fotografiados desde el mismo ángulo o filmados con la misma toma;
- ✓ al *llenar un “hueco” esquemático de manera inesperada* se coloca una cosa en un lugar previsto como natural o convencional para evocar una clase de cosa diferente;
- ✓ en las *metáforas contextuales* un objeto se metaforiza en virtud del sitio en que es emplazado;
- ✓ las *metáforas multimodales* se obtienen cuando dos fenómenos se pueden identificar como siendo parte del dominio de origen y de destino, respectivamente, los que al representarse en dos o más modos semióticos transfieren atributos de uno a otro, un subtipo clásico de MM son las *metáforas verbo-visuales*, y;
- ✓ las *metáforas multimodales embebidas* ocurren cuando al menos dos metáforas (estructurales, orientacionales u ontológicas) se mezclan en un mismo diseño.

En las metáforas multimodales pueden desplegarse otras posibilidades: un modo por sí solo puede representar los dominios de origen y de destino, haciendo que el o los modos restantes sean total o parcialmente *redundantes*, pero también puede pasar que los demás modos tengan un efecto de *aumento o modificación*, fortaleciendo o transformando el significado metafórico al propiciar connotaciones adicionales. Si las relaciones semióticas son *complementarias*, cada modo provee información esencial sobre el dominio de origen y de destino.

¹³⁹ El Refaie (2013, p. 240-241) agrega otros tipos: a) la *fusión/indexación simultánea* remite a aquellos casos en los que el dominio de origen y el de destino se articulan en un todo amalgamado o se unen presentándose al mismo tiempo; b) la *incongruencia* se genera cuando un objeto o ser vivo parece estar fuera de contexto, desafiando las expectativas de lo que se considera real o natural, y; c) el *eco perceptual* surge cuando una entidad es representada de tal manera que trae a la mente una entidad distinta.

El Refaie (2013) afirma que las representaciones multimodales amplían drásticamente las oportunidades de creatividad metafórica en comparación con sus pares monomodales, por la sencilla razón de que aprovechan los potenciales de significado y las propiedades sensoriales y materiales de los diversos modos implicados y sus combinaciones. Puesto que estos modos se han empleado intensamente en culturas y épocas particulares, han desarrollado muchas más formas de expresar significados similares y han tendido progresivamente a la especialización, facilitando la elaboración de nuevas conexiones a nivel conceptual. En sus palabras, “[t]he choice of an unusual form to express a metaphor may thus be seen as an effective way of foregrounding conceptual mappings that are so entrenched that they may otherwise be overlooked. This allows the creators of multimodal metaphors to achieve optimal innovation and encourage increased mental activity on the part of their audiences (p. 241).

Los/as autores/as que hemos consultado concuerdan en que la metáfora no es la única figura que puede realizarse a partir de modos no verbales; la metonimia y la personificación se manifiestan comúnmente en términos visuales, verbo-visuales o audio-visuales en géneros como anuncios publicitarios y caricaturas, aunque no hayan sido suficientemente estudiadas hasta la fecha. De un lado, la metonimia desempeña una función referencial pues utiliza una entidad por otra, iluminando algún aspecto seleccionado con base en los atributos (regularmente físicos o causales) que son destacados. De otro lado, la personificación es vista como una extensión de las metáforas ontológicas que nos ayuda a entender determinados fenómenos con base en motivaciones, intenciones, acciones y características propiamente humanas, las cuales son asignadas a entidades que no lo son (Cfr. Lakoff y Johnson, 1986, pp. 71-78).

En nuestro corpus, por ejemplo, la metonimia se encuentra en los afiches que representan correspondencias tales como: LA PARTE POR EL TODO, cuando se escogen partes del cuerpo (e.g., cabeza, brazos, puños) para enfatizar rasgos puntuales (físicos o mentales) de los actores movilizados (conciencia, fuerza, valentía); EL OBJETO USADO POR EL USUARIO: cuando se escogen objetos ligados al mundo escolar (e.g., lápices, libros) o a la protesta callejera (e.g., megáfonos, capuchas) para referir a los/as estudiantes/activistas y exacerbar su membresía o afiliación grupal, o; LA INSTITUCIÓN POR LA GENTE RESPONSABLE, cuando se escogen recintos emblemáticos (e.g., el Congreso Nacional, el Palacio de La Moneda) para interpelar a las elites políticas (e.g., parlamentarios, gobernantes) y burlar o desafiar su poder. La personificación tiende a aparecer en las caricaturas o los memes que atribuyen a animales o seres de ficción cualidades positivas (e.g., solidaridad, heroísmo) o negativas (e.g., deshonestidad, mediocridad), según sean contemplados como aliados o adversarios del movimiento, respectivamente.

Con el análisis averiguaremos cómo varias metáforas visuales o verbo-visuales contribuyen a representar ciertos objetos de protesta con el propósito de enmarcar nociones e ideas centrales de la lucha estudiantil, relevando los mecanismos semióticos y socio-cognitivos que hacen que esto sea posible. Pondremos atención en las estrategias que permiten explotar la dependencia contextual de estas representaciones, sobre todo en lo que atañe a su relación con las culturas juveniles y aquellos referentes o símbolos que persiguen fines de entretenimiento o humorísticos. Además, indagaremos en las condiciones materiales y tecnológicas que hacen que los géneros analizados habiliten unas representaciones y no otras, y apuntaremos cómo estos géneros transponen significados cuando se desplazan tanto dentro como fuera de Facebook.

Dijimos que los objetos de protesta suelen corresponder a demandas y reivindicaciones instaladas en ciclos socio-políticos de largo aliento, las cuales, no obstante estas trayectorias, pasan a ser concebidas como elementos en disputa (e.g., típicamente la educación, pero también otros derechos como manifestarse o contar con una democracia efectiva), es decir, remiten a asuntos que a ojos de los/as estudiantes resultan polémicos y deben ser continuamente (re)formulados para mejorar su comprensión. Al cosificarse (i.e., convertir algo abstracto en una cosa concreta) estos objetos pueden representarse cognitivamente como *componentes de modelos mentales* estructurados bajo un criterio de polaridad ideológica, de manera que a dichos objetos se le asocian conocimientos o creencias contrapuestas, o representarse semióticamente como *componentes metafóricos de diseños multimodales* que comunican significados específicos, usualmente alineados con los marcos de acción colectiva que tales objetos presuponen.

Adicionalmente, sugerimos que a este trabajo de encuadre subyacen algunos conceptos fundamentales que engloban sentidos más particulares sobre el conflicto estudiantil (e.g., la crisis del modelo de mercado educativo, los enemigos que controlan o salvaguardan este modelo, la utopía del cambio social, la revolución que lo conduce, etc.), los cuales requieren ser más claramente delineados para los miembros del movimiento y la ciudadanía en general. Estos conceptos juegan un papel crucial en las tareas de diagnóstico y pronóstico y en los procesos de enlace, amplificación, extensión, transformación y re-enmarcado, porque intervienen al momento de generar una interpretación consensuada de la situación de injusticia que convoca a los/as manifestantes, robusteciendo los ejercicios de afiliación, y otorgando mayor coherencia a los ideales y las actuaciones grupales. Procuraremos responder, entonces, cómo afiches, caricaturas y memes aportan conjuntamente al cumplimiento de estos objetivos movilizatorios, y así derivar su importancia dentro del repertorio de géneros examinado.

6.3.1. Discursos de propaganda estudiantil: De la política participativa al fan activismo

Young people are learning to identify and frame political issues in language that speaks to themselves and their peers (...). That process often depends on images already familiar to participants from other contexts— images drawn not from political rhetoric but popular fantasy.

Henry Jenkins.

Los géneros multimodales que reunimos por proximidad conceptual incluyen textos tradicionalmente empleados como medios de propaganda política, como es el caso de los afiches que promueven campañas activistas más convencionales, y otros que son paulatinamente apropiados con fines más lúdicos o rupturistas, como es el caso de los memes que se convierten en medios de crítica social. Para dar cuenta de este *continuum* consideramos tres factores clave: 1) la injerencia de la *cultura popular* como fuente de imaginarios que pueden ser transferidos del ámbito del consumo masivo al ámbito de las movilizaciones sociales; 2) la existencia de una *conexión generacional* que favorece el reconocimiento de dichos imaginarios comunes y su propagación a otras audiencias, y; 3) el *vínculo entre identidad y afecto* que ofrece un valor adicional a las estrategias comunicativas estudiantiles. Tratamos estos factores a partir de dos nociones teóricas: la política participativa y la cultura de fans, una de cuyas expresiones es el fan activismo.

Siguiendo a Jenkins (2016), la política participativa es una forma de acción política que está incrustada en las prácticas cotidianas de los agentes juveniles. En ella, la cultura de masas se intersecta con la participación cívica para incentivar el cambio político, apoyándose más en dinámicas socio-culturales que en instituciones gubernamentales u otras vías formales establecidas, en tanto estas últimas acostumbra a marginar constantemente a estos actores. Desde esta concepción, los/as ciudadanos/as jóvenes logran verse a sí mismos/as como personas capaces de alzar su voz y exponer públicamente sus preocupaciones políticas, a menudo a través de entornos colaborativos en línea donde entran en contacto con quienes tienen inquietudes afines. En suma, las culturas políticas participativas son espacios que pueden soportar, y en ocasiones incluso fomentar, el activismo de base y la participación ciudadana.

De acuerdo a Brough & Shresthova (2012), el potencial político de estas culturas radica “in the ways cultural codes and discourses are contested and remixed, as well as the ways in which the resulting content is consumed and reconfigured as a resource for mobilization” (para. 4.9). Como plantean estas autoras, los modos como los actores juveniles reciclan, fusionan y personalizan estos contenidos culturales influyen en la emergencia y la circulación de nuevos discursos resistentes. Necesitamos preguntarnos, por ende, cuáles de estos contenidos son privilegiados y despiertan mayor compromiso por parte de sus usuarios/as, y a cuáles metas se dirigen en circunstancias determinadas.

Para Jenkins (2016), los movimientos sociales aprovechan aquellos contenidos de la cultura popular que son más concordantes con los marcos y las identidades colectivas de sus miembros, a saber, aquellos que transmiten imágenes o historias acerca de las cuales poseen más conocimientos previos y que les provocan más respuestas emocionales. Además, se presume que tales contenidos son eventualmente familiares para otros individuos o grupos, aunque sea a un nivel superficial. Así, no solo se espera que sean entendidos por sus pares sino que por otros/as espectadores/as eventuales, para estimular transversalmente el interés y la adhesión. En otras palabras, dichos contenidos conforman unas tácticas destinadas a superponer los temas de los mundos ficticios a los mundos reales, otorgando un carácter de juego y placer a las luchas sociales.

En este contexto, Brough & Shresthova (2012) distinguen dos tipos de activismo que emanan de las culturas políticas participativas, a los cuales denominan “*fan activism*” y “*fan-like activism*”. Si bien podemos observar ambos tipos en el movimiento estudiantil, en los afiches, las caricaturas y los memes que analizamos solo encontramos indicios de este último. Veamos brevemente de qué trata cada uno.

El primero exige la presencia de una comunidad de fans activa y en permanente interacción, sin perjuicio de que sus integrantes sean variables y pasen por periodos de menor actividad. Sus integrantes mantienen y ostentan un conocimiento muy especializado de los productos culturales que consumen y se dedican a profundizar en ellos y expandirlos sucesivamente. Para Jenkins (2015), ““fan activism” refers to forms of civic engagement and political participation that emerge from within fan culture itself, often in response to the shared interests of fans, often conducted through the infrastructure of existing fan practices and relationships” (p. 208).

Este tipo de activismo ofrece “an alternative *set of metaphors and analogies* that are already part of young people’s lives” (p. 223, cursiva añadida), en virtud de las cuales los/as fans transforman los contenidos mediáticos “into “cultural resources” for *critiquing the dominant order*” (p. 223, cursiva añadida). La utilidad de estas metáforas es que, al desplegar creativamente los contenidos ficcionales de origen, motivan y acumulan significados compartidos que dan sentido a los problemas sociales actuales. La cultura de fans proporciona marcos novedosos que retroalimentan la política tradicional. Sus integrantes construyen diversos discursos con el fin de llevar sus argumentos más allá de la propia comunidad, armando alianzas con otros grupos –sean de fans o no- y atrayendo las coberturas informativas, lo que incrementa su poder de persuasión sobre múltiples audiencias. Este alcance también aumenta si se asienta en lógicas de participación distribuida como aquellas que proveen las redes sociales.

Un ejemplo de fan activismo desarrollado por el movimiento estudiantil es la famosa *GenkiDama por la Educación*, a la que ya hemos hecho alusión previamente (ver García & Aguirre (2016) para un análisis en detalle). Esta protesta se basó en la serie animada *Dragon Ball Z* y consistió en un *flash mob* que creó una nueva narrativa para replantear el conflicto entre el gobierno y el movimiento, una en la que los/as estudiantes vencían por medio de su fuerza al sistema político imperante. Esta intervención se llevó a cabo en las calles de Santiago con la ayuda de miles de manifestantes, quienes desplazaron una esfera de energía que luego arrojaron sobre el Palacio de La Moneda para emular su triunfo. Tanto la coordinación como la ejecución del evento sobresalieron por su rigurosidad, sofisticación y verosimilitud, lo que no hubiese sido posible sin la cooperación y la identificación de los/as fanáticos/as tanto dentro como fuera de la web.

El segundo tipo de activismo es más restringido y ocurre cuando ciertos contenidos de la cultura popular son utilizados para satisfacer propósitos políticos específicos, como obtener visibilidad y suscitar el diálogo. Aquí no es requisito que los/as usuarios/as funcionen como una comunidad de fans articulada, basta con que conozcan algunos de los elementos que configuran los mundos de ficción a los que recurren. Puede que estos contenidos no desempeñen un rol sustantivo en las movilizaciones, pero sirven para llamar la atención sobre algunos aspectos de sus campañas que han pasado desapercibidos o se han mostrado negativamente. Los/as activistas acuden a la imaginación y la fantasía para proponer representaciones menos criminalizantes, por un lado, y a la cercanía y los afectos para ganar en aceptación y adeptos, por el otro.

Uno de los ejemplos en los que ahondaremos después es el de *Calceñín con Rombos Man*, un superhéroe del programa de televisión *31 Minutos* emitido entre 2003 y 2005. La peculiaridad de este personaje es que protege los derechos de los/as niños/as, y es apropiado en afiches y caricaturas para exigir el derecho a una educación gratuita y de calidad para todos/as ellos/as. Poner énfasis en la infancia responde a una tarea de enmarcado con la cual se sensibiliza a la población sobre la legitimidad de esta demanda. Con ello no solo se incorpora a otros actores relevantes al conflicto educativo, sino que se los representa en otros términos: de seres indefensos a sujetos empoderados.

Es evidente que en ambos tipos de activismo las narraciones ocupan un lugar preponderante. La razón es simple: los mundos ficticios no son un cúmulo de referentes aislados, son más bien un conjunto de piezas debidamente ensambladas a una trama reconocible. La cultura de fans no se aboca únicamente al relato de historias (*storytelling*); estas se ramifican y catalizan a través de distintos medios, habitualmente

interconectados (*transmedia storytelling*) (Scolari, 2013; Jenkins, 2008). Cuando avancemos en el capítulo iremos ilustrando algunos casos de narración transmedia que ganaron gran popularidad entre los/as jóvenes, los cuales se desprenden de franquicias como *Pokémon*, *Dragon Ball Z*, *Mario Bros*, *Superman*, *Batman*, entre otros.

Los tres géneros que analizamos trabajan complementariamente para extender estos universos simbólicos y trasladarlos a la vida real, permitiendo a su vez el desplazamiento de los textos entre los espacios online y offline. Ambos casos convergen con las experiencias de expansión transmedia que abordamos en el capítulo 5, aunque, como explicamos, tienen una génesis diferente: aquellas surgieron a partir de unas coyunturas mediáticas que alentaron la creación de otros diseños o artefactos; estas en cambio requieren de la estructura narrativa y sus componentes (protagonistas, antagonistas, objetivos, obstáculos, etc.) para viralizarse.

6.3.1.1. Afiches

Posters was to become one of the most potent new weapons for the propagandists.
They became inevitably a powerful munition of war.
Posters appeared as an instrument employed in the political battle.

Christina Holtz-Bacha & Bengt Johansson.

El afiche de propaganda política es un arma de la voz pública.

Mauricio Vico.

Dividimos este apartado en dos secciones. Primero introducimos el afiche político como medio de propaganda y revisamos someramente su historia y áreas de estudio, apuntamos sus funciones prevalentes, esbozamos una clasificación de los tipos más citados y sintetizamos sus propiedades verbo-visuales distintivas. Luego nos detenemos en el afiche de protesta estudiantil y presentamos el análisis de nuestro corpus, basándonos en el modelo que hemos descrito con anterioridad. Organizamos los ejemplos de las entradas en cinco núcleos temáticos: tres de ellos se relacionan con diversas formas de crítica u oposición al sistema político-económico hegemónico, mientras que los dos restantes reivindican la lucha y la memoria del movimiento de posdictadura. Al cierre añadimos algunos ejemplos de los comentarios para complementar la exposición.

A) UNA APROXIMACIÓN A LOS AFICHES POLÍTICOS

Hacia finales del siglo XVIII, los afiches ya eran empleados como medios publicitarios para vender productos y anunciar eventos culturales. Con la irrupción de las revoluciones se erigieron como instrumentos de comunicación popular y fueron adoptados por sindicatos y otros grupos políticos para divulgar sus mensajes y convocar a manifestaciones. En el tránsito del siglo XIX al siglo XX acompañaron el decurso de los movimientos sociales y de las guerras mundiales, convirtiéndose en herramientas esenciales de persuasión masiva. Junto con otros medios impresos como folletos y periódicos, los afiches penetraron en la arena política como dispositivos ideológicos orientados a controlar los pensamientos y las acciones de la población: ya sea para convencer a las personas de alistarse en los ejércitos, tomar el poder por las armas, enaltecer el espíritu nacional o demonizar al enemigo. De allí que este género sea visto como un recurso de propaganda por antonomasia (Holtz-Bacha & Johansson, 2017).

Los afiches políticos concitan el interés científico desde la década de los 90. Disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades confluyen con sus respectivas líneas de investigación (ver Geise & Vigsø (2017) para un resumen exhaustivo), las que aglutinamos en seis ejes. Desde una perspectiva socio-histórica, estos afiches entregan información importante sobre las circunstancias culturales, económicas y políticas que intervienen en los procesos de emisión y recepción. Aunque este ejercicio de reconstrucción es complejo y relativo, obliga a sus analistas a reparar en cómo las estrategias de comunicación visual son siempre dependientes de estos contextos más globales (Geise, 2017).

Desde una perspectiva mediática, estos afiches ofrecen información adicional sobre ambos procesos: por una parte, a medida que los desarrollos tecnológicos inciden en la profesionalización, digitalización y propagación de la comunicación política, sus formatos, estilos, contenidos, etc., deben ajustarse permanentemente a los ecosistemas mediales donde se insertan; por otra parte, las dinámicas de distribución y consumo también se ven alteradas por el influjo de nuevas plataformas como internet y las redes sociales, repercutiendo en la percepción, el procesamiento y los impactos que estos generan en sus espectadores/as (Gerbaudo, 2014).

En esta misma línea, el foco en la producción de los afiches políticos ha estado puesto en sus opciones de diseño, si bien ha habido mayor inclinación por el modo verbal que por su naturaleza visual o multimodal (Geise, 2017). Estudios en los campos del arte, la estética, la retórica, la semiótica y el análisis del discurso han indagado en los significados que estos textos codifican, aunque algunas veces limitados por visiones muy estructurales que han desatendido sus implicancias sociales e interactivas.

El foco en la comprensión se ha colocado en las operaciones de atención visual, reacción emocional, recuerdo y reconocimiento de títulos y/o imágenes. Mediante métodos experimentales como entrevistas o selecciones muestrales, y otros soportados en aparatos como *eye-tracking* para la observación fisiológica, se ha buscado aprender más acerca de cómo estos afiches son leídos e interpretados (Geise & Vigsø, 2017). No obstante, para ello se han preferido situaciones de laboratorio que desatienden que estos efectos varían cuando se consideran exposiciones cotidianas.

Sobre este último punto, desde una perspectiva socio-psicológica se asume que los afiches políticos no solo ejercen influencias sustanciales cuando son exhibidos en los espacios públicos, desplegando sentidos únicos de localidad y territorialidad¹⁴⁰ (Gerbaudo, 2014), sino también cuando son reapropiados en interacciones concretas. Por ejemplo, si son compartidos o replicados entre individuos o grupos afines, si se los hace circular entre los contactos más directos o a mayor escala a través de la web, o incluso si en estos intercambios se los modifica o subvierte con finalidades opuestas a las originales (Cfr. Philipps, Schölzel & Richter, 2016).

¹⁴⁰ Gerbaudo (2014) estudia los afiches políticos no solo como medios de propaganda, sino además como expresiones de arte callejero que señalizan la presencia de movimientos sociales o contraculturales en un área determinada. Estos perviven como un reclamo de control territorial sobre el espacio urbano, cuya cohesión interna reside en la proximidad de los miembros y en la exclusión física de los oponentes.

Desde una perspectiva crítica, se postula que estos afiches reflejan cuestiones ligadas a las pugnas por el poder, la subordinación y la desigualdad política, económica y social, por lo que nunca pueden presumirse objetivos o neutrales: enfatizarán u omitirán aspectos según sea el estatus y las intenciones de sus creadores/as (Geise & Vigsø, 2017). A pesar de que esta característica puede resultar obvia, normalmente se han explorado afiches procedentes de los poderes dominantes, que transmiten mensajes oficiales en condiciones privilegiadas de acceso y difusión. En este escenario, los afiches que expresan alguna clase de contrapoder demandan mayor visibilidad y preocupación analítica, en tanto revelan y desestabilizan estas prerrogativas de base (Geise, 2017).

Hasta aquí podemos sintetizar que los afiches políticos constituyen medios de comunicación visual persuasivos, no periódicos, unidireccionales y maleables materialmente para diseminarse tanto en los espacios públicos como mediáticos. Se elaboran deliberadamente para esgrimir o socavar la legitimidad de aliados y adversarios, instalar campañas y exhortar a sus audiencias a aceptar ciertas ideas y actuar en razón de ellas (Zhao, 2018). Persiguen concientizar y cambiar opiniones, actitudes o comportamientos apelando a dimensiones racionales y sobre todo emocionales. Entre las técnicas de persuasión que aprovechan se encuentran “el orden, la amenaza, la sugestión, el testimonio, la denuncia, la apelación a la imagen de sí mismo, la argumentación y la relación causa-efecto” (Vico, 2013a, p. 26).

Como plantea Vico, en cuanto objetos de alta densidad comunicacional e identitaria, deben resultar cercanos, sugerentes, coherentes y compactos para inducir la toma de posición y la participación. En sus palabras,

[e]n su necesidad de representar un colectivo, a un grupo que rechaza la pasividad y adhiere a la acción como una forma de rebeldía y de oposición, el afiche político alcanza su esencia y muchas veces la oportunidad de convertirse en símbolo de unidad, resistencia y expresión de disconformidad, a través de mensajes de esperanza de una sociedad mejor. En cualquier contexto, ya sea de tipo ideológico, político o religioso, el afiche apunta a un cambio, expresa el malestar social y el derecho a la disidencia de una comunidad, una organización o un partido político (2013a, p. 20).

Los afiches políticos se clasifican en varios tipos y subtipos, cada uno de los cuales atañe a prácticas diferentes y opera en un sistema regulatorio determinado (Uribe, Walker & Chilet, 2017). En el ámbito de la política formal, unos son utilizados durante periodos de elecciones para promover a los candidatos de los partidos políticos que postulan a cargos públicos. Otros se ocupan de publicitar políticas gubernamentales en torno a nuevas leyes o programas particulares. También están los que son impulsados por grupos de interés más reducidos para emplazar peticiones o reclamos puntuales ante las autoridades.

Los que solemos concebir como afiches propiamente políticos son los que conocemos como *afiches de propaganda* y *de protesta*. Los de propaganda surgen históricamente al alero de los regímenes totalitarios y de las guerras mundiales que marcan la primera mitad del siglo XX. Los de protesta se inscriben típicamente en las trayectorias que siguen diversos movimientos sociales durante la segunda mitad del siglo XX (Geise, 2017). Aunque nosotros nos enfocamos en estos últimos, entendemos que tales etiquetas no son excluyentes por lo que las usamos indistintamente en lo que resta del capítulo.

Figura 6.26. Ejemplos de afiches de protesta estudiantil clasificados según sus funciones comunicativas

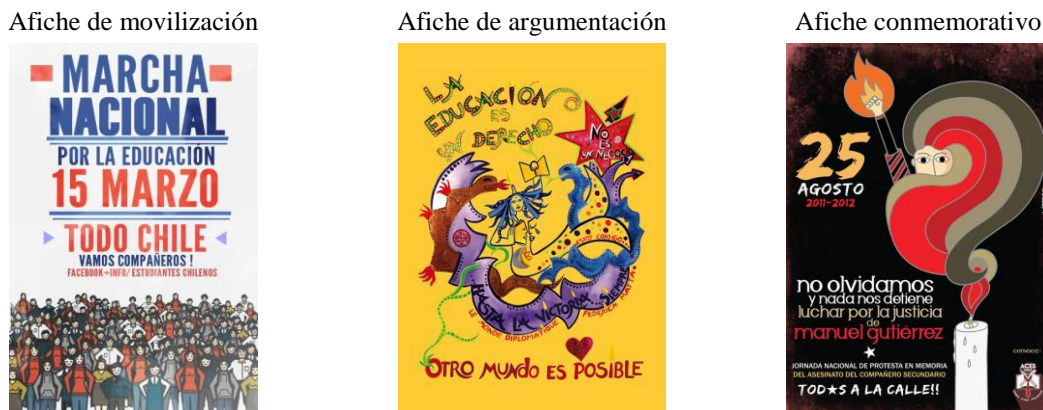


Figura 6.27. Ejemplos de afiches de protesta estudiantil clasificados según su autoría

Afiche Estudiantes por Chile



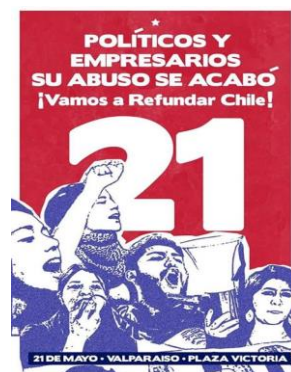
Afiche Mano Alzada



Afiche La Espora



Afiche Comando Recabarren



Afiche UNE



Afiche FEL

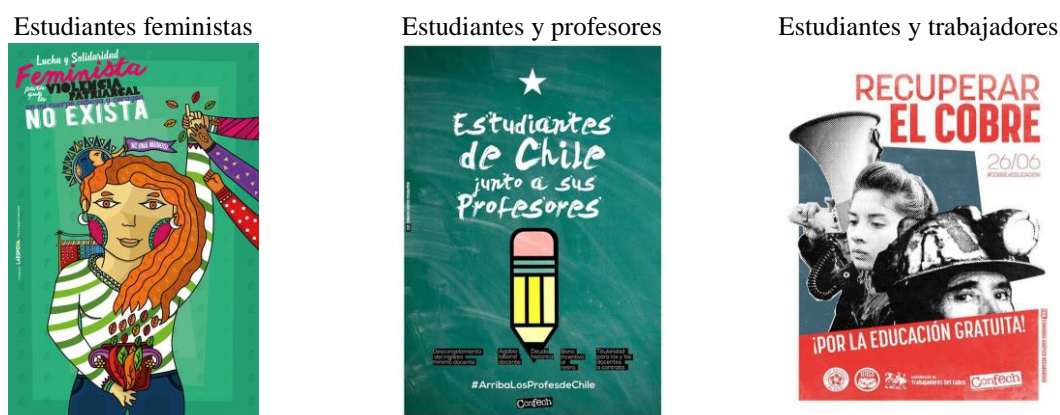


Los afiches de protesta aspiran a inducir cambios institucionales o socio-culturales más profundos. Zhao (2018) distingue dos géneros principales: los *afiches de movilización* que informan sobre un evento y llaman a los/as manifestantes y simpatizantes a adherirse, y los *afiches de argumentación* que educan acerca de las premisas ideológicas que articulan a los actores movilizados. Vico (2013a) agrega los *afiches conmemorativos* que celebran algún acontecimiento que tiene notoriedad en la memoria del movimiento, como el natalicio o la muerte de algún líder o mártir. En nuestro corpus encontramos los tres tipos, pero a menudo las funciones descritas se conjugan en los diseños analizados (ver Figura 6.26).

Vico (2013a) además clasifica estos afiches por *autoría* y *temas* recurrentes. Pese a que se presume la autoría colectiva, su creación puede recaer en individuos dotados de habilidades creativas o en equipos especializados. A su vez, pueden estar patrocinados por organismos representativos (gremios, federaciones, etc.) o provenir desde las bases. En nuestro caso, los datos que disponemos advierten sobre la presencia de equipos especializados, comúnmente estudiantes de las carreras de arte o de diseño gráfico (e.g., Estudiantes por Chile, Mano Alzada, La Espora y Comando Recabarren), y del patrocinio de orgánicas centrales como CONFECH, ACES y CONES, o de agrupaciones políticas juveniles como la Unión Nacional Estudiantil (UNE) y el Frente de Estudiantes Libertarios (FEL) (ver Figura 6.27).

Con respecto a sus temas, estos remiten a grandes rasgos a la composición y las metas de cada movimiento: pueden aludir a asuntos medioambientales, antibélicos, étnicos, de igualdad de género o relativos a las disidencias sexuales, entre otros. Los hay con propuestas más moderadas o radicales que pretenden transformar el *statu quo*, atacando el orden establecido y anticipando uno nuevo. En nuestros ejemplos encontramos algunos pocos afiches que abordan otras problemáticas subsidiarias al conflicto educativo, los cuales tienden a incorporar a otros actores como aliados estratégicos y a construir solidaridad intra o intergrupala (estudiantes feministas, estudiantes mapuche, profesores/as y trabajadores/as) (ver Figura 6.28).

Figura 6.28. Ejemplos de afiches de protesta estudiantil clasificados según sus alianzas estratégicas



Los afiches políticos acostumbran a incluir imágenes atractivas y coloridas, fáciles de capturar y retener, las que son combinadas con frases o preguntas breves. En conjunto permiten que ideas muy abstractas se hagan comprensibles a partir de una asociación de signos sustentados en el uso de lo iconográfico y complementados por mensajes textuales denominados eslóganes¹⁴¹ (Vico, 2013a). Destacan por el uso de símbolos, alegorías, metáforas y metonimias que, no obstante su especificidad contextual, tienen alcances universales (Holtz-Bacha & Johansson, 2017). Esta eficacia visual radica en la capacidad de sensibilizar y modelar creencias más amplias sobre los objetos representados. Como indica Geise (2017),

many posters exhibit already known ideas in terms of content and design—posters repeat, cite, parody, and otherwise represent conspicuous, memorable, and significant imagery: The relation posters have to visual fashion is that of ‘quotation’, but this stylistically parasitic trend in the history of the poster is additional confirmation of the poster as an art form (p. 16).

Asimismo, los eslóganes deben ser legibles desde lejos y poder leerse en escasos segundos, aun cuando la información verbal se comprima en un espacio restringido. Romano (2013) enumera las siguientes propiedades: contemplan un vocabulario vívido y concreto, acuden a un estilo conversacional o a la elipsis, involucran numerosas expresiones figurativas, explotan la grafología desviada, los juegos de sonido (aliteración, rima y ritmo) y de palabras (reduplicación, retruécano, paranomasia, etc.). Esta autora sostiene que los eslóganes políticos deben ser lo suficientemente relevantes, es decir, transmitir la máxima cantidad de información posible con el menor esfuerzo de procesamiento cognitivo, de modo de activar en la mente de los/as lectores los dominios conceptuales adecuados sin un costo demasiado alto (Cfr. Sperber y Wilson, 1994). Sus creadores/as, por ende, necesitan compartir el mismo conocimiento de fondo y el mismo estilo discursivo que sus interlocutores/as.

Los diseños deben apuntar igualmente a la relevancia visual, proveyendo atajos en la interpretación. Por un lado, Holtz-Bacha & Johansson (2017) explican que las imágenes exitosas contienen estímulos sorprendentes con un significado socio-cultural fijo, lo que contribuye a gatillar respuestas emocionales en los/as destinatarios/as, invocando, por ejemplo, sentimientos negativos hacia los oponentes como la decepción o la ira. Por otro lado, Zhao (2018) explica que los signos visuales difieren en la información contextual que proporcionan, por lo que, mientras menos información adicional se requiera, más concisos y persuasivos resultan. Así, este autor observa que los afiches políticos recurren más frecuentemente a signos indexicales o simbólicos, en tanto estos evocan objetos convencionales sobre los cuales ya existe una socialización previa.

Hasta ahora hemos ofrecido una aproximación rápida a los afiches políticos, resumiendo algunas de sus características clave y aportando los primeros ejemplos de afiches de protesta estudiantil. A continuación profundizamos en ellos, con miras a ubicarlos en la tradición gráfica del cartel chileno, y reportar nuestro análisis desde este marco de producción histórico-cultural.

¹⁴¹ Debemos convenir en que los eslóganes tampoco son texto puro, la tipografía también tiene una dimensión multimodal (Cfr. Van Leeuwen, 2005b). Zhao (2018) señala que los afiches utilizan colores verbalizados para compensar la falta de atractivo gráfico de las palabras.

B) LOS AFICHES POLÍTICOS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

Los movimientos estudiantiles siempre han empleado el afiche como un medio de contestación política y una muestra de provocación y rebeldía (Cfr. Zhao, 2018; Doerr & Teune, 2012; Offerlé, 2005). En Chile, el afiche estudiantil tiene sus orígenes en los conflictos que anteceden la Reforma Universitaria de 1968 y la elección presidencial de Salvador Allende en 1970, procesos en los cuales los/as jóvenes militantes de izquierda cumplen un papel preponderante. Durante estos años y hasta el fin del gobierno de la Unidad Popular en 1973, la creación de afiches¹⁴², en general, experimenta su apogeo y se suma a otras manifestaciones gráficas como el trabajo muralista y la confección de carátulas de discos pertenecientes a la Nueva Canción Chilena. En ellos se mezclan influencias del movimiento hippie, el cartelismo cubano y el arte latinoamericano.

Los afiches estudiantiles elaborados desde el 2005 tienen a este periodo como inspiración estética directa (Vico, 2013b). A su vez, repiten estrategias propagandísticas que señalan un momento de crisis y cambio social, con énfasis en las consignas que apelan a los sectores de la población más postergados y oprimidos. En cuanto documentos históricos presentan constantes que atraviesan ambas épocas y que revelan algún grado de continuidad entre el pasado y el presente pre y posdictatorial (Depetris, 2014). Así, notamos que los/as jóvenes adaptan temáticas y motivos precedentes a sus preocupaciones políticas actuales, al tiempo que se apropian creativamente de muchas de las técnicas y representaciones que distinguieron a sus generaciones antecesoras.

Revisemos algunos ejemplos. Los más patentes son los afiches de Estudiantes por Chile y Mano Alzada, que rescatan particularidades del cartel local cercano a lo artesanal y la fabricación de piezas únicas. En estos diseños sobresale el uso de letras rotuladas y sobre-montadas que caracterizan a los afiches realizados en el gobierno de Allende. Algo similar ocurre con los afiches de La Espora y del FEL, los cuales emulan figuras que recuerdan los murales de la Brigada Ramona Parra (BRP), cuyas fórmulas pictóricas giraron alrededor de los pueblos indígenas, la clase obrera, la familia y la geografía del país. Además, ambos remedan las letras de la Brigada Chacón, fundada por Danilo Bahamondes (también integrante de la BRP) en 1989 y vigente hasta hoy.

Sin embargo, es indiscutible que esta generación de activistas también propone otro lenguaje visual, otra gráfica y otra iconografía (Vico, 2013b), que renueva la búsqueda de sentidos colectivos y plasma otra forma de lucha juvenil y ciudadana. Esto se debe no solo a su desplazamiento socio-histórico, sino que, como sabemos, a la emergencia de condiciones comunicativas y tecnológicas que animan distintas prácticas de producción y circulación en la Web Social.

En esta dirección, se aprecian ciertas divergencias en lo que respecta a: a) la definición de la autoría (predominantemente individual entre los 60 y los 70, y más colaborativa y distribuida a partir de los 2000); b) la fijación de lo territorial (que va de la total dependencia de las áreas urbanas a la penetración progresiva en los entornos online); c) las vías de propagación (pasando del volanteo mano a mano a la difusión simultánea por redes sociales); d) los procedimientos de edición (manufacturados, digitales o híbridos), y; e) la irrupción natural de nuevos formatos y contenidos (ajustados a imaginarios más contemporáneos y a la respectiva contingencia política), los cuales sedimentan aquellos tradicionales que aún perviven en la memoria del movimiento.

¹⁴² Ver algunos ejemplos en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-100595.html#imagenes>

Como mencionamos, los afiches estudiantiles reúnen funciones de movilización y argumentación, esto es, cumplen una tarea de enmarcado motivacional, ya que comúnmente surgen en coyunturas de llamamiento como cuando se convoca a marchas o paros nacionales. Por ello, estos afiches aluden permanentemente a la contienda callejera, ya sea de manera explícita o implícita. De allí que uno de los primeros asuntos tratados en estos afiches sea la *ocupación del espacio público*. Su carácter polémico deriva de la pugna que enfrenta sistemáticamente a los/as estudiantes y las autoridades políticas y policiales por el control de dicho espacio.

Dos planteamientos se desprenden de esta oposición: a) que *la calle es un terreno de visibilización* donde los/as jóvenes pueden alzar su voz libremente, y; b) que *la calle es un campo de batalla* donde se pone a prueba la resistencia estudiantil. Ambas suponen metáforas ontológicas que conciben la calle como un recipiente que contiene a las fuerzas sociales y que demarca el perímetro dentro del cual se hacen visibles. Asimismo, en él se deslindan fronteras imaginarias que separan de un lado y del otro a los contrincantes. Por consiguiente, la calle es un objeto de protesta que tiene valores diferenciados para los grupos en disputa, algo que ya analizamos con bastante detalle en apartados anteriores.

Dejar de ver la calle como un lugar previsto para el tránsito de individuos o el flujo vehicular, y pasar a comprenderla como un sitio de reivindicación política equivale a un proceso de enmarcado estratégico con el que se intenta amplificar creencias sobre el derecho a manifestarse. Ya que este derecho fue arrebatado durante la dictadura civil-militar, resulta esencial convencer a los/as jóvenes de que la obligación de recuperarlo constituye un deber generacional. La toma de la calle también incluye rasgos del enmarcado de pronóstico, en la medida en que establece un consenso acerca del tipo de acción movilizadora requerida para alcanzar las transformaciones deseadas.

Esta racionalidad implica, como sugerimos, elementos de la metáfora de estructura de evento, donde nociones como estados, cambios, procesos, acciones, causas, propósitos y medios (como dominios de destino) se asimilan cognitivamente en términos de espacio, movimiento y fuerza (como dominios de origen) (Cfr. Kövecses, 2010a; Lakoff, 1993). Al ser una estructura compleja, dos o más correspondencias pueden interactuar conjuntamente. En las entradas que seleccionamos a continuación resaltamos las más prominentes, y examinamos cómo varían los diseños de acuerdo con los temas y el tipo de encuadre (*framing*) que realizan. También comentamos cómo los recursos visuales y verbales cooperan en la construcción de estos significados.

Las entradas de la Figura 6.29 ilustran cuánto evoluciona el género afiche desde los primeros especímenes hechos a mano, en serigrafía y de stock limitado, más próximos a la obra de arte o al producto pensado como obsequio o recuerdo. Como variantes de un género existente, los tres comparten propiedades relativas a su materialidad (soporte informático) y tecnología (con asistencia de software), y aúnan atributos de dos eras dispares (impresión y ordenador), pero convergentes. Estas propiedades nos indican que, en cuanto artefactos de propaganda, son generados para proliferar masivamente por internet y, a su vez, se apoyan en la migración de otros géneros (fotografías, tweets) diseminados previamente en las plataformas online para adecuarse mejor a este ecosistema medial y ganar viralidad (de hecho, el que usa el *hashtag* #Nosvemosel8 es el que consigue más reacciones de los/as seguidores/as de UI).

Figura 6.29. Ejemplos de afiches de protesta estudiantil en UI: Multitud y movimiento



Los tres afiches cuentan como textos co-accionales, debido a que son parte de una actividad de citación habitual para los movimientos sociales (pues anuncian la fecha y la razón del encuentro), y como textos co-temáticos que colocan su atención, *grosso modo*, en el evento contencioso que promocionan y en su potencial de congregación. Por lo tanto, no es de extrañar que se basen en el rol de la multitud y en su capacidad de moverse articuladamente. Como describe Vico (2013a), a través de técnicas como el fotomontaje, las multitudes se insertaron como un decorado clásico del afiche moderno para fortalecer ideas en torno a la unidad y la auto-determinación popular. Entonces, al optar por un registro fotográfico no solo se proyecta, sino que se testifica el poder del colectivo (en el primero se imita la textura de la fotografía analógica, mientras que en el segundo y el tercero se aplica el blanco y negro). Estas imágenes mantienen los mismos patrones representacionales, interactivos y composicionales que analizamos en la secuencia narrativa de la marcha (ver el apartado 6.2.1.3): el foco está puesto en actores agrupados, homogéneos y generalizados, con tomas largas y en altura que destacan la columna humana (por efecto del brillo, la saturación o el contraste).

Aunque en los diseños la disposición de los componentes visuales y verbales difiere (central-marginal e ideal-real), ambos se relacionan por co-contextualización semiótica y además emplean símbolos que refuerzan sus vínculos a nivel semántico e intertextual: los lápices y los puños levantados son frecuentes en todos los ejemplos que consideramos. Como anticipamos, los dos proponen una representación metonímica (LA PARTE POR EL TODO; EL OBJETO USADO POR EL USUARIO) entre los/as jóvenes, el mundo estudiantil y la gesta revolucionaria, permiten inferir desde su mera presencia hasta su actitud combativa o insurgente¹⁴³, y fungen como importantes referentes identitarios. Así como la multitud, la anatomía del cuerpo (las manos, los brazos, las orejas, la boca, etc.) y ciertos utensilios (herramientas de trabajo: martillo, pala, maquinaria, etc., medios de comunicación: radio, televisión, etc.) o emblemas (insignias, banderas, etc.) simplifican o ayudan a transparentar mensajes que no podrían condensarse de otra forma (emociones, doctrinas, ideologías, etc.) (Vico, 2013a).

¹⁴³ El afiche que contiene el dibujo de un lápiz desangrándose junto al eslogan “LA BATALLA POR LA EDUCACIÓN contra el lucro y el mercado” emplea esta metáfora multimodal para aportar igualmente a dicho significado. Ver: <https://goo.gl/pqvhZc>

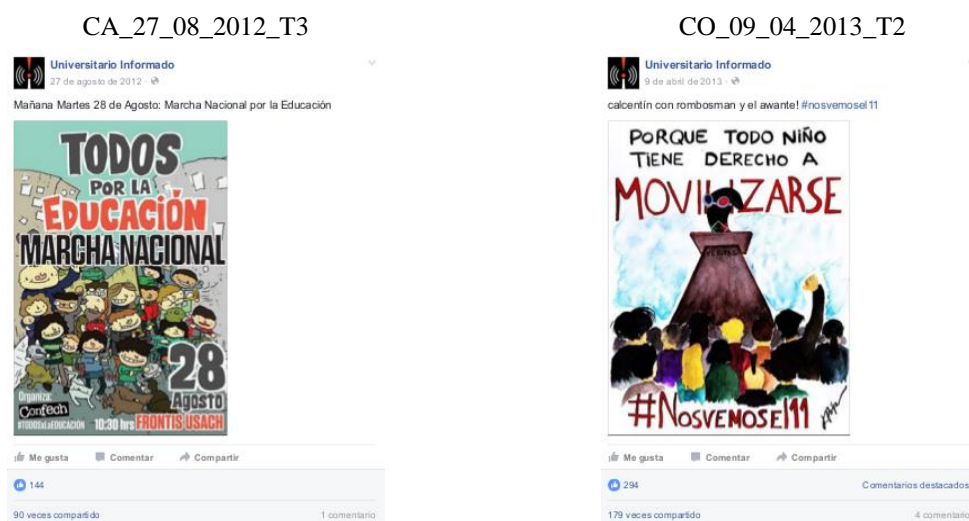
Reparemos ahora en cada afiche con más detenimiento. De los tres, CA_01_04_2013_T2 es el más sencillo: solo utiliza una fotografía como fondo con un lápiz y una cita superpuesta (*Yo marcho el 11 – Primera Marcha Nacional*). Es el típico caso de afiche de movilización, el cual recurre a unos pocos deícticos que configuran sucintamente el modelo de contexto de los/as interlocutores/as: actor, acción, tiempo y evento. Según nuestro análisis, las siguientes metáforas podrían estar funcionando en paralelo: ESTADOS SON LOCACIONES, si pensamos que manifestarse equivale a estar/tomar/salir a la calle; ACCIONES SON MOVIMIENTOS AUTO-PROPULSADOS, si pensamos que manifestarse equivale a moverse/trasladarse voluntariamente a través del espacio; o MEDIOS SON CAMINOS, si pensamos que la marcha es el camino/vía hacia un destino/propósito mayor (la educación como derecho universal). En cualquier caso, la imagen de una multitud situada de frente hacia nosotros nos interpela o invita a la acción, al igual que en CA_02_05_2013_T2.

En CA_02_05_2013_T2, imagen y texto están separados y tienen distinto tamaño; la imagen de la multitud ocupa el eje de lo ideal y abarca más de la mitad del diseño, en tanto la cita ocupa el eje de lo real y abarca apenas tres líneas: el *hashtag* en grande al lado de las frases *Marcha Nacional por la Educación, Avanzar hacia la gratuidad / Fortalecimiento de la educación pública*¹⁴⁴ / *Fin al lucro*. Aquí, gratuidad, educación pública (de calidad) y fin al lucro se conciben como metas o estados finales que los/as estudiantes aspiran a conquistar, mediante un proceso de alineamiento por amplificación. A pesar de que son apenas legibles, se da por sabido que conforman el fondo de conocimiento común de los/as interlocutores/as, por lo que no es necesario darles mayor realce. En este diseño la metáfora PROPÓSITOS SON DESTINOS tiene una doble connotación. Si los destinos no son solamente objetos sino que ubicaciones deseadas, esta metáfora se puede reformular como sigue: LOS PROPÓSITOS SON LUGARES DESEADOS, y LOGRAR UN PROPÓSITO ES LLEGAR A UNA UBICACIÓN DESEADA. En la última línea, *avanzar* y *fin* otorgarían este sentido de desplazamiento hacia un lugar utópico (i.e., la victoria política probable).

CA_09_05_2012_T2 es el afiche que aprovecha más recursos. Acá es el eslogan el componente más saliente, por su tamaño y posición central: “**Porque hay un PUEBLO que camina hacia adelante, y un gobierno que camina para atrás**”. Este ejemplo es interesante porque expresa más claramente las metáforas CAMBIOS SON MOVIMIENTOS y PROPÓSITOS SON DESTINOS, direcciones que grafica con dos flechas contrapuestas (→ ←) en color rojo y azul (para pueblo y gobierno, respectivamente), además del punto de vista que tenemos de la multitud (justamente de atrás hacia adelante, como complemento del eslogan), como si estuviéramos dentro de la columna y nos fundiéramos en ella. En este diseño se conjugan otros sub-mapeos: EL AVANCE ALCANZADO ES DISTANCIA RECORRIDA O DISTANCIA DEL OBJETIVO, donde PROGRESAR ES MOVIMIENTO HACIA ADELANTE y DESHACER EL PROGRESO ES MOVIMIENTO EN RETROCESO (Cfr. Lakoff, 1993). Verbal y visualmente, el afiche proporciona una representación congruente, al tiempo que responsabiliza a su enemigo político más relevante, tarea básica del enmarcado de diagnóstico.

¹⁴⁴ Donde también funcionaría la metáfora LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UN EDIFICIO.

Figura 6.30. Ejemplos de afiches de protesta estudiantil en UI: Actores y movimiento



A las entradas de la Figura 6.30 también subyacen elementos de la metáfora de estructura de evento, pero resultan distintivas porque especifican a los actores convocados a partir de un proceso estratégico de extensión, cuya finalidad es integrar a la infancia dentro de los segmentos movilizados de la población. Al respecto, debemos contemplar que, aunque buena parte de los/as jóvenes activistas son menores de edad, esta identidad suele pasar desapercibida, sobre todo cuando lo que se busca es criminalizar sus acciones de protesta; al observarlos como sujetos politizados, pareciera que, automáticamente, pierden este estatus social. Una manera que tienen los/as estudiantes de reconectar con dicha identidad es dar énfasis a contenidos de la cultura popular –como caricaturas y dibujos animados– con el fin de acercar la lucha del movimiento a niños y niñas, explotando para ello un vínculo generacional más lúdico y afectivo. Con esto persiguen justificar sus demandas ante la ciudadanía, logrando más aprobación y simpatía. En ambos diseños se da cabida, igualmente, a las familias (el primero incluso incorpora mascotas).

En los dos afiches se reiteran características que ya hemos consignado, como la disposición ideal-real y central-marginal del texto y la imagen, el cambio de perspectiva para retratar a los contingentes, el uso del *hashtag* (#TodosxlaEducación, #Nosvemosel11) como mecanismo de citación, y la prevalencia de los puños en alto o los colores rojo y negro para connotar resistencia o rebeldía. En estos diseños es evidente que las imágenes fijan significados más concretos acerca de la transversalidad del movimiento, encuadre que intenta imponerse con fuerza a medida que escala el conflicto educativo tanto mediática como institucionalmente (2012-2013).

En CA_27_08_2012_T3 el eslogan “*Todos por la educación*” es abiertamente inclusivo, conciso y coherente con la caricatura, mientras que en ella los personajes se muestran cómplices y sonrientes (donde funciona la metáfora visual LA FELICIDAD ES UNA SENSACIÓN FÍSICA PLACENTERA) (Cfr. Kövecses, 2010a). Los/as niños/as, a su vez, portan muñecos e instrumentos musicales, suscitando una atmósfera de juego y festividad, como sucede también en el cronotopo del carnaval. Esta representación de la marcha es estratégica al momento de contrarrestar coberturas informativas estereotipadas, las cuales tienden a exacerbar aspectos como la violencia y la destrucción. Con esto se propicia un proceso de re-enmarcado que subvierte estos marcos hegemónicos asentados en ideas de desviación y pánico moral.

CO_09_04_2013_T2 consiste, como dijimos, en un caso ejemplar de *fan-like activism*¹⁴⁵ que tiene a *Caletín con Rombos Man* como protagonista. La cualidad más notable de este superhéroe, así como de la serie de televisión de donde proviene¹⁴⁶, es que encarna, en los hechos, a un anti-héroe: si bien algunas de sus causas son honrosas (como la defensa de los derechos de los/as niños/as, en “*Porque todo niño tiene derecho a movilizarse*”), muchas otras son triviales o circunstanciales. No obstante, lo que en apariencia son causas perdidas, desde la lógica del personaje son desafíos más honestos y profundos por los que pelear.

El programa *31 Minutos* siempre se manifestó en favor del movimiento estudiantil¹⁴⁷ y de otras problemáticas sociales, mezclando el humor y la crítica a los poderes dominantes (los empresarios, la prensa, la elite política, etc.). Por lo anterior, cuando *Caletín con Rombos Man* es reapropiado en este y otros géneros¹⁴⁸, sintetiza todo este conocimiento de fondo y lo deja al alcance de nuevas audiencias. Al yuxtaponer los planos de la realidad y la ficción, se apela a otra clase de compromiso por parte de los/as manifestantes, uno en el que la conexión emotiva y el deber cívico se fusionan.

En el diseño, el texto situado en el borde superior recontextualiza la consigna de origen “*Porque todo niño tiene derecho a disfrutar de un espectáculo de calidad*” (en alusión al propio programa) que hiciera famosa *Caletín con Rombos Man*. Este aparece sobre un podio (como es costumbre cuando profiere moralejas o consejos a los/as espectadores/as), al cual se le agrega la inscripción *veritas*. Visualmente, se obtiene una metáfora orientacional en la que BUENO/JUSTO/VERDADERO ES ARRIBA, completando el significado del eslogan (movilizarse es un derecho).

En las entradas de la Figura 6.31 los/as manifestantes son representados/as metonímicamente empleando las cabezas como principal referente intertextual de los diseños. Tales representaciones remiten a las metáforas ontológicas LA MENTE ES UN RECIPIENTE y LAS IDEAS SON SUSTANCIAS, y hacen posible calificar positivamente virtudes como el idealismo y la conciencia revolucionaria. Asimismo, explícita o implícitamente, se dirigen en contra de quienes coartan o amenazan sus creencias y actuaciones grupales, como son las autoridades políticas y policiales. De allí que todos estos afiches contengan diversos marcadores de polarización ideológica, desde partículas léxicas hasta símbolos culturales.

¹⁴⁵ Ver otro ejemplo del corpus secundario: <https://goo.gl/LXUZxo>

¹⁴⁶ *31 Minutos* es una parodia del noticiero *60 Minutos*, emitido por el canal público TVN entre las décadas de los 70 y 80, en pleno apogeo de la dictadura. Aunque este referente no está al alcance de las generaciones actuales, sí constituye un referente para sus antecesoras, de allí el éxito y la popularidad que alcanzó el programa entre niños, jóvenes y adultos. *31 Minutos* emuló exactamente este formato televisivo, contenía notas y reportajes con un alto contenido de crítica social, pero adaptados para que pudieran ser comprendidos por todo tipo de público, caracterizándose por trabajar un humor basado en la ingenuidad y la ironía. Puede ser considerado una producción transmedia pues derivó, entre otros, al mercado de la música (banda y discografía), del cine (películas) y la publicidad (campañas de gobierno y ONGs), y sus personajes salieron de la pantalla a través de conciertos, estelares y alfombras rojas. Más información en: https://es.wikipedia.org/wiki/31_minutos

¹⁴⁷ Ver, por ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=DWuvV79elyo>

¹⁴⁸ Por ejemplo, en la caricatura: <https://goo.gl/VaZG3q>

Figura 6.31. Ejemplos de afiches de protesta estudiantil en UI: Cuerpo y movimiento



En CA_06_04_2013_T2 y CA_17_08_2012_T3 se propone la metáfora LOS PENSAMIENTOS SON ARMAS. En el primero, los lápices, las banderas y los megáfonos son entendidos como emblemas inconfundibles de lucha estudiantil y social más general. Junto con el eslogan “*Nos tomamos las calles para que no nos callen*” legitiman la ocupación del espacio público como una modalidad privilegiada de protesta. Además, la frase “*2012: mismo modelo, mismo negocio*” (i.e., LA EDUCACIÓN ES UN RECURSO ECONÓMICO) da cuenta del marco maestro con el que se impugna el sistema de mercado educativo en su totalidad. En el segundo, la viñeta expresa con más precisión esta correspondencia (“*En el aula discutimos, en la calle combatimos*”), en tanto es la cabeza la que contiene los razonamientos y las actitudes que sustentan esta disposición al combate. La metáfora multimodal también hace eco de la correspondencia UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, si asumimos que la contienda callejera es una proyección del conflicto que es enmarcado en el aula.

En CA_07_05_2012_T2 se configuran los mapeos LAS IDEAS SON PLANTAS y LA MENTE ES TERRENO FÉRTIL donde sembrarlas. En esta metáfora visual la cabeza es un árbol sobre el cual se posan dos pájaros que personifican a quienes “prohíben y vigilan” los ideales revolucionarios, esto es, a quienes pretenden extirpar estas convicciones de raíz. Dicha personificación acude, a su vez, a la metáfora ENTENDER ES VER, pues los ojos de ambos pájaros están suprimidos con dos equis para simbolizar que los adversarios se niegan a comprender los motivos de las movilizaciones. Del eslogan “*Podrán prohibir y vigilar pero nuestra lucha nunca la podrán parar*” también podríamos inferir la metáfora LA LUCHA ES UN VIAJE, donde EL TRAYECTO/CURSO DE UN VIAJE ES UNA SUPERFICIE que no admitirá obstáculos (Cfr. Lakoff & Johnson, 1986).

Las entradas de la Figura 6.32 circunscriben la acción de manifestarse en un contexto más extenso de crisis (i.e., un estado de cosas que debe ser reformado), y presuponen a sus culpables en un sentido similar al que ya señalamos, pero con otros recursos verbo-visuales. Esta crisis está dada por las circunstancias políticas, económicas y de poder que consienten y normalizan el lucro y la represión en la sociedad chilena. Los dos afiches contribuyen a establecer la necesidad de denunciar y modificar tales circunstancias como un marco maestro que atraviesa el ciclo movilizatorio de posdictadura. Este marco conlleva un posicionamiento más beligerante representado en

dos componentes comunes: la mujer joven como actor de vanguardia y las bombas lacrimógenas/molotov que aportan un semblante más subversivo a las demostraciones. Estos se suman, igualmente, a los elementos de la metáfora de estructura de evento, en lo que atañe a la orientación de los sujetos que avanzan (de izquierda a derecha y de atrás hacia adelante) en pos de un objetivo movilizador mayor (vencer al contrincante).

Figura 6.32. Ejemplos de afiches de protesta estudiantil en UI: Lucha y movimiento



En CA_04_06_2013_T2 el eslogan “*Lucran con la educación y nuestra vida. La lucha es de tod*s y no la damos por vencida*” emana de la bomba lacrimógena que es pateada por la joven cuando esta se interpone en su camino. Tanto la arenga como el humo equivalen a un método para defenderse de los oponentes, sugiriendo la metáfora multimodal (algo más específica que la anterior) LAS CONVICCIONES SON ARMAS. Un conocimiento de fondo que nos permite interpretar esta metáfora procede de la marcha –concretamente del estallido– como experiencia corporalizada, donde es habitual devolver las bombas a carabineros para tener tiempo de replegarse. Bajo esta lógica, es la misma arma la que se vuelve en contra del enemigo.

En CO_24_07_2012_T3 también encontramos esta metáfora aunque con leves matices. El eslogan “*Con su represión defenderemos con más fuerza la educación*” conforma la pancarta que es levantada por la joven, quien aparece rodeada por una estela de humo. Este detalle nos lleva a deducir que, habiéndose iniciado la contienda, la joven resiste sus efectos para exhibir su adhesión a la causa, de modo que los significados del texto y la imagen se ratifican mutuamente. Esta representación se complementa con el dibujo de una bomba molotov en su mochila, a partir del cual se simboliza el entrenamiento táctico y la habilidad de contra-ataque.

Los siguientes afiches se asemejan a los de la Figura 6.29 en cuanto a los materiales, técnicas y estilos que utilizan, donde el fotomontaje y la edición digital de capas y colores dan una impronta más realista e impresionante a los diseños. Ambos son textos co-temáticos encaminados a reprochar a la clase política, mediante la confrontación gobierno-movimiento y parlamento-ciudadanía, respectivamente (ver Figura 6.33), combinando aspectos del enmarcado de diagnóstico y pronóstico. Así, mientras acentúan la asignación de responsabilidad y causalidad, promueven soluciones radicales y globales. Los dos son predominantemente argumentativos: comparten la exigencia de erradicar el mercado de la educación, con miras a implantar otro modelo/orden social.

Adicionalmente, se elaboran y propagan en torno a hitos de gran notoriedad, como la conmemoración del Golpe Militar del 11 de septiembre y la cuenta pública que el presidente anuncia cada 21 de mayo.

Figura 6.33. Ejemplos de afiches de protesta estudiantil en UI: Oposición y movimiento

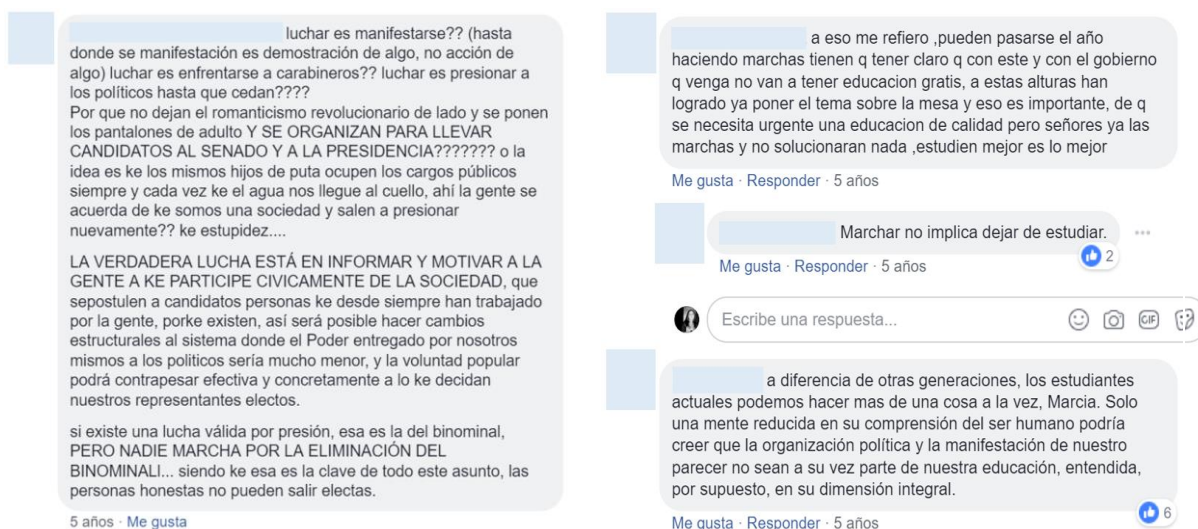


En CA_03_09_2013_T3 se aprecia la metonimia EL CONTROLADOR POR LO CONTROLADO cuando se enseñan –igualmente bajo la relación parte-todo-, en el eje de lo real y cronológicamente, los ojos y parte del rostro de los gobernantes que han conservado y perfeccionado el sistema neoliberal impuesto por la dictadura, al alero del cual la educación (como la salud o la vivienda) pasa(n) a ser concebida(s) como un bien de consumo. Arriba del rostro de Pinochet, y en el eje de lo conocido, se ubican dos carabineros y un militar que representan el aparato represivo del Estado. En el eje de lo ideal-nuevo se ubica el eslogan “*Fin a la herencia de la dictadura. Fin a la educación de mercado*”, y bajo el fondo rojo un collage de imágenes de pancartas y murales. Con estos recursos visuales y verbales se condensan las condicionantes, demandas y pugnas históricas del movimiento, las cuales se han mantenido durante décadas de desidia y anquilosamiento, y que resultan, en este punto, intolerables.

En CO_15_05_2013_T2 se halla la metonimia UNA INSTITUCIÓN POR LA GENTE RESPONSABLE donde la imagen del Congreso Nacional se usa para interpelar a los miembros de las coaliciones políticas que integran el parlamento. Al estar esta imagen partida en dos se implica su incapacidad de representar y resolver debidamente las reivindicaciones ciudadanas, y se les desafía a aceptar la caducidad del sistema que han avalado y consolidado. El eslogan “*Chile se alza. Alianza y Concertación, su sistema fracasó*” refuerza este mensaje (también puede aplicar la metáfora EL SISTEMA NEOLIBERAL ES UNA MÁQUINA que se ha averiado). A pesar de que no es lo suficientemente legible, el lema “*Estudiantes chilenos por la educación gratuita*” revela, en el tercer año consecutivo de movilizaciones, la persistencia y centralidad de este marco maestro.

Los comentarios que los/as seguidores/as de UI realizan a estas entradas regularmente apuntan a la legitimidad de la marcha y su eficacia como medida de presión. Si bien es usual que las convocatorias despierten gran expectación y entusiasmo, en ocasiones se contraponen posturas como consecuencia del desgaste y las divisiones internas. Los extractos que escogemos (ver Figura 6.34) exponen dos planteamientos a favor (Com1 y Com2) y dos en contra (Res1, Com3).

Figura 6.34. Ejemplos de comentarios a los afiches de protesta estudiantil posteados en UI



Com1 insta a los/as estudiantes a “dejar el romanticismo revolucionario de lado” y a “organizarse (como adultos) para llevar candidatos al senado y la presidencia”, por ser esta, en su opinión, la única forma de lucha válida. Este usuario pide “INFORMAR Y MOTIVAR A LA GENTE A KE PARTICIPE CÍVICAMENTE DE LA SOCIEDAD”, partiendo por convencerla de votar para eliminar el binominal¹⁴⁹, ya que ni enfrentarse a carabineros ni presionar a los políticos tiene repercusiones concretas. Se presume entonces que la marcha es una medida cortoplacista y, según cómo se le enfoque, contraproducente, si destaca más por sus secuelas negativas. Este comentario es directivo y no está enteramente desalineado del movimiento, solo postula otra lectura de las pautas que deben guiar la acción colectiva, contrastando dos encuadres de diferente naturaleza y nivel (pronóstico y motivacional).

Con Com2 sucede algo parecido. Este valora que los/as estudiantes hayan logrado “poner el tema sobre la mesa” (bajo la metáfora LAS IDEAS SON OBJETOS), pero recalca que sin importar la cantidad de marchas que se lleven a cabo estas “no solucionarán nada” porque ningún gobierno les dará la gratuidad (lo que sabemos sí hace el gobierno de Michelle Bachelet). Por ende, “dedicarse a estudiar” es un llamado a volver al *statu quo* y, presuntamente, a evitar el descrédito mediático y los costos personales (pérdida de clases) que estas acarrearán. Res1 y Com3 refutan esta intervención, aseverando que “marchar no implica dejar de estudiar”, y que manifestarse políticamente es “parte (integral) de nuestra educación”. Ambos comentarios procuran amplificar estas creencias previas (las cuales impiden la búsqueda de los valores deseados) (Cfr. Snow & Benford, 1988), y, en última instancia, alterarlas sustantivamente para incrementar el consenso.

¹⁴⁹ Hemos recalcado que, en los hechos, ambas cosas ocurren: la irrupción de la Bancada Estudiantil en el parlamento rompe con su composición binominal, y para el año 2017 el Frente Amplio (FA) lleva su propia candidata presidencial, obteniendo la tercera mayoría.

6.3.1.2. Caricaturas

Cartoons might offer movements a valuable cultural weapon in the struggle for meaning-making.

Daniel Morrison & Larry Isaac.

Dividimos este apartado en dos secciones. Primero introducimos la caricatura política como medio de crítica social y revisamos sucintamente su historia y ámbitos de estudio, haciendo hincapié en su carácter metafórico, en su composición bimodal y en sus contextos de producción y recepción. Luego nos detenemos en el rol que este género desempeña en los repertorios de los movimientos sociales, extrapolamos algunas de las funciones que cumplen para el movimiento estudiantil y presentamos el análisis de nuestro corpus. Reunimos los ejemplos de las entradas en cuatro núcleos temáticos: dos de ellos se abocan de manera variable a desprestigiar o rebajar a sus contendores, mientras que los dos restantes enfatizan aspectos cruciales del modelo educativo que los/as jóvenes persiguen refundar. Al cierre seleccionamos algunos ejemplos de los comentarios para complementar la exposición.

A) UNA APROXIMACIÓN A LAS CARICATURAS POLÍTICAS

A las caricaturas le anteceden xilografías que registraban en piezas de madera y cobre escenas de la vida política o religiosa, las que eran vendidas en las calles de Europa ya en el siglo XVII. Muchos de estos grabados contenían tanto palabras como imágenes y se sabe que algunos artistas emplearon otras fórmulas gráficas como las viñetas. El término ‘caricatura’ se acuñó a mediados del siglo XIX, cuando la revista británica *Punch* lo incorporó para titular una colección de dibujos burlescos con los que se increpaba al gobierno por invertir en lujosos edificios fiscales y no hacerse cargo de los pobladores más pobres. Otras publicaciones influyentes fueron los periódicos satíricos franceses *Le Charivari* y *La Caricature*, más tarde emulados en América Latina.

En una época en la que los medios de prensa eran eminentemente verbales, estos dibujos causaron un enorme impacto, canalizando el debate político y fomentando la inclusión de la gente corriente (Burke, 2005). Dado este revuelo, los caricaturistas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX llegaron a ser considerados como comentaristas prestigiosos y respetados. También en este periodo, los movimientos sociales echaron mano de estas publicaciones para retratar sus acciones colectivas y mostrar a sus antagonistas como mortales falibles y dudosamente heroicos (Morrison & Isaac, 2012). Tras esta “edad dorada”, con la irrupción de la fotografía y la televisión las caricaturas fueron paulatinamente relegadas a un segundo plano.

La caricatura política es un género muy específico que ha conservado estructuras, estilos, convenciones y objetivos comunicativos bastante estables. Consiste en una ilustración, típicamente de un solo panel¹⁵⁰, que en principio se inserta en las páginas editoriales de los periódicos. Estas caricaturas a menudo aluden a un tema o evento de

¹⁵⁰ Un género estrechamente relacionado es el cómic, pero se distingue de la caricatura porque tiende a permanecer dentro del ámbito de lo fantástico, y si se refiere a acontecimientos de la vida real, lo hace en un sentido más literal. Además, el cómic se basa en la secuenciación y la cronología de las acciones, lo que no siempre ocurre en las caricaturas (El Refaie, 2009). Debido a que en nuestro corpus las caricaturas no son tan numerosas, incluimos algunos cómics para expandir la muestra.

connotación pública y contingente, así como a las personas que están envueltas en ellos, declarando un punto de vista o incitando una posición al respecto. Aun cuando no son siempre humorísticas, pueden conjugar la crítica con la ironía, el absurdo y la sorpresa (El Refaie, 2009).

Este género tiene una intención mimética y suele aprovechar una serie de estereotipos para representar (categorías de) individuos, elementos y estados de cosas en el mundo, yendo del fotorrealismo a la estilización extrema. Su interpretación supone la suspensión voluntaria de la pretensión de veracidad, porque se espera que los/as observadores/as le otorguen un estatus ontológico a las entidades representadas (Bounegru y Forceville, 2011). Como sostiene El Refaie (2009), “[p]olitical cartoons are often able to expose a certain kind of essential truth, which can encourage viewers to see things from a new angle” (p. 186). Esto no equivale solamente a cuestionar las relaciones de poder existentes, sino también a marginar o silenciar a sujetos o grupos determinados¹⁵¹ (Hörschelmann & El Refaie, 2014).

Lo que hacen estas caricaturas es construir un universo ficcional para comprender la realidad inmediata (El Refaie & Hörschelmann, 2010). Esta transferencia es posible gracias a un procesamiento metafórico que permite asignar correspondencias de una dimensión más tangible a otra menos tangible, y organizarlas mentalmente como si conformaran una narrativa que evoca el momento representado (El Refaie, 2009). De acuerdo a Pardo (2012b), las caricaturas configuran lazos intertextuales que activan narrativas multirreferenciales, por cuanto los/as lectores/as se valen de múltiples fuentes, referentes y conexiones para profundizar en un asunto o modo de pensar sobre ese asunto. Esta multirreferencialidad abre un campo de intersubjetividad en el que convergen representaciones singulares que dialogan entre sí. Siguiendo a Greenberg (2002, p. 182), las caricaturas proporcionan un “metalenguaje” que habilita a los/as lectores/as para la creación conjunta de significado (Cfr. Forceville, 2011), y les ofrece un sitio de deliberación sobre las problemáticas tratadas.

La Teoría Conceptual de la Metáfora asume que las caricaturas se apoyan en símbolos, figuras, modismos, proverbios, cuentos, etc., provenientes de la cultura popular, y que podemos extraer su excedente metafórico debido a nuestra experiencia perceptual y física y al fondo de conocimiento social, histórico y político más amplio que brinda los mapeos necesarios. Si las metáforas son un producto de la mente más que del lenguaje, podrán expresarse en una o más modalidades semióticas (e.g., pictóricas, multimodales), iluminando propiedades que no son accesibles en los textos puramente verbales (El Refaie, 2013, 2003; Forceville, 2009, 2008).

Además, los/as investigadores/as coinciden en que estas metáforas interactúan con otras metáforas que están latentes, con otros tropos como metonimias o personificaciones y con otros mecanismos no tropológicos (e.g., colocación, saliencia, coloración, etc.) para obtener efectos retóricos puntuales. Como advierten Bounegru & Forceville (2011), “[i]t should never be forgotten that a representation seldom *is* a metaphor; rather, it contains elements that invite or force the viewer–reader to *construe* a metaphor” (p. 224). Por lo tanto, aun siendo la metáfora una pieza nuclear de la caricatura, hay otros componentes no metafóricos que juegan un papel preponderante en su significación.

¹⁵¹ Tomemos como ejemplo dos caricaturas sobre el movimiento estudiantil que aparecieron en El Mercurio y La Tercera: <https://goo.gl/EEXfW8>

Reparemos ahora en algunas características verbo-visuales distintivas. Por una parte, si bien hay casos en los que las palabras simplemente reafirman lo que se quiso decir con la imagen, en muchos otros agregan más información de contexto o se encargan de propiciar el quiebre que desencadena la risa o el asombro. Por ejemplo, cuando una caricatura acude a la concretización gráfica de giros idiomáticos o coloquiales, los/as interlocutores/as no solo deben manejar estas pautas idiosincrásicas, sino que deben dar un “salto cognitivo” desde el nivel lingüístico al nivel visual para inferir los significados adecuados (El Refaie, 2003). Así, “the verbal context of the cartoon assumes a particularly important role in interpretation, as it can suggest what the visually absent concept might be” (p. 93).

Por otra parte, las imágenes sirven para representar cualidades que las palabras no pueden transmitir, como aquellas que conciernen a la fisonomía u otras señas corporales habitualmente exageradas o deformadas que son importantes marcadores de identidad (El Refaie, 2009). Dichas cualidades manifiestan y gatillan reacciones emocionales más o menos estandarizadas, no obstante, a un mismo marcador (e.g., lágrimas) se le puede atribuir más de una emoción (e.g., tristeza, frustración, ira, alegría), por lo que deben contemplarse otros indicios en su desambiguación (Hörschelmann & El Refaie, 2014) (Cfr. Feng & O’Halloran, 2012; Forceville, 2005).

Forceville y sus colegas se concentran en dos recursos visuales recurrentes: los “globos” (*balloons*) (Cfr. Forceville, Veale & Feyaerts, 2010) y las “runas pictóricas” (*pictorial runes*) (Cfr. Forceville, 2011). Los primeros encierran contenido verbal y no verbal, usualmente las ideas o los sentimientos de los personajes, pero también pictogramas, signos de puntuación (interrogación, exclamación, puntos suspensivos) u otras imágenes (ilustraciones en miniatura) que comunican por su forma, ubicación, tamaño y orientación de sus colas o burbujas. Para estos autores, los globos son una variedad visual de la metáfora de CONDUCTO, puesto que transportan –con relativa objetividad– una “bolsa” de palabras o signos desde un origen (un ser humano o un ser antropomorfizado) hacia un destino (otro personaje y los/as lectores/as).

Las segundas detallan el sentido de las acciones mediante la representación estática del movimiento y el uso de vectores, como cuando se dibujan líneas curvas o rectas detrás de un personaje para indicar velocidad, o cuando se dibujan líneas onduladas sobre un tacho de basura para indicar mal olor. Estas integran un repertorio limitado de opciones y combinaciones, son más o menos fijas, no literales y no miméticas. Para Forceville (2011), estos caracteres no son enteramente arbitrarios: su hipótesis es que se hallan, a lo menos, parcialmente motivados porque se basan en nuestras capacidades motoras, sensitivas y figurativas.

A diferencia de lo que postulan expertos/as de otras disciplinas, las caricaturas políticas no son tan sencillas ni transparentes como podría parecer. Para elaborarlas y comprenderlas se requiere toda una gama de alfabetizaciones que incluyen saberes y destrezas de diversa índole (Hörschelmann & El Refaie, 2014; El Refaie & Hörschelmann, 2010; El Refaie, 2009): (inter)textual, semiótica, narrativa, pragmática y cognitiva. Tales esfuerzos pueden verse sobrecargados cuando estas caricaturas circulan –mínima o totalmente descontextualizadas– en entornos online y están sujetas a constantes ediciones, lo que exige una pronta sistematización de las modificaciones que está acarreado este fenómeno (Bounegru & Forceville, 2011).

B) LAS CARICATURAS POLÍTICAS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

Desde hace algunas décadas que el interés académico por las caricaturas políticas ha aumentado sostenidamente. Sin embargo, todavía son escasas las pesquisas que se han enfocado en su carácter resistente o contra-hegemónico, y que han abordado ejemplares distintos de los editoriales. Para El Refaie & Hörschelmann (2010), este carácter facilita que las caricaturas puedan ser ocupadas para promover una pedagogía crítica dirigida al ejercicio de la ciudadanía, pues los/as jóvenes familiarizados/as con este género tendrían más oportunidades para afianzar su conciencia social, evaluar la realidad nacional o internacional y comprometerse reflexivamente con ella. En su propuesta,

[p]olitical humour, including editorial cartoons, can be an excellent means for developing a critical understanding of how power works in political processes, how existing power relations can be challenged, how different views can be articulated and brought to bear on actual political processes and how minimum agreements can be found without silencing dissensus (Hörschelmann & El Refaie, 2014, p. 232).

En los estudios sobre movimientos sociales el panorama es similar. Ya subrayamos que los discursos visuales han sido desatendidos por mucho tiempo pese a su impronta abiertamente contestataria (Cfr. Doerr, Mattoni & Teune, 2014, 2013), a lo que se añade un descuido generalizado por la injerencia que tienen géneros particulares en los procesos de enmarcado de sus miembros (Morrison & Isaac, 2012).

Tras analizar un corpus de caricaturas producidas por los trabajadores industriales norteamericanos (*The Industrial Workers of the World – Wobblies*) a inicios del siglo XX, Morrison & Isaac (2012) plantean que su utilización contribuye sustancialmente al proceso de amplificación visual, vale decir, a la idealización, el embellecimiento, la clarificación o el fortalecimiento de valores o creencias. Estos autores sugieren que la disponibilidad mediática, la naturaleza polisémica y el tono irreverente y confrontacional de estas ilustraciones favorecen la acción y la identificación colectiva, exacerbando la pertenencia grupal (endogrupo v/s exogrupo), y proveen esquemas para imaginar un orden social alternativo y unas vías para conquistar ese futuro utópico. Sus hallazgos arrojan que las caricaturas políticas apuntarían a tres estrategias clave, las cuales funcionarían interdependientemente para generar representaciones seductoras y entretenidas, de inspiración revolucionaria y contracultural:

- ✓ la *personificación visual* a través de la cual se materializan principios o fundamentos abstractos para que puedan ser interiorizados por un público masivo;
- ✓ la *dramatización visual* con la que se busca sensibilizar o conmover a los/as espectadores/as y con ello alinearlos ideológicamente en torno a peticiones, metas y tácticas comunes, y;
- ✓ la *narración visual* que pretende entregar un relato compacto de la lucha emprendida, a partir de una moral que invoca el triunfo del bien sobre el mal.

En Chile la caricatura política tampoco ha sido mayormente examinada. Se ha explorado para seguir la evolución de la prensa escrita y el humor gráfico, de un lado, y para indagar en periodos o acontecimientos históricos sobresalientes, del otro. Como explica Antezana (2015), su desarrollo es precario y discontinuo: en contextos de crisis y cambios radicales la caricatura despliega todo su potencial crítico, pero fuera de ellos se restringe a la observación cómica de la vida cotidiana.

Esta autora organiza dicho desarrollo en cuatro etapas (ver Antezana (2006) para más detalles): 1) entre 1858 y 1900, donde prevalecen los ataques contra la burguesía aristocrática, los gobiernos oligárquicos y la iglesia (Cfr. Carvajal y Véliz, 2017; Cornejo, 2006), y cuyo punto de inflexión es la adopción de un sesgo nacionalista en el marco de la Guerra del Pacífico contra Perú y Bolivia (Cfr. Ibarra, 2015); 2) entre 1900 y 1973, donde predomina la incorporación de ambientes y personajes típicos (“la chimba”, “el roto chileno”) y se retrata la emergencia de la clase obrera, para luego desembocar en una situación de creciente politización tras la elección de Salvador Allende, cuya tónica es la recreación de un clima polarizado e inestable (Cfr. Soto, 2003); 3) entre 1973 y 1989, donde se avanza desde el total silenciamiento impuesto por la dictadura¹⁵² a los primeros atisbos de derrota, abatimiento y dolor, hasta llegar a la impugnación directa de Pinochet y el terrorismo de Estado (Cfr. Antezana, 2014), y; 4) desde 1990 en adelante, donde los diarios que sobreviven al régimen retoman el chiste de circunstancia y se inclinan por su despolitización (Cfr. Antezana, 2009) (únicamente el periódico de izquierda The Clinic renueva el legado de sus antecesores, experimentando con otros géneros híbridos como el fotomontaje¹⁵³).

A la fecha no pudimos localizar investigaciones sobre el uso de caricaturas políticas por parte del movimiento estudiantil, por lo que los resultados que exponemos a continuación son tentativos y se desprenden de una muestra reducida. Para empezar, no es nada fácil dilucidar la procedencia de las caricaturas que se postean en UI: muchas están firmadas pero otras no; algunos son caricaturistas con trayectoria cuyas obras han adquirido gran notoriedad en las redes sociales (Sephko, Fiestoforo, Malaimagen), mientras que otros son amateur o desconocidos; unas cuantas son fotografías de paneles manufacturados, y las demás son diseños digitales concebidos para propagarse por internet; de estos últimos, unos pocos son extranjeros o tienen un alcance transnacional, y los restantes mezclan referentes locales y de la cultura pop (ver Figura 6.35). En el transcurso de la campaña surgieron iniciativas como “1800 Dibujos por la Educación”¹⁵⁴ a la que se sumaron cientos de niños/as y adolescentes, quienes impulsaron la expansión del género y le dieron un lugar relevante dentro del repertorio.

De estas entradas podemos deducir algunos rasgos transversales: a) cuando la autoría es explícita se entiende que el caricaturista no solo apoya los reclamos estudiantiles, sino que confecciona sus dibujos para demostrar públicamente su respaldo y atraer a nuevos simpatizantes; cuando la autoría no está definida se presume que cualquier individuo puede sentirse convocado a aportar al movimiento sin tener talentos o aptitudes especiales; b) algo semejante ocurre cuando las caricaturas están hechas a mano, ya que revelarían una disposición espontánea o permanente a participar, en contraste, cuando los diseños admiten algún tipo de asistencia o programación de software esto indicaría que los/as artistas-activistas ya tienen cierta experticia y la explotan para capturar la atención de una audiencia acostumbrada a estas técnicas y estéticas, y; c) cuando se reapropian caricaturas (e.g., *Anatomía de un policía antidisturbios*) o personajes (e.g., *Batman*, *Angry Birds*, *Condorito*) desde otros espacios o fuentes se propende a la identificación y la solidaridad intra e intergrupala, ya sea entre pares generacionales o entre aliados globales.

¹⁵² Incluye desde el cierre de diarios y revistas tras el Golpe de Estado, hasta la firma del Bando N° 19 en 1986 que prohíbe el humor político en las pocas publicaciones que aparecieron en la década de los 80.

¹⁵³ Véanse los siguientes ejemplos: <https://goo.gl/xKUMWm> y <https://goo.gl/Fu49mS>

¹⁵⁴ Ver: <http://1800dibujos.blogspot.com>

Figura 6.35. Ejemplos de caricaturas políticas estudiantiles clasificadas según autoría, soporte y alcance

Caricatura con firma

Universitario Informado
26 de marzo de 2013

A DESCONJUGAR EL LUCRO! Jueves, 28 de marzo. Marcha por la educación!

Me gusta Comentar Compartir

174 Comentarios destacados

222 veces compartido 7 comentarios

Caricatura sin firma

Universitario Informado
17 de agosto de 2012

Me gusta Comentar Compartir

278

589 veces compartido 23 comentarios

Diseño digital

Universitario Informado
18 de agosto de 2013

No. 27 SEPTIEMBRE, 2011

SÓLO PÁGINAS SIN LUCRO!

Educativa COMICS

BATMAN!

Me gusta Comentar Compartir

555 Comentarios destacados

275 veces compartido 41 comentarios

Panel fotografiado

Universitario Informado
10 de octubre de 2012

Angry Students

Ver traducción

Me gusta Comentar Compartir

358

288 veces compartido 14 comentarios

Alcance internacional

Universitario Informado
4 de septiembre de 2013

Ready for action

Ver traducción

Me gusta Comentar Compartir

120 Comentarios destacados

61 veces compartido 15 comentarios

Alcance local

Universitario Informado
25 de junio de 2012

"Piñericosas Flop"

Me gusta Comentar Compartir

223

202 veces compartido 9 comentarios

Es evidente que estas caricaturas se distancian de aquellas que tradicionalmente se han difundido en periódicos y revistas, si bien no renuncian a las convenciones del género: ante todo responden a las coyunturas movilizatorias, tienen como blanco a las autoridades y desafían su dominio, envileciéndolas o ridiculizándolas con astucia y desenfado. No obstante, las caricaturas políticas estudiantiles son mucho más permeables por formatos, estilos y contenidos provenientes de la industria de los medios, tales como franquicias animadas, películas o series de televisión. Esto las convierte, como anticipábamos, en instancias patentes de *fan-like activism*, pues incentivan el cruce de mundos reales y ficticios con fines propagandísticos. De hecho, son estas entradas las que destacan por su viralización en la plataforma.

Dicho esto, podemos clasificar las caricaturas analizadas en dos bloques: las que subvierten el control de gobernantes y policías, enseñando sus defectos y contradicciones, y las que reivindicán el proyecto educativo deseado, consensuando sus bases y condiciones elementales. En tanto las primeras emplean el encuadre de diagnóstico para sindicar a los culpables y las causas del conflicto, las segundas emplean al encuadre de pronóstico para estipular cómo debe resolverse esta crisis, cuáles requisitos deben satisfacerse y cuáles medidas deben acogerse para conseguirlo. Adicionalmente, y siguiendo a Morrison & Isaac (2012), a ambos bloques subyacen procesos de alineación por amplificación de valores, como la justicia, la igualdad o la equidad que debe garantizar el sistema educativo, y de creencias que entorpecen su consecución y deben ser, en consecuencia, re-enmarcadas, como validar al mercado como ente regulador, o a las corporaciones privadas como administradores eficientes.

Las caricaturas políticas –así como los memes que revisaremos más adelante- se distinguen de los afiches por varias razones: 1) no remiten a un evento de protesta determinado y están virtualmente abiertas a cualquier tema considerado controversial por los miembros del movimiento; 2) esta apertura conlleva que las metáforas que pueden realizar también se diversifiquen, abarcando toda clase de situaciones y protagonistas, sean contingentes o no; 3) entre las tendencias que encontramos, las caricaturas que delinean la educación como un objeto de disputa son las más notables, porque en ellas el humor es un pretexto para transformar actitudes muy arraigadas sobre el modelo vigente –algo que un discurso más beligerante probablemente no lograría con la misma flexibilidad-, e incluso en aquellas donde no se señala concretamente a los contrincantes, se les implica por extensión.

En esta dirección, la educación es enmarcada de dos maneras (ver Figura 6.36). Por una parte, como un *recurso* valioso que *sirve* para propósitos específicos, y que se va *consumiendo* progresivamente conforme sirve a dichos propósitos (Cfr. Lakoff y Johnson, 1896). Como se aprecia en CA_07_01_2012_T1, la educación (junto con otros recursos naturales y materiales como el cobre, el agua, el mar, la tierra, la salud, las pensiones, etc.) ha sido destruida (reducida a sobras por efecto de la “privatización”) bajo la metáfora multimodal LOS GOBERNANTES SON DEPREDADORES. Aquí, con la metonimia EL CONTROLADOR POR LO CONTROLADO se representa a la dictadura y a los gobiernos que le suceden como responsables de esta devastación, siendo Pinochet y los presidentes Frei, Lagos, Bachelet y Piñera “animales de rapiña/rastreros” que han perpetrado esta forma de despojo (Cfr. Pardo, 2012b). Como tales, se les evalúa negativamente mediante las metáforas orientacionales ESTATUS MORAL BAJO ES ABAJO y EL VICIO ES ABAJO, lo que es concordante con la incongruencia “elevado v/s mundano” propuesta por Kövecses (2015).

Figura 6.36. Ejemplos de caricaturas políticas en UI:
El movimiento y la representación del enemigo (gobernantes)



Visualmente, se configuran otros significados afines. Al colocar a estos seres antropomorfos en un podio no solo se le confiere un orden cronológico a sus acciones (del pasado hacia el futuro), sino que se les da una posición dentro de una competencia (del 1° al 4° lugar), donde quien gana es “quien más recursos ha privatizado”. Esto nos permite inferir que la “depredación” equivale a una política de Estado que se ha mantenido inalterable con el paso de los años, de allí que el escenario donde estos personajes se ubican sea un vertedero, pues simboliza que al seguir este curso de acción han dejado al país en ruinas. El epígrafe “*The Chilean way*” corrobora este mensaje. Para interpretar correctamente estos referentes se requieren conocimientos socio-culturales (sobre economía, ecología, biología, etc.) y socio-políticos (sobre leyes, concesiones, etc.) algo más especializados pero asequibles para los/as estudiantes. También se espera que ellos/as interioricen creencias sobre la importancia de renacionalizar estos recursos, marco maestro que comienza a instalarse el 2006 (e.g., con la consigna “cobre x educación”) y al que adhieren otros movimientos sociales.

Esta caricatura es un espécimen híbrido, como variante de un género existente conjuga características de un *collage* fabricado a mano (con los globos con letra manuscrita), pero editado digitalmente (con asistencia de software) para superponer los rostros de los gobernantes y el podio a la fotografía de fondo. Estos procedimientos ayudan a conectarla intertextualmente con las ilustraciones de los manuales escolares (e.g., cadenas alimenticias), lo que optimiza su poder de instrucción/persuasión y la vuelve cercana para los/as jóvenes. Todo esto la convierte en un artefacto atípico y llamativo, que incrementa la cantidad de interacciones entre los/as seguidores/as.

Por otra parte, al tener la educación este valor económico asociado, desviarse de él supone *atentar contra la lógica mercantilista que lo sustenta*. Aunque esta es la principal aspiración del movimiento, sus miembros dudan de si el gobierno de turno va a ser capaz de cumplir cabalmente con esta demanda. En CO_11_10_2011_T4 esta desconfianza se representa con la metáfora multimodal LA EDUCACIÓN GRATUITA

ES UNA TRAMPA, según la cual quienes crean en esta promesa tendrán un final desafortunado. Las metáforas orientacionales LO MALO ES ABAJO y LA MUERTE ES ABAJO aluden a este final. A partir de esta representación se interpela a los/as estudiantes, y sobre todo a los/as dirigentes del movimiento, a ser cautelosos en las negociaciones y a no dejarse seducir por ofertas que a la larga pudieran perjudicar a las bases. Esta advertencia recupera conocimientos sobre el término de la Revolución Pingüina, donde se acepta una nueva ley de educación que –en definitiva- no resuelve los petitorios de la época.

Esta caricatura posee un estilo mucho más actual y reúne con una finalidad lúdica los siguientes componentes verbo-visuales: el cartel luminoso con la inscripción “EDUCACIÓN GRATUITA” imita un letrero publicitario, implicando que –en los hechos- la educación continúa siendo un producto comercializable; la precaria puerta de ingreso encubre la entrada de un túnel que conduce a los/as jóvenes a una fosa común; todos ellos/as tienen el mismo rostro (*rage face* memes), lo que connotaría algún grado de inconsciencia –acaso ingenuidad- que los/as hace caer en el engaño; por último, el rostro de Piñera expresa metafóricamente la emoción LA FELICIDAD ES UNA SENSACIÓN FÍSICA PLACENTERA (Cfr. Kövecses, 2010a), lo que sumado a la frase “Problem, estudiantes?” confirmaría sus falsas intenciones y el agrado que siente al consumir este ardid. Mientras a Piñera se le enjuicia por su deshonestidad, a los/as estudiantes se les pide ser tenaces y no rendirse por menos de lo que han pactado.

Cuando las caricaturas se utilizan para humillar o burlarse de la policía el foco es levemente diferente (ver Figura 6.37). En los ejemplos escogidos funcionan tres variantes de la metáfora LAS IDEAS (O SENTIMIENTOS) SON OBJETOS: EL CONOCIMIENTO ES UN ARMA, LA INDIGNACIÓN ES UN ARMA y LA VALENTÍA ES UN ARMA, respectivamente. En todos los casos, el dominio de destino abstrae estados mentales/emocionales que involucran un acuerdo, esfuerzo o ímpetu colectivo. En CA_03_12_2012_T4 la metáfora multimodal es bastante clara: en el modo verbal se fija la correspondencia entre las armas (¡RETIRADA! ¡TIENEN ARMAS MÁS PODEROSAS QUE LAS NUESTRAS!) y los libros que son lanzados por los/as manifestantes, y que en el modo visual son representados como si fueran unos proyectiles muy peligrosos. La relación metonímica que se establece entre los libros y el conocimiento evoca, de un lado, que los/as estudiantes son intelectualmente superiores, y que la represión se combate con más educación y no con más violencia, del otro.

Nótese que los/as manifestantes únicamente portan algunos libros y una bandera (que simbolizaría la lucha de todo/por todo el país), en cambio los policías portan rifles y pistolas, armamento que en estricto rigor no se usa en las machas y que se introduce en esta recontextualización para resaltar su nivel de ensañamiento y brutalidad. A pesar de estar equipados para atacar a muerte de ser preciso, la embestida los amedrenta a tal punto que prefieren huir. Con esta representación no solo se desacredita a carabineros por su falta de inteligencia, sino que también por su cobardía, algo que confirmaría la metonimia conceptual SALIR CORRIENDO POR MIEDO (Cfr. Kövecses, 2010a). Así, se amplifican creencias estereotipadas sobre los antagonistas y se consolida de paso la oposición que fundamenta la contienda callejera.

Figura 6.37. Ejemplos de caricaturas políticas en UI: El movimiento y la representación del enemigo (policías)

CA_03_12_2012_T4

Universitario Informado
3 de diciembre de 2012 · 🌐

Me gusta Comentar Compartir

104

120 veces compartido 7 comentarios

CO_10_01_2012_T1

Universitario Informado
10 de enero de 2012 · 🌐

¿Realidad o ficción? Imagen de <http://sephko.blogspot.com/>

Me gusta Comentar Compartir

79

57 veces compartido 18 comentarios

CO_18_08_2013_T3

Universitario Informado
18 de agosto de 2013 · 🌐

Me gusta Comentar Compartir

555 Comentarios destacados ▾

275 veces compartido 41 comentarios

Las entradas CO_10_01_2012_T1 y CO_18_08_2013_T3 son textos co-temáticos que generan la incongruencia “real v/s imaginado – posible v/s imposible” (Kövecses, 2015), pues en las dos caricaturas se insertan personajes ficticios –*Superman* y *Goku*- en el contexto de las movilizaciones. En estos ejemplos la dimensión de lo “real-posible” sigue siendo el enfrentamiento con la policía, en tanto la dimensión de lo “imaginado-imposible” atañe a la intervención de ambos héroes como protagonistas del conflicto educativo. A simple vista, ellos desempeñan una tarea motivacional (e.g., ¡VAMOS ESTUDIANTES!, FUERZA KABROS!), pero cada ilustración les asigna, además, un rol narrativo: sus acciones se integran a un relato épico sobre la revuelta estudiantil. Por supuesto, para interpretar dichas acciones es imprescindible vincular intertextualmente las caricaturas a los textos primarios (cómic/manga) de los que emergen estos referentes, desencadenando narraciones transmedia de distinto alcance.

CO_10_01_2012_T1 es la que manipula mejor esta incongruencia con fines humorísticos. En las viñetas se lee: *¿Qué pasaría si Superman hubiese caído en Chile? Como sus padres eran del campo, muy probablemente... “Lo siento hijo, no nos alcanza para que puedas estudiar” / “Yo quería ser periodista”. “¡Vamos estudiantes!”* Estas pocas líneas recontextualizan argumentos básicos de la trama original, de los cuales se derivan dos inferencias clave: que sus padres, por ser campesinos, no tienen el dinero necesario para costear sus estudios universitarios, y que este impedimento le genera tanta frustración que decide protestar en favor de los/as estudiantes que pelean por el mismo derecho que le ha sido negado. La metáfora LA INDIGNACIÓN ES UN ARMA es la que está detrás de su ataque hacia carabineros: *Superman* encarna un sentimiento que es común a todos los actores que se unen a la causa, el cual se traduce por medio de la metáfora LA EMOCIÓN ES UNA FUERZA FÍSICA (Cfr. Kövecses, 2010a) (que lo empuja a alzar por los aires el camión lanza-gases).

El absurdo está dado por la remota probabilidad de que *Superman* en realidad hubiese caído en Chile, y que aun siendo viable, sea la imposibilidad de estudiar y la rabia que esto le provoca lo que haya gatillado sus súper-poderes. Esta micro-narrativa busca que los miembros del movimiento compartan actitudes acerca de la gravedad del problema (i.e., que haya quienes ven truncado su futuro por limitaciones económicas), y la urgencia de sublevarse para solucionarlo, deslizándose que, así como *Superman*, es esperable que los/as demás jóvenes se sientan impelidos u obligados moralmente a movilizarse en beneficio de sus pares.

En CO_18_08_2013_T3 se observan estrategias similares, pero hace falta otro conocimiento de fondo para darles sentido. Recordemos que *Goku* ayuda a los/as estudiantes a ejecutar la *GenkiDama por la Educación, flashmob* que recurre –antes, durante y después de su ejecución- a audios y vídeos¹⁵⁵ donde tanto *Goku* como otros protagonistas de *Dragon Ball Z* ofrecen su apoyo al movimiento, es decir, se les incorpora como agentes de una historia que construyen conjuntamente. Sabemos igualmente que *Goku* es un guerrero honorable que invoca la energía del universo (Ki) para vencer a sus enemigos, y que en este caso dicha energía proviene de la esperanza/convicción que impulsa a los/as jóvenes a derrotar al gobierno (Cfr. García & Aguirre, 2016).

¹⁵⁵ Ver, por ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=nLFO0Jmimrs>

Aquí la metáfora LA VALENTÍA ES UN ARMA se emplea en dos direcciones: a) para simbolizar la entrega heroica de los guerreros/estudiantes representados metonímicamente en el personaje de *Goku*, quien está dispuesto a sacrificarse por sus compañeros/as en defensa de sus ideales, y; b) para representar, también a través de la metáfora LA EMOCIÓN ES UNA FUERZA FÍSICA (i.e., una bola de energía que brota desde su interior y se canaliza desde la palma de sus manos), que este arrojo basta para inmovilizar y doblegar a sus adversarios. La distancia entre *Goku* y el contingente policial, así como el reflejo que se proyecta en sus escudos (del brillo que emana del *Kame Hame Ha*¹⁵⁶) nos darían indicios de ello.

Como dijimos, si bien estas caricaturas pretenden degradar y/o satirizar al enemigo político, no siempre lo hacen directamente, o a lo menos, no se dedican exclusivamente a este objetivo. Ante todo, se abocan a enmarcar la crisis educativa y las condiciones que la propician, diagnóstico según el cual gobernantes y carabineros son responsables y cómplices. Para complementar este trabajo, el segundo bloque de caricaturas se concentra en iluminar aspectos polémicos del sistema educativo, puntualmente de aquellos que deben ser eliminados, como son el lucro y la selección.

En estas entradas (ver Figura 6.38) la metáfora LA EDUCACIÓN ES UN RECURSO se especifica: LA EDUCACIÓN ES UN ARTÍCULO/BIEN DE CONSUMO, y presupone dos ideas articuladas: a) que la educación puede comprarse y venderse sometándose a la ley de la oferta y la demanda, y; b) que quien ostenta esta capacidad de pago puede capitalizar su inversión y obtener mayores ganancias a largo plazo. Como apuntan Lakoff y Johnson (1986), “[e]n una cultura industrial como la nuestra, existe una correlación entre la cantidad de tiempo que requiere una tarea y la cantidad de trabajo que requiere llevarla a cabo” (p. 193), así, cuanto más tiempo y trabajo tome, más valiosa será. Por consiguiente, una persona que posee educación tiene un valor agregado respecto de otra que no la posee, y cuanto más educación tenga, más alto será ese valor. Esto explica que los individuos y los grupos en los cuales se les encasilla pueden estratificarse y jerarquizarse, perpetuando diversas formas de subordinación, segregación y exclusión.

CO_21_09_2013_T3 acude a otro personaje de ficción para hacer concretas estas ideas más abstractas. Como se desprende del videojuego, *Mario Bros* debe ganar monedas para conseguir vidas (1 vida extra cada 100 monedas) y así cruzar los mundos que lo separan de la Princesa Peach¹⁵⁷. En cada partida el jugador pone a prueba su habilidad para ganar la mayor cantidad de monedas como le sea posible, y sabe que como compensación tendrá más vidas para completar las etapas. No obstante, en la vida real los/as estudiantes saben que “*ni con todas las monedas de Mario podrían pagar su educación*”, esto es, que al margen de su pericia o empeño el dinero que ganen nunca será suficiente (por eso la inscripción x 99).

¹⁵⁶ Técnica de combate que consiste en reunir una gran cantidad de energía en las manos y soltarla de un solo golpe, y gracias a esto reunir el doble de poder de pelea que el contrincante posee. Más información en: https://es.wikipedia.org/wiki/Kame_Hame_Ha

¹⁵⁷ Más información en: https://es.wikipedia.org/wiki/Super_Mario_Bros

Figura 6.38. Ejemplos de caricaturas políticas en UI:
El movimiento y la representación de la crisis (capacidad de pago y selección)



Este diseño también es un espécimen híbrido, está dibujado y pintado a mano pero el texto copia la tipografía del videojuego y está superpuesto sobre el piso de ladrillos. Los seres antropomorfos que acompañan a Mario habitan el Reino Champiñón, y son aparentemente montañas a las que se les han añadido gestos faciales de tristeza y sorpresa, personificándolas para demostrar empatía y solidaridad. Esta caricatura tampoco está firmada, lo que nos hace presumir que la ha elaborado un ilustrador amateur. Ejemplos como este son interesantes instancias de *fan-like activism*, ya que responden a una producción libre y descentralizada que apela al ingenio de los/as jóvenes y a sus referentes más próximos.

En CA_06_04_2013_T2 se recontextualiza una escena típica de la serie de televisión mexicana *El Chavo del 8*. En la viñeta se lee: “*Lo que hubiera pasado si la escuelita de la vecindad hubiera aceptado el lucro, el copago y la selección*”, en tanto en la imagen solo se ve a Quico y Ñoño en el aula, quienes gozarían supuestamente de una situación más acomodada que el resto. Desde el momento en que se elige esta representación se asume que los/as estudiantes tienen como mínimo un conocimiento superficial del guion y los personajes¹⁵⁸, pueden distinguir entre diferentes clases sociales y adjudicarles un estatus tanto a los niños que están presentes como a los que no (*El Chavo*, *La Chilindrina*, *Godínez*, etc.).

En este ejemplo se acoplan ambos modos semióticos. En el modo textual es la mención al lucro, el copago y la selección lo que permite deducir que solo quienes tienen dinero pueden ver asegurado su derecho a la educación, mientras que en el modo visual se expresa la incongruencia “gran cantidad v/s pequeña cantidad” (Cfr. Kövecses, 2015): dos sillas ocupadas y una docena de sillas vacías, siendo esta exageración lo que facilita que una realidad dramática pueda leerse cómicamente (Cfr. Sierra, 2012). Aunque en los hechos el lucro, el copago y la selección son cosas distintas, se aúnan en una misma representación para deslegitimar varios de los cimientos que soportan el modelo de mercado educativo. Con ello, lo que se persigue es derribar los marcos –tolerados hasta entonces- que avalan su reproducción, y sustituirlos por otros nuevos.

¹⁵⁸ Más información en: https://es.wikipedia.org/wiki/El_Chavo_del_8

El fin al lucro es el marco maestro que se impone con más fuerza en el transcurso de las movilizaciones estudiantiles (ver Figura 6.39). En las dos caricaturas el lucro se representa con la metáfora LOS PROBLEMAS SON OBJETOS que impiden avanzar hacia el proyecto educativo deseado. En CO_29_10_2011_T4 este objeto es una muralla y significa a partir de las metáforas ontológicas LA EDUCACIÓN ES UN RECIPIENTE → LA EDUCACIÓN ES UN RECINTO CERRADO. Como se aprecia en el diseño, esta muralla puede traspasarse de tres maneras: a) sin dificultad si se tiene plata, b) con mediana dificultad si se tiene beca, y c) con una enorme dificultad si no se tiene ninguna de las anteriores. Aquí, el grado de dificultad se simboliza: a) con un pasillo ancho y expedito, b) con una escalera, y c) con una pala. Son estos dos últimos utensilios los que inducen el humor debido a la incongruencia “socialmente aceptable v/s socialmente inaceptable” (Cfr. Kövecses, 2015). Lo que se evalúa negativamente es que los/as jóvenes tengan que echar mano de medios absurdos para poder estudiar, algo que debería avergonzarnos como sociedad.

Figura 6.39. Ejemplos de caricaturas políticas en UI:
El movimiento y la representación de la crisis (fin al lucro)

CO_29_10_2011_T4



CA_18_05_2012_T2



Las inscripciones A, B y C enlazan intertextualmente con las preguntas de selección múltiple que aparecen en pruebas estandarizadas como la PSU, cuyo puntaje define justamente si un/a alumno/a es apto/a o no para ingresar a la universidad. Visto así, cualquier lector/a podría sentirse identificado/a con alguna de las opciones y marcarla en consecuencia (ver Figura 6.40). De allí que, aun cuando el fin al lucro es el mensaje más saliente, igual podría interpretarse que las lógicas de selectividad académica son un problema, tal como los/as estudiantes han postulado en innumerables ocasiones.

CA_18_05_2012_T2 recoge dicho sentido. En esta caricatura confluyen las metáforas multimodales LA EDUCACIÓN ES UN CAMINO → EL LUCRO EN EDUCACIÓN ES UN OBSTÁCULO. Al recorrer este trayecto el niño pierde el equilibrio y cae tras chocar con el cajón “LUCRO EN EDUCACIÓN”. Antes ha tenido que superar los cajones “SIMCE” y “PSU”, instrumentos de medición que constatan que a mayor poder económico mayor es la calidad de la educación recibida. Estos exámenes son cuestionados porque reflejan exactamente cómo a medida que los/as jóvenes progresan en su formación, sus oportunidades se expanden o se reducen dependiendo de cuál sea su capital material y simbólico de origen.

Figura 6.40. Ejemplos de comentarios a las caricaturas políticas posteadas en UI



En los comentarios a la entrada CO_29_10_2011_T4 vemos que los/as seguidores/as comprenden el propósito y las convenciones del género (e.g., “al verlo uno se ríe, pero... ☺”, “es como tragi comico...”), celebran el contenido (e.g., “Jajajaja Excelente”, “buenísimo es la realidad absoluta”, “wena, ilustra perfectamente”) y se reconocen en él (e.g., “voy por la escalera xD... u.u”, “¿alguien me presta una pala?”, “a seguir cavando”, etc.). En general, las intervenciones de este y los demás posteos examinados siguen estos patrones y suelen adherir a las críticas formuladas por las caricaturas, ya sea que se basen en el juego y los afectos (cuando remiten a la cultura de fans), o en la lucha revolucionaria y la búsqueda utópica (cuando remiten al cambio educativo y la transformación social). Solo las intervenciones disruptivas/anómalas realizadas normalmente por actores externos desvían el foco del debate, ya sea hacia la política institucional (e.g., gobierno v/s Concertación), o a la oposición entre policías y encapuchados. El desacuerdo sobreviene cuando se negocian creencias intragrupalas que aún no han sido del todo consensuadas en la comunidad.

En este caso, Com3 desarrolla la metáfora LA EDUCACIÓN ES UN RECURSO, asociando el esfuerzo personal (tiempo y cantidad de trabajo) a los frutos que pueden cosecharse a futuro (el valor de la inversión). A este comentario subyace un principio meritocrático que a menudo se contrapone a los principios de justicia, igualdad y equidad enarbolados por los/as estudiantes. Com7 advierte esta contradicción cuando implica que, en tanto permanezca la brecha entre ricos y pobres, esta valoración (del mérito) no basta, pues, en la práctica, “no te da para comer, para pagar las deudas, para perfeccionarse, etc.”. En otras palabras, esta discusión no se centra únicamente en las dificultades que los/as jóvenes tienen que sortear para acceder a los estudios superiores, sino en la necesidad de corregir estructuralmente el sistema para que esta brecha desaparezca y el mérito no esté condicionado a ella. Por esta razón, las tareas de pronóstico se dirigen a enmarcar la gratuidad universal y transversal a todos los niveles como la principal solución de la crisis educativa.

6.3.1.3. Memes

Memes are discursive weapons.

Asaf Nissenbaum & Limor Shifman.

El meme vive, la lucha sigue.

Grafiti.

Organizamos este último apartado en dos secciones. Primero introducimos el meme como artefacto cultural y como artefacto mediático, esbozamos una clasificación del género y sintetizamos sus propiedades verbo-visuales distintivas. Luego nos detenemos en los memes políticos, abordamos sus funciones como discurso de protesta y presentamos el análisis de nuestro corpus. Este análisis difiere parcialmente de lo que hemos hecho hasta ahora debido a la naturaleza de las instancias contempladas, en las que no es tan evidente su carácter metafórico, pero sí su carácter intertextual e intersemiótico. En cuanto a los temas más frecuentes, algunas de las entradas se dedican a desafiar y rebajar a los miembros del exogrupo, mientras que otras reparan en aspectos que resultan controversiales para el endogrupo, como la desmovilización y las divisiones internas. Al cierre elegimos algunos ejemplos de los comentarios para complementar la exposición.

A) UNA APROXIMACIÓN A LOS MEMES DE INTERNET

Si bien hoy por hoy el término ‘meme’ se aplica de forma genérica a imágenes o clips de audio o video de tono burlesco y de rápida propagación en la web, este fue acuñado inicialmente por Dawkins (1976) para denominar una *unidad de transmisión cultural* (en contraposición al gen como unidad de transmisión biológica) que evoluciona a través de medios no genéticos como el lenguaje, las costumbres, los rituales, las tendencias artísticas, arquitectónicas, industriales, etc. En su propuesta, ideas, frases, modas o estilos son ejemplos de cómo se replica cierto material cultural siguiendo una *lógica imitativa*. Desde este enfoque, los memes son inherentemente egoístas y virulentos, compiten por infectar las mentes de los sujetos y las emplean como vehículos para asegurar su proliferación. Esta proliferación es exitosa si los memes conjugan tres cualidades: *fecundidad* (número de copias hechas en un lapso de tiempo), *fidelidad* (precisión en la imitación de las copias) y *longevidad* (durabilidad).

Esta conceptualización basada en metáforas biológicas y epidemiológicas tributa algunos sentidos a la definición actual, como aquellos relativos a la *viralización de mensajes*¹⁵⁹ y a los procesos de imitación, propagación y competición selectiva. No obstante lo anterior, también ha sido puesta en duda por varios motivos: porque al reducir la cultura a la biología simplifica los comportamientos humanos complejos, porque al entender a las personas como criaturas pasivas o indefensas ignora su capacidad de agencia, y porque las nociones de replicación, adaptación y aptitud pueden abordarse sin inconvenientes desde una mirada puramente socio-cultural (Cfr. Shifman, 2014; Weng, Flammini & Vespignani, 2012; Jenkins, 2009a).

¹⁵⁹ “The main difference between Internet memes and virals thus relates to variability: whereas the viral comprises a *single cultural unit* (...) that propagates in many copies, an Internet meme *is always a collection of texts*” (Shifman, 2014, p. 56).

En la era de internet, este término empezó a ser ocupado para referirse a un *conjunto de artefactos mediáticos* creados por usuarios/as conectados/as a redes sociales y otros dispositivos multimedia, ya sea para hacer una broma, dar una opinión o plantear un argumento (Milner, 2012). Un atributo primordial de los memes de internet es que derivan de la remezcla, el pastiche y la parodia de contenidos (Shifman, 2014), lo que incluye alterar, reordenar, superponer, ensamblar, etc., textos, imágenes y/o sonidos desde múltiples fuentes simultáneamente (Knobel & Lankshear, 2007). Todos los memes contienen: a) algún *elemento humorístico*, que va de lo sarcástico a lo extravagante y en virtud del cual se forja un ambiente lúdico, entretenido o placentero desde donde se ridiculiza o se juzga a otros que se consideran inferiores (tontos, torpes, mentirosos, engreídos, etc.) (Cfr. Yus, 2017; Dynel, 2016); b) algún *lazo intertextual*, dado que, en esencia, cualquier meme se construye en relación con otro ejemplar de su serie o una variante de un tipo similar, y en relación también con eventos, personajes, íconos, fenómenos, etc., de la vida cotidiana o la cultura popular (Cfr. Laineste & Voolaid, 2016), y; c) algún *lazo intersemiótico*, ya que para poder interpretarlos correctamente deben articularse los significados que se expresan en cada modalidad (Cfr. Varis & Blommaert, 2015).

Como postula Shifman (2014), cada día nos desenvolvemos en un entorno regido por una *lógica hiper-memética*, en el que cualquier acontecimiento de la esfera pública puede desencadenar una cantidad ingente memes, o en el que podemos contar cualquier acontecimiento de la esfera privada compartiendo un meme *ad hoc* con parientes o amigos. Para esta autora, los memes son un nuevo código que permea los espacios online y offline, y aun cuando se transfieren de un individuo a otro, modelan y reflejan una mentalidad social más general. Lejos de lo que podría pensarse, los memes no obedecen a un mero determinismo tecnológico. En palabras de Milner,

[m]emes as cultural artifacts are consistently being created and recreated through transformative processes. These processes are guided by the *interplay of individual actions and collective evaluations*. Meme participation not only facilitates creative appropriation, *it requires it*. Even in their most rigid forms, memes still are driven by the creative decisions of social agents. Even situated in specific social collectives, memes still foster individual variation. The formal story of memes is one of innovation from an accepted convention (2012, pp. 105-106, cursiva nuestra).

En efecto, una característica sobresaliente de los memes de internet es la tensión que existe entre imitación y transformación. En principio, el meme es un artefacto participativo por excelencia: abierto, colaborativo, moldeable y acumulativo, pero en lo que concierne a sus propiedades formales son muy restrictivos tanto en lo que respecta a sus reglas de producción como a las convenciones que adoptan los/as aficionados/as que los consumen, difunden y/o modifican. Ceñirse a ellas constituye un marcador de competencia y afiliación grupal. Por eso la creatividad de los/as usuarios/as se despliega gradualmente. Los memes más atractivos son los que equilibran rasgos de permanencia e innovación: en cada iteración los/as productores/as pueden poner o quitar componentes, aunque sin transgredir las pautas que los hacen reconocibles para sus audiencias. En esta dirección, cuando los/as prosumidores/as de memes interactúan se comportan como miembros de una comunidad especializada que lleva a cabo prácticas comunicativas bastante estables, lo que hace posible diferenciar entre quienes las dominan (*insiders*) y quienes no (*outsiders*). Como revisaremos luego, este dominio conlleva una doble alfabetización: multimodal y sub-cultural (Cfr. Nissenbaum & Shifman, 2015; Knobel & Lankshear, 2007).

Cada ‘comunidad de memes’¹⁶⁰ cuenta con conocimientos, creencias, intereses, normas, valores y recursos comunes que fundamentan la participación de sus miembros. Si alguien quiere unirse, debe procurar adecuarse a dichos parámetros al menos provisoriamente. De acuerdo a Shifman (2014), los/as productores/as de memes no solo deciden imitar la forma y los contenidos de las variantes que son más resonantes o famosas dentro de su comunidad, también deciden imitar una postura particular, orientándose a la comunicación irónica o sardónica, superficial o seria. Ahora bien, incluso cuando sus aspiraciones son aparentemente burdas o banales, pueden incurrir en sesgos o prejuicios que vayan en desmedro de otras personas o grupos, sobre todo cuando tocan problemáticas que atañen a la raza, la clase o el género (Milner, 2012).

En realidad, los memes nunca son tan triviales ni tan mundanos como parecen. Muchos de ellos son elaborados y divulgados con fines políticos e ideológicos puntuales, sean estos conservadores o resistentes, lo que los convierte en un objeto de análisis sugerente para los Estudios Críticos del Discurso (Curry, 2013). Como explica Milner (2012), los memes son *artefactos discursivos* que pueden ser analizados a un macro y micro nivel. De un lado, los memes están insertos en estructuras socio-culturales atravesadas por conflictos de poder y contrapoder, las cuales influyen en cómo estos se generan, esparcen y mutan en contextos específicos, afectándose unos a otros. De otro lado, los memes recogen voces sociales que pueden estar sobre-representadas o, por el contrario, relegadas o marginadas. Así, algunos memes se prestan mejor para enmarcar unas temáticas, situaciones y visiones de mundo y no otras, elección que repercute globalmente en las fases de diseño, uso y circulación. Como indica Shifman (2014), “[a]s socially constructed public discourse, *meme genres* play an important role in the construction of *group identity and social boundaries*” (p. 100, cursiva nuestra).

Pese a que la tecnología requerida para fabricar y publicar memes es intuitiva, sencilla y gratuita (e.g., sitios como www.memegenerator.net, www.quickmeme.com), en cuanto *género discursivo* el meme es más que una fórmula o una plantilla editable con programación de *software*: “is a complex system of social motivations and cultural activity that is both a result of communication and impetus for that communication” (Wiggins & Bowers, 2015, p. 1893). Como señalan estos autores, “the discursive level envisages the creation and spread of memes due to participation in humorous or socially critical behavior as part of a *perceived continued conversation*” (p. 1894, cursiva nuestra). Para responder eficazmente a esta ‘conversación virtual’, en cada nueva iteración pueden surgir nuevos memes que continúen con el ciclo de desarrollo del género. Justamente, por ser un género novel → espontáneo (ver capítulo 5) es difícil arribar a una taxonomía fija. Los/as autores/as consultados/as aportan tipologías que priorizan sus *propósitos* (Knobel & Lankshear, 2007) o, *grosso modo*, sus *contenidos* (Shifman, 2014) y *formatos* (Milner, 2012).

En primer lugar, Knobel & Lankshear (2007, p. 218) distinguen entre aquellos memes que persiguen propósitos asociados con la crítica política y social, y aquellos asociados al humor circunstancial y el absurdo, entregando la siguiente tipología:

¹⁶⁰ Los y las autoras consultadas se refieren a comunidades conformadas alrededor de sitios específicos como <http://www.4chan.org/> o <https://www.reddit.com/r/memes/>. En Chile, por ejemplo, son conocidos los sitios <https://jaidefinichon.tv/> y <https://porlaputa.com/>

1. *Social commentary purposes*: 1.1) people concerned with displays of good citizenship; 1.2) tongue in cheek, socially-oriented, political critique interests; 1.3) social activist or advocacy interests.

2. *Absurdist humor purposes*: 2.1) music video clip, animation and movie parody interests; 2.2) photoshoppers, 2.3) absurd discussion forum post interest; 2.4) geek humor interests.

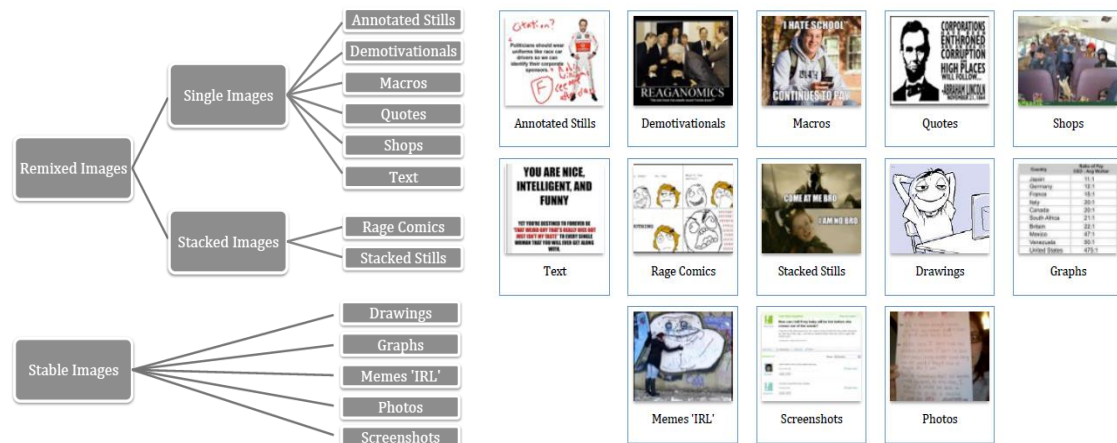
3. *Otaku or manga fan purposes*: macabre interests.

4. *Hoax purposes*: prankster interests.

En segundo lugar, Shifman (2014, p. 101-115) distingue entre aquellos memes que: 1) *documentan momentos de la “vida real”* y están anclados en sitios concretos y no digitales (‘photo fads’, ‘flash mobs’); 2) *manipulan explícitamente* contenido mediático visual o audiovisual, mediante la reapropiación y la remezcla de noticias o piezas de la cultura de masas (‘reaction Photoshops’, ‘lipdubs’, ‘misheard lyrics’, ‘recut trailers’), y; 3) *evolucionan alrededor de un universo digital de contenido genuinamente memético*, es decir, de signos emergentes que solo los/as usuarios/as entrenados/as pueden descifrar (‘LOLCats’, ‘rage comics’, ‘stock character macros’).

En tercer lugar, Milner (2012, pp. 84-91) distingue los memes como archivos de imágenes y los categoriza en: 1) *imágenes remezcladas*, que admiten la transformación de sus elementos constitutivos, y; 2) *imágenes estables*, que traspasan información sin necesidad de transformación. Las primeras pueden ser: 1.1) *individuales* si la remezcla se plasma dentro de un solo panel, y; 1.2) *apiladas* si combinan más de una imagen a la vez (ver Figura 6.41).

Figura 6.41. Taxonomía y ejemplos de archivos de imágenes convencionales posteadas en colectivos de memes según Milner (2012, pp. 85-86)



En nuestro corpus los memes satisfacen el propósito de comentario social, se abocan a la crítica política y se dirigen al activismo de base. Sin embargo, las instancias de la muestra no son tan diversas ni fáciles de clasificar: algunas encajan con los tipos provistos por Shifman (2014) y Milner (2012), pero otras corresponden a tipos híbridos, son más precarias o están ejecutadas defectuosamente. En la Figura 6.42 ejemplificamos y describimos brevemente los tipos que fueron posteados en UI con mayor regularidad.

Figura 6.42. Tipos y ejemplos de memes posteados en UI

Imágenes macro



Es el tipo más común. Consiste en una imagen de fondo y dos líneas de texto superpuestas en el borde superior e inferior, todas móviles y editables. Representa cómo cierto individuo o grupo actuaría y usualmente alude a personajes reconocidos y estereotipados.

Imágenes macro de personajes típicos



En este tipo la imagen se mantiene y el texto cambia cada vez. La imagen muestra un personaje (real o ficticio) estándar que representa comportamientos típicos (sorpresa, tristeza, dolor, indiferencia, ingenuidad, etc.).

Imágenes apiladas



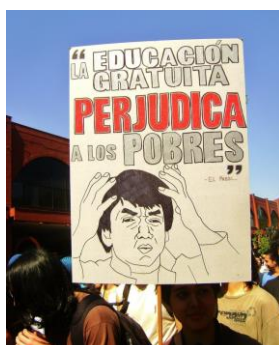
Son una variante de las imágenes macro. En ellas las imágenes se montan y son leídas como cómics que relatan una historia compacta.

De-motivacionales



Este tipo pretende mermar la fortaleza moral o disminuir la autoestima de individuos o grupos, también de un modo estereotipado. Lo normal es que contenga una sola imagen, y que este ejemplo probablemente sea una desviación.

Memes en la vida real



Son fotografías que registran la creación o la difusión de algún meme por fuera de la web. Habitualmente incluyen a la(s) persona(s) que lo descubre o que lo porta.

Citas



Se atribuye una cita a un personaje (real o ficticio) connotado para la audiencia. Esta atribución puede ser verdadera o falsa.

Los memes son artefactos comunicativos dinámicos y sofisticados que demandan mucho más trabajo teórico y empírico. Los/as investigadores/as que se han aproximado a este género desde una perspectiva discursiva coinciden en que es imprescindible someterse –como lectores/as y también como analistas- a una alfabetización mediática sostenida, que evite reducir la comprensión y/o el estudio de los memes solamente al examen de textos estáticos (Knobel & Lankshear, 2007). Se debe lograr capturar todo el circuito interactivo que cruza los procesos de producción y recepción, junto con las prácticas, los contextos y las ideologías de los sujetos y los colectivos que lo conforman. Esto es relevante porque la penetración de los memes en los distintos ámbitos de la vida social los perfila actualmente como formas prevalentes de capital cultural (Nissenbaum & Shifman, 2015).

Si nos centramos en las comunidades online, vemos que sus miembros a menudo exhiben un nivel de alfabetización disímil que depende, por una parte, de cuál es el rol que desempeñan –ya sea como espectadores o también como diseñadores-, y por otra, de cuáles son los géneros que utilizan, en tanto algunos son más crípticos o herméticos que otros (Shifman, 2014). No obstante, cada comunidad debe tener un fondo de conocimiento sub-cultural mínimamente cubierto. Siguiendo a Milner (2012), este carácter sub-cultural supone el manejo de referentes simbólicos que permite diferenciar un endogrupo (real o imaginado) de un exogrupo (real o imaginado) más amplio. Este último puede ser desde una audiencia que se presume más o menos familiarizada o experta, hasta un bando rival que se busca atacar.

En cualquier caso, las comunidades tienden a dialogar a partir de los memes que tienen disponibles. Al emplearlos, es esperable que los miembros sepan cuál es su significado original, historia o jerarquía, cómo han sido aprovechados en el pasado o cómo se han vinculado entre sí, cuáles están vigentes y cuáles obsoletos, etc.¹⁶¹ Si esto no sucede, serán corregidos o condenados por su pares, pero si contribuyen de manera prolífica o innovadora, serán recompensados y ganarán estatus. Cuando las comunidades se configuran en torno a objetivos o coyunturas especiales (e.g., por una causa social, por una manifestación política, etc.), este sentido de pertenencia se verá exacerbado y las intervenciones de los miembros se evaluarán por su coherencia y afinidad.

B) LOS MEMES POLÍTICOS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

Los memes de internet pueden usarse para actuar políticamente si cumplen una o más de estas funciones (Shifman, 2014): a) dar una opinión e involucrarse en el debate público; b) presentar un argumento e intentar persuadir a otros/as, y; c) impulsar el empoderamiento y la protesta ciudadana. Los memes que realizan estas acciones juegan un papel preponderantemente deliberativo, proveyendo un *espacio de encuentro polivocal* donde se incorporan múltiples voces contrastantes (Milner, 2013, 2012). Como corroboró este autor, aun cuando este espacio se expande en periodos de movilización, esto no implica que su composición sea homogénea o forzosamente contra-hegemónica; muchas de las voces que lo integran están perfectamente alineadas con los discursos dominantes. Esta polivocalidad se expresa en los memes propiamente tales, en tanto cada uno de ellos ofrece un punto de vista determinado, así como en los comentarios que estos incentivan en las redes sociales.

¹⁶¹ Ver, por ejemplo: <https://knowyourmeme.com/>

Los memes políticos suelen separarse entre los que acuden a un estilo más solemne o confrontacional, y los que acuden a uno más jocoso o divertido (Shifman, 2014): los primeros se apoyan en tipos más convencionales, como las imágenes macro con fotografías de autoridades de gobierno, y los segundos explotan materiales de la cultura popular, como las imágenes macro de personajes típicos protagonizadas por Homero Simpson o Bob Esponja. Aunque esta división puede ser útil metodológicamente, pensamos que también puede ser confusa pues el humor es una característica transversal del género y no hay una correlación entre tipos de meme y estilos de humor.

En nuestro corpus las imágenes macro de (ex) presidentes y ministros fueron las primeras en aparecer. Estos memes descubren lo que hay “trás bambalinas” en las actuaciones políticas, enseñando aspectos vergonzosos o deshonestos que en otros escenarios se mantienen ocultos (Shifman, 2014). Seguramente se prefirieron, como ya hemos subrayado, porque servían al enmarcado de diagnóstico (asignación de culpabilidad) que debía instalarse al comienzo de las movilizaciones. Con el tiempo, los memes –así como las caricaturas– que introdujeron personajes animados cercanos para los/as jóvenes se impusieron fomentando la cohesión intragrupal. Este tránsito desde el terreno de la política institucional al terreno de las culturas políticas juveniles revela cómo los/as estudiantes fueron ajustando sus prácticas mediales, girando hacia aquello que resultó ser más valioso para los/as seguidores/as.

Como propone Milner (2012), “[w]hen assessing the scope, structure, and tenor of mediated cultural participation, pop culture artifacts are not only sufficient. *They are exemplary*” (p. 19, cursiva nuestra). Fusionar la participación política juvenil con la cultura pop es un ejercicio que consta de varias operaciones: i) seleccionar algún insumo de la industria de los medios, ii) extraerlo y darle un significado sub-cultural vibrante para la comunidad, y; iii) recontextualizarlo extrapolando su significado a cuantas situaciones sean pertinentes. Si esto ocurre estamos frente a lo que Milner (2013) llama *polivocalidad pop*, fenómeno que favorece el compromiso dialógico de los/as usuarios-fans, les brinda nuevas oportunidades de identificación y amplifica el alcance de los discursos políticos tradicionales entrelazando lo público a lo cotidiano. Esta apertura propicia la irrupción de ‘contra-memes’, de un lado, y la migración de algunos memes ya consolidados entre los entornos online y offline, del otro.

Los contra-memes se elaboran para contestar o neutralizar ideas potencialmente dañinas (Knobel & Lankshear, 2007), con frecuencia minoritarias o descolgadas del movimiento de corriente principal. Si retomamos la metáfora de la conversación virtual, cada meme y su respectivo contra-meme equivalen a turnos de una secuencia más extensa que debemos reconstruir para dilucidar las condiciones interactivas en las que unos memes reaccionan a otros que se consideran opuestos (Milner, 2012). Desde este enfoque, los memes son recursos estratégicos que pueden ocuparse para profundizar el debate político y alentar la formación de opiniones o argumentos más informados.

Los memes se propagan dentro y fuera de la web como signos de protesta emblemáticos (Milner, 2012): no todos migran ni tampoco migran al azar. En cuanto ciber-género, los memes se desplazan desde las redes sociales hacia las calles pero vuelven más tarde como fotografías que son compartidas para amenizar o animar la discusión de los/as usuarios/as. Cuando migran transponen un mundo ficcional completo que se irradia físicamente y estimula sucesivas remezclas creativas –entre ellas las narraciones transmedia–, ayudando a que los/as activistas reinterpreten la realidad social echando mano de imaginarios que ostentan un poder único de representación.

Exploremos algunos ejemplos. Los dos primeros enmarcan la reivindicación por la educación gratuita a través de tareas de pronóstico y procesos de amplificación y transformación de creencias. Ambos, además, sindicaron al adversario político (ver Figura 6.43). CO_17_06_2011_T2 es una imagen macro defectuosa (solo cuenta con el enunciado inferior) pero aun así efectiva, ya que el emoticono ☹ suple o nos da pistas del significado que está ausente (la tristeza que provoca la situación representada). Este meme nos muestra a Pinochet en una faceta totalmente desconocida: lo vemos sonreír y apuntar a la cámara con su dedo índice, el texto “quieren educación gratis” hace las veces de cita (verbiaje) y se asocia con la fotografía por co-contextualización semiótica.

El epígrafe y el diseño bimodal aportan sentidos explícitos e implícitos. Verbal y visualmente es patente que Pinochet se burla de todos/as los/as estudiantes que exigen la gratuidad, mientras que el quiebre de la representación se infiere del conocimiento que permanece latente: el hecho de que él precisamente legisló para eliminar la gratuidad como un derecho consagrado por el Estado. Esta burla le adjudica igualmente una actitud victoriosa, como si él supiera que este legado de la dictadura se ha preservado inamovible. Si bien podríamos especular que este meme está al borde del auto-trolleo, tiene como objetivo otorgar un contexto histórico a la crisis educativa.

Figura 6.43. Ejemplos de memes políticos en UI:
El movimiento y la representación del enemigo (gobernantes)



CA_17_11_2011_T4 también hace eco de la metáfora LA EDUCACIÓN ES UN BIEN DE CONSUMO que analizamos en el apartado anterior, pero aquí se trata de una alusión directa porque Piñera emitió esta y otras declaraciones (como “nada es gratis en esta vida”) en la televisión¹⁶². Esta entrada contiene un panel de imágenes apiladas donde el quiebre está dado por la contraposición de dos memes incrustados (sería una variante/desviación del género que facilita el efecto humorístico). Esta contraposición recurre a la trama de la serie *Pokémon*, según la cual los pokémones heridos reciben atención médica gratuita en los centros dispuestos para sus entrenadores. De esta yuxtaposición entre lo real y lo ficticio se deduce que Piñera está equivocado (i.e., los derechos sociales no se venden), y que esta excepción refutaría no solo su afirmación sino que la lógica de mercado que la fundamenta.

¹⁶² Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=1-ylcXepcwo>

Figura 6.45. Ejemplo de narración transmedia entre meme y cómic en UI



Entre este meme y el cómic de Sefhko se genera una instancia de narración transmedia basada en una experiencia concreta de *fan-like activism*. Cada ejemplo constituye un intertexto para el otro y se refuerzan mutuamente para proporcionar un modelo mítico de acción social (Cfr. Van Leeuwen, 2008), con el cual se deslegitiman dos órdenes socio-políticos simultáneamente. CA_14_04_2013 parte de la premisa de que “*la salud pokémon es pública, gratuita y de calidad*”. Así, cuando Azul lleva a Squirtle al centro, se sorprende al enterarse de que la salud pokémon ha sido privatizada y que ahora debe pagar 500 pokécuartos por las curaciones. La historia concluye con una gran revuelta en rechazo a la medida. Este cómic construye una analogía exacta con la educación y el epígrafe suministra el enlace narrativo requerido para articular ambos micro-relatos en uno (“*Los políticos chilenos llegaron al poder en el mundo pokémon*”). Adicionalmente, en el epígrafe se menciona lo bueno (“*bacán*”) que sería poder llevar a los pokémones a las marchas, tal como se representa en las próximas entradas (ver Figura 6.46).

Figura 6.46. Ejemplos de memes políticos en UI:
El movimiento y la representación del enemigo (policías)



Si tuviéramos que distinguir entre memes con un estilo más y menos serio estos ejemplos estarían en el segundo grupo, porque es más claro el propósito de entretener a la audiencia que el de desacreditar a los policías. A ellos se les rebaja porque al incluir a los pokemones en la contienda callejera se comparan sus mecanismos de lucha a los que se emplearían en un juego de niños, ridiculizándolos por su falta de destreza. Más allá de eso y como regla general, la intención de estos memes es crear complicidad con los/as jóvenes-fans y procurar su identificación. Quizá, subsidiariamente, desempeñen una tarea de llamamiento como se desprende del texto “*Manifestaciones: nunca vayas a una sin tus pokemones!*”.

El meme de CO_21_07_2012_T3 consiste en una imagen de-motivacional que parasita la estructura de un cómic, convirtiéndose en un híbrido que añade globos (“*Charmeleon yo te elijo*”, “*Blastoise yo te elijo*”) y superpone las pokéball y los pokemones a las fotografías. Representa específicamente un enfrentamiento entre encapuchados y carabineros, recontextualizando una escena usual del estallido de las marchas en la que se sustituyen las armas que utiliza cada bando: los encapuchados invocan a Charmeleon¹⁶³, un pokémon tipo fuego que reemplaza a las bombas molotov, en tanto los carabineros invocan a Blastoise,¹⁶⁴ un pokémon tipo agua que reemplaza al camión lanza-aguas. No se aprecia una resolución ni una evaluación de las acciones, por eso suponemos que este meme persigue únicamente una finalidad lúdica.

¹⁶³ Más información de este pokémon en: <http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Charmeleon>

¹⁶⁴ Más información de este pokémon en: <http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Blastoise>

El meme de CA_17_06_2011_T2 sigue una línea similar pero su ejecución es más rica. Corresponde a una imagen macro atípica que importa un fotograma del videojuego de *Pokémon*. Este fotograma no es auténtico sino que pertenece a uno de los vídeos de Youtube¹⁶⁵ en los que se imita una partida original, con el fin de armar batallas virtuales entre los entrenadores y distintas figuras políticas. Los componentes verbo-visuales que dan indicios de esta recontextualización son: el camión lanza-gases ubicado en la posición del contrincante (EL OBJETO USADO POR EL USUARIO), las etiquetas de puntuación “Guanaco Lv 50”, “Estudiante Lv 45”, y la pantalla con las opciones de ataque “Placaje, Educación, Barricada, Malicioso”. De estas cuatro, Barricada y Educación se agregan para evocar el conflicto de fondo, esta última también con el sentido metafórico LA EDUCACIÓN ES UN ARMA.

Hasta aquí los memes analizados se dirigen de manera variable a los enemigos habituales del movimiento y los hetero-representa negativamente como obstáculos que impiden llegar a la meta deseada (LA EDUCACIÓN PÚBLICA, GRATUITA Y DE CALIDAD ES UN CAMINO), ya sea por la ley o por la fuerza que aplican. Estos memes no siempre son canónicos, transgreden los formatos y suman o restan elementos mediante un método de ensayo y error. Debido a que en estos años el género está recién afianzándose en el repertorio, los/as usuarios/as prueban muchas fórmulas hasta dar con las más exitosas. Por su versatilidad e impacto, este género cumple otras funciones en el transcurso de la campaña. Una de ellas es delimitar las fronteras del propio grupo y establecer relaciones internas y externas.

Figura 6.47. Ejemplos de contra-memes políticos en UI:

El movimiento y la representación del enemigo (padres y jóvenes desafiados)



Estas entradas incorporan voces de actores que se presumen desafiados del colectivo, y se les parodia porque se esperaría que adscribieran a él en calidad de miembros o aliados (ver Figura 6.47). Como anticipamos, son contra-memes que pretenden contrarrestar o minimizar la influencia de actitudes ideológicas que son perjudiciales para el movimiento y necesitan ser contra-enmarcadas para evitar que consigan más adeptos. La estrategia para conseguirlo es semejante a la que observamos en los casos de expansión transmedia (ver capítulo 5), pues en lugar de impugnar estas posturas las divulgan para exponer y menospreciar a sus promotores.

¹⁶⁵ Ver, por ejemplo. <https://www.youtube.com/watch?v=VXXcSiH1Nw8&t=13s>

Ambos memes son imágenes macro de personajes estándares o estereotipados escogidos para representar a sujetos o sectores de la población asimilados y homogeneizados. En CO_19_05_2012_T2 se representa a los/as estudiantes que no adhieren a las movilizaciones para eludir costos personales como atrasarse en sus estudios o perder beneficios, esto es, a aquellos/as estudiantes individualistas que no empatizan con sus compañeros/as ni son conscientes de que la crisis educativa igual les compete y aqueja. En este diseño el texto y la imagen proponen significados complementarios: la cita atribuye una actitud apática al dibujo de un personaje de fisonomía caucásica, con el que presuntamente se alude a los/as jóvenes de las capas adineradas del país, aunque sospechamos que esta crítica se centra más en la desafección que en el estatus.

En CA_10_06_2012_T2 se ocupa la misma plantilla con una imagen de Doña Florinda, la mamá de Quico en *El Chavo del 8* (es una copia algo desprolija porque lo normal es que aparezca solo la silueta y no el recuadro). Con ella se alude a la Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados (CONFEPAs), una organización que nace el 2011 en defensa de la educación pagada, y que adquiere notoriedad porque convoca a marchar bajo la consigna “*Por la libertad de enseñanza y el derecho de elegir la educación de nuestros hijos*”. Este conocimiento sobre la contingencia política, junto con el conocimiento sobre el personaje y su frase célebre “*Vámonos Quico, no te juntes con esa chusma*” son indispensables para comprender este meme. Entre este y la caricatura de la Figura 6.38 también podemos derivar una instancia de narración transmedia (ver Figura 6.48).

Figura 6.48. Ejemplo de narración transmedia entre meme y caricatura en UI



Cuando el movimiento estudiantil aboga por el fin al lucro, el co-pago y la selección amenaza tanto los intereses corporativos de los dueños de establecimientos educativos, como los intereses de las familias que ven en la educación pagada una vía para ascender económicamente o conservar sus privilegios de clase. El resguardo de tales intereses se traduce en mayor segregación escolar y mayor desigualdad social. En la caricatura el salón medio vacío simboliza (exagera, tal vez con una ¿hipérbole visual?) esta realidad, representación que hace posible dilucidar por qué Doña Florinda prefiere esta educación para su hijo y está dispuesta a protegerla.

Figura 6.49. Ejemplos de memes políticos dentro y fuera de la web en UI:
El movimiento y la representación del enemigo (jóvenes desafiados/desmovilizados)



Las últimas entradas reúnen características dispares pero que ayudan a sintetizar el análisis que hemos presentado hasta ahora. Por una parte, las dos introducen voces disidentes cuyos argumentos deben ser contra-enmarcados (ver Figura 6.49). El tipo de meme (una viñeta del cómic *World's Finest* que relata una historia alternativa de *Batman*) favorece, gracias a la alternancia de turnos, que este trabajo pueda realizarse en el mismo panel y no se acuda a un contra-meme para llevarlo a cabo (donde solo se reutilizaría el texto del primer turno: “*Si no quieren lucro trabajen gra...[tis]*”, “*Podemos seguir movilizados pero con clases*”).

En CA_19_05_2012_T2 se discute el ‘verdadero’ sentido del lucro, si acaso remite a la ganancia que se obtiene de cualquier actividad remunerada (i.e., el sueldo), o si acaso remite a la práctica que permite obtener ganancias de actividades que, en estricto rigor, no debiesen ser fuente de enriquecimiento (i.e., la educación). A esta disputa por el significado ‘correcto’ subyacen actitudes que legitiman o deslegitiman la existencia del lucro en educación, de allí la importancia de este meme como recurso persuasivo.

Por otra parte, ambas entradas ejemplifican que ciertos memes reconocidos dentro de la comunidad online pueden propagarse al espacio público para conducir propósitos movilizatorios particulares. En CA_10_06_2012_T2 este meme se transforma en un lienzo y se resemiotiza drásticamente: cambia su materialidad (soporte informático → físico) y tecnología (con programación de software → manual), transpone varios rasgos intermodales (letra imprenta → letra manuscrita, fotografía → dibujo, etc.) y migra desde el Facebook de UI al frontis de un liceo ocupado. Sin ser textos co-temáticos, esta recontextualización es clave para que el meme se interprete fuera de su entorno.

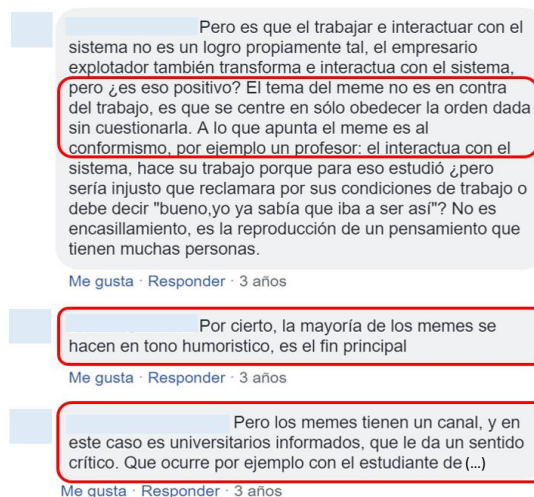
La fotografía abre un debate sobre las modalidades de protesta del movimiento, cuestionando si acaso “movilizarse pero con clases” es una táctica efectiva. En este punto se debe tener conocimiento especializado (i.e., del repertorio contencioso) y empírico (i.e., de la experiencia de la toma) para inferir lo absurdo de la propuesta, ya que perder clases es justamente la mejor forma de ejercer presión política. En esta dirección, lo que hace este meme es interpelar a los/as jóvenes a tomar una posición más radical y alinearse con las decisiones colectivas.

Los memes reciben comentarios muy diversos y habría que agrandar la muestra y hacer más análisis para arribar a resultados concluyentes. Por ahora solo podemos esbozar unos planteamientos transversales y apuntar algunas intervenciones como ejemplos. En principio, todos los memes aumentan los niveles de interactividad en UI, pero se advierten diferencias entre los comentarios dependiendo de: a) si las entradas se enfocan en el exogrupo o el endogrupo, y; b) de si emplean o no referentes de la cultura popular.

De un lado, cuando los memes representan a las autoridades políticas y policiales los comentarios responden con humor más frecuentemente, y se constata cierto consenso en torno a la validez de los juicios que se formulan. Salvo en posteos que activan una polarización ideológica más marcada (como sucede con el meme de Pinochet, e.g., “dictador asqueroso!!!”, “el demonio en persona”, “GRANDE GENERAL!!!”, “comunistas = resentidos”, etc.), los/as seguidores/as capturan su intencionalidad irónica y la amplifican en consecuencia (i.e., se divierten, hacen nuevas bromas, etc.). Si estas representaciones recurren a series animadas o videojuegos la atención suele colocarse en estos componentes, ganando más tracción y viralidad. Los comentarios demuestran que los memes de este tipo no aspiran a comunicarle algo a sus enemigos, sino que son discursos auto-dirigidos tendientes a optimizar la retroalimentación entre iguales (Holzmann, 2012), con el fin de enmarcar creencias que sustenten reivindicaciones nucleares del movimiento (e.g., la gratuidad de la educación).

De otro lado, cuando los memes representan al endogrupo o tocan asuntos polémicos para sus miembros los comentarios no son tan receptivos al humor y lo relativizan, según sea el nivel de compromiso y afiliación que expresen. Por ejemplo, en CA_10_06_2012_T2 los/as usuarios/as optan por negociar su posición dentro del colectivo (e.g., “Estoy de acuerdo con el fondo pero no en la forma [de la toma]”, “es verdad el paro nos afecta a todos pero es por un bien común”, etc.), o de lo contrario son reaccionarios/as (e.g., “Viva el paro, viva la flojera”, “Se creen revolucionarios y no han revolucionado nada”, etc.) y desaprueban el contenido del meme (e.g., “¿No es grosero, insultante y ofensivo?”). Como se desglosa de CO_19_05_2012_T2, el hecho de que estas representaciones exploten elementos ficcionales no excluye la posibilidad de desacuerdo ni facilita la identificación *per se*; lo que ocurre muchas veces es que los/as propios/as usuarios/as analizan qué es lo que el meme quiere decir, procurando que esta interpretación se ajuste al argumento que buscan entregar (ver Figura 6.50).

Figura 6.50. Ejemplos de comentarios a los memes políticos posteados en UI



Como bien explica Milner (2012), el vínculo entre la sabiduría pop y la formulación de comentarios políticos es siempre positivo en la medida en que esta mediación contribuya al debate. Estos comentarios pueden ser simples o complejos, convergentes o divergentes, y en cualquier caso estimular el involucramiento de los/as jóvenes. En sus palabras, “[m]ultiple perspectives blend to collaboratively shade the [public] discourse, even as frictions and factions emerge. Textual and discursive strands can intertwine, even if not always smoothly or successfully. Again, some strands of the world are more represented than others. Some voices are more powerful and influential. But there exists potential for more diverse contributions” (p. 307).

6.4. Compendio

En este capítulo analizamos seis de los géneros de protesta más populares de UI con el objetivo de averiguar cómo se relacionan entre sí para satisfacer ciertos propósitos movilizatorios en distintos momentos del conflicto educativo (2011-2013). En una etapa inicial abordamos las fotografías, los vídeos y los discursos murales que informan sobre eventos de protesta destacados del movimiento estudiantil, cuyos resultados más prominentes destacamos a continuación.

El solo hecho de acceder a este corpus en el seno de una comunidad online es importante, a nuestro juicio, por dos razones complementarias: de un lado, son los/as usuarios/as quienes registran y/o testifican distintos momentos de un alzamiento ciudadano inédito en el periodo de posdictadura, cuyo decurso tiene a las generaciones actuales como promotoras principales; de otro lado, estos momentos son observados y evaluados permanentemente en un ambiente interactivo que propicia el intercambio de saberes, memorias, opiniones y actitudes ideológicas sobre cuestiones que, a menudo, rebasan los pormenores de las movilizaciones, cuestionando, entre otros, aspectos fundamentales de la sociedad de mercado y su reproducción en las últimas décadas.

En primer lugar, hemos reconstruido la marcha estudiantil como un relato de la resistencia política juvenil en la historia reciente chilena. Este relato constituye una instancia de organización narrativa en virtud de la cual se seleccionan, conectan e interpretan significados motivados sobre el evento contencioso representado. Como ya planteamos, a partir del almacenamiento y la circulación de imágenes en las redes sociales pueden derivarse nuevos tipos de narraciones virtuales o hiper-narraciones a medida que sus usuarios/as ejecutan diferentes rutas de navegación. En este sentido, asumimos que los/as seguidores/as de UI ya poseen modelos multimodales que configuran la marcha como un esquema o guion predeterminado, previamente corporalizado, lo que facilita el seguimiento de esta estructura y el reconocimiento de las secuencias, fases y, especialmente, de los cronotopos que la integran.

De esta forma, ellos/as son capaces de procesar sus experiencias de protesta como historias vividas y no solo como sucesos aislados, esto es, coordinan sus recuerdos personales o interpersonales con los demás miembros con quienes tienen experiencias análogas. Además, comparten conocimientos acerca de los repertorios y las modalidades de acción colectiva que estas imágenes retratan, lo que también les permite prever o deducir el flujo de los acontecimientos, sus causas o consecuencias probables, etc., desempeñando un papel comunicativo más activo en la comunidad.

En esta dirección, la recontextualización de las marchas en el Facebook de UI no propende únicamente a fines probatorios o testimoniales, también influye en la construcción de relaciones de intersubjetividad al interior del endogrupo. Asimismo, expone realidades que en otros medios o modos de representación –como el discurso mediático- resultan desatendidas o manipuladas. Particularmente, los mecanismos de reordenamiento y adición ayudan a fijar acciones que habitualmente se relegan (e.g., los actos festivos) o se muestran descontextualizadas (e.g., los actos vandálicos), ya sea para establecer causalidad entre ellas (como es el caso de la contención y el estallido), o bien para contravenir una causalidad ya instalada (e.g., son los carabineros quienes provocan a los/as estudiantes, son los/as estudiantes quienes se desmarcan de los encapuchados, etc.).

Dicho esto, la representación de los participantes y sus acciones: a) emplaza prácticas juveniles que usualmente pasan desapercibidas, tales como el agrupamiento, la pasividad o la colaboración; b) especifica otras acciones de las fuerzas policiales que son convenientemente ignoradas, como la vigilancia, el hostigamiento y la agresión, y; c) propone distinciones entre acciones de estudiantes y encapuchados, con frecuencia tratadas indistintamente. Adicionalmente, las imágenes no representan a otros actores críticos del conflicto, como las elites económicas y políticas que abogan por la educación como bien de consumo. Estas, no obstante, sí son interpeladas mediante el uso de mensajes (pancartas, lienzos, etc.) o símbolos (disfraces, efigies, etc.) que los incorporan al relato.

Dichas representaciones se ajustan a la trama narrativa y sus respectivas unidades, cuyas condiciones dramáticas imponen criterios de progresión que justifican la necesidad o pertinencia de ciertas acciones, como ocurre, por ejemplo, con el repliegue o la defensa estudiantil, o bien, su desaparición o rechazo, como ocurre con la violencia desmedida de policías y contra-manifestantes. Así, la acción política juvenil tiende a legitimarse en la convocatoria, la marcha y el carnaval, al tiempo que se deslegitima la acción de carabineros y encapuchados en la contención y el estallido.

A su vez, estas imágenes redefinen las relaciones de poder e identificación de los grupos en disputa por el espacio público, a la luz de ciertos rasgos mentales o emocionales que generalmente no se consideran en otras coberturas informativas, favoreciendo su estereotipación. En concreto, se delimitan y exteriorizan sentidos de pertenencia –i.e., de inclusión y exclusión sustentados en la polaridad nosotros/ellos- metafóricamente orientados en función de los territorios ocupados material o imaginariamente, los que propenden tanto a la solidaridad y a la protección mutua entre los miembros del endogrupo, como al control y el autoritarismo entre los miembros del exogrupo.

Por consiguiente, dichas imágenes tienden a auto-representar positivamente las identidades de los sujetos juveniles y sus simpatizantes (profesores, trabajadores), destacando principios y valores asociados con ideales de justicia y cambio social (alegría, confianza, esperanza, fortaleza, astucia, valentía, etc.). Asimismo, proponen una hetero-representación negativa de sus oponentes directos (contingentes de fuerzas especiales) e indirectos (personeros políticos, ex gobernantes, empresarios, consorcios periodísticos), a quienes se les rebaja o degrada por su desidia y falta de ética (insensibilidad, intransigencia, deshonestidad, corrupción, etc.).

Finalmente, esta narración visual proporciona nuevas perspectivas para comprender las movilizaciones estudiantiles y otorgarles visibilidad histórica. Por una parte, el relato de las marchas da cuenta de un continuo de acciones verosímiles y coherentes, cuyos referentes son más fácilmente asimilados e interiorizados por actores y espectadores/as, de allí su potencialidad socio-cognitiva para vincular unos hechos con otros, distinguir patrones temporales o causales y ponderar los roles antagónicos de sus participantes.

Por otra parte, estas imágenes devienen en recursos privilegiados para la conformación de una conciencia activista y la rememoración conjunta, ya sea porque los/as jóvenes suelen recuperar antecedentes del pasado dictatorial para argumentar la caducidad del sistema educativo imperante y exigir su transformación total, o porque rescatan la persistencia de una lucha que otras generaciones han dado por la misma causa, cuyo legado deben recoger y profundizar. Por todo lo anterior, la utilización estratégica de las imágenes de protesta callejera en redes sociales es relevante en tanto rehúsa los moldes de lo ya visto y lo ya sabido, haciendo posible que este y otros movimientos puedan verse y narrarse a sí mismos, reivindicándose no solo como objetos de representación, sino también como protagonistas.

En segundo lugar, el análisis realizado a las fotografías de las tomas nos muestra que los modos en que los/as jóvenes ocupan sus espacios son indicativos de sus concepciones más amplias en torno a la democracia estudiantil y la legitimidad de sus campañas. En concreto, los modos como ellos/as disponen sus cuerpos en los sitios elegidos resignifican continuamente su lucha política, impactando en dos niveles interdependientes: uno práctico donde se pone a prueba el aprendizaje situado de estrategias, dinámicas y recursos para la acción colectiva, y uno figurativo donde se negocian cogniciones y emociones sobre la toma como experiencia cotidiana. En palabras de Lakoff y Johnson (1986, p. 97), “la estructura de nuestros conceptos espaciales surge de nuestra experiencia espacial constante, es decir, nuestra interacción con el medio físico. Los conceptos que emergen de esta forma son conceptos de los que vivimos de la manera más fundamental”. Desde esta perspectiva, detectamos tres orientaciones espaciales que sustentan la ocupación como vivencia encarnada y, por ende, susceptible de ser narrada.

La orientación adentro-afuera concierne a la percepción de los objetos circundantes que están limitados por superficies, como si se trataran de recipientes con un interior y un exterior, criterio que también aplica a los entornos en los que nos desenvolvemos: en la toma, portones, rejas o muros trazan líneas que establecen divisiones reales e imaginarias. Como plantean estos autores, “[h]ay pocos instintos humanos más básicos que la territorialidad” (p. 50). Y definir un territorio supone en el contexto de la ocupación demarcar quiénes son parte de esta lucha y por qué se identifican con ella. Los cronotopos considerados, sobre todo la señalización, recurren a esta distinción para dirimir sentidos de pertenencia (inclusión/exclusión), compromiso (quedarse/irse) y dominio (nuestro/ajeno). Esta posición liminar organiza, a su vez, ámbitos de experiencia diferenciados: mientras en el interior se desarrollan las acciones juveniles: convivencia, deliberación y ejecución de los repertorios convenidos, en el exterior se desarrollan las acciones adultas: imposición de la norma y la autoridad.

La orientación centro-periferia igualmente provee esquemas para la creación de metáforas que ayudan a evaluar ciertos fenómenos en términos espaciales (e.g., cercano-lejano, conexión-desconexión, importante-secundario, seguro-precario, estable-inestable, etc.). Estas se formulan a partir de convenciones que comprenden la sociedad como una entidad unificada, cuyas piezas deben mantenerse cohesionadas para cautelar su correcto funcionamiento, por ende, propugnan la búsqueda del balance y el movimiento coordinado, y aspiran a la preservación del orden y la concentración del poder (Cfr. Koller & Davison, 2008). Tanto el llamamiento como la permanencia comportan actividades que asimilan estas convenciones para incentivar instancias de agrupamiento y agregación, con el objetivo de robustecer lógicas de afiliación y autogestión. Asimismo, en la resistencia y el desalojo esta distinción se traduce en comportamientos que garantizan la defensa mutua entre los miembros del endogrupo.

La orientación arriba-abajo se vincula también con dos tipos de metáforas (Lakoff y Johnson, 1986, pp. 50-56): TENER CONTROL O FUERZA ES ARRIBA; ESTAR SUJETO A CONTROL O FUERZA ES ABAJO (si se contempla que el vencedor de una lucha está característicamente arriba o que los poderosos controlan desde arriba), y ESTATUS ELEVADO ES ARRIBA; ESTATUS INFERIOR ES ABAJO (si se piensa que el estatus está relacionado con la imposición del poder social, político, religioso, etc.). Dijimos que en las tomas esta ubicación es adoptada típicamente en las unidades de resistencia y desalojo, esto es, cuando sobreviene el enfrentamiento entre oponentes. Aunque es evidente, tanto en términos físicos como culturales, que la dominación supone verticalidad o jerarquía, cuando los/as estudiantes asumen esta postura no lo hacen necesariamente para expresar subordinación, sino que, por el contrario, equivale a una señal de paz, aceptación o conciencia que denota entrega por la causa, o como seríamos, auto-sacrificio en pos del bien común.

Dijimos con anterioridad que esta narración no busca contravenir explícitamente el relato mediático de las tomas, o al menos, no es un propósito movilizador tan prioritario como ejercer presión política y crear comunidad. Sin embargo, sí se intenta impactar a la opinión pública y exhibir lo que ocurre verdaderamente en los establecimientos cuando son (des)ocupados. Al tratarse de una modalidad que requiere de una membresía específica e incluye acciones a menudo veladas o desconocidas, es normal que resulte hermética o despierte suspicacias en los actores externos. Por ello, es más probable que se interprete como disfuncional o desviada. En esta dirección, el relato estudiantil podría revertir dicha lectura aportando otros puntos de vista, si pensamos, por ejemplo, que los/as estudiantes en realidad pelean por proteger sus espacios de la intromisión gubernamental y/o policial. Para los/as jóvenes sus colegios o liceos son, en el fondo, lugares que recuperan, haciendo valer su derecho a habitarlos libremente. De allí que se reivindicuen como territorios en disputa y se sucedan interacciones consistentes con esta representación.

En este punto, las imágenes que circulan en el Facebook de UI desempeñan un papel preponderante en tanto permiten acceder a estos procesos de desterritorialización y reterritorialización sin intermediaciones (Cfr. Martín Rojo, 2016b). Como explica esta autora, “[w]e can understand these spatial and communication practices as a form of “deterritorialisation”, by means of which protestors take the control and order away from a land or place (...) that is already established. And, simultaneously, as a reterritorialisation (...), by which protestors replace the traditional organisation and uses of the space with their own beliefs and rituals” (p. 52). Precisamente, mediante la

elaboración de lienzos, grafitis, murales, muñecos, vídeos, declaraciones, peticiones, entre otros artefactos semióticos que hemos contemplado, los/as manifestantes configuran nuevas prácticas insurgentes (Cfr. Ardití, 2015) basadas en la horizontalidad, la inclusión, la participación colaborativa y la comunalidad. Siguiendo un razonamiento análogo, entendemos que estas prácticas se asientan, refuerzan o extienden cuando los/as seguidores hacen uso del material visual disponible, enlazando las dimensiones online-offline con finalidades contenciosas.

El relato de las tomas proporciona una aproximación inédita a esta clase de evento desde la mirada de sus protagonistas directos/as. Antes de la irrupción de la Web Social contábamos con registros escasos y muy prototípicos de manos de fotógrafos profesionales u ocasionales. Cuando estos registros comienzan a masificarse y recontextualizarse en Facebook u otras plataformas (no solo pensamos en imágenes, sino que en películas y documentales como los que hemos citado), se genera una apertura que favorece la visibilización de la ocupación como protesta legítima, y además insta un ambiente dialógico en virtud del cual se intercambian saberes, sentimientos, opiniones, etc., derivados de estas y otras coyunturas movilizatorias afines (como bloqueos y funas).

En comparación con las marchas, las tomas suelen ser más criticadas o suscitar más controversias a causa de la desinformación o los prejuicios imperantes (como que son focos de destrucción, holgazanería, libertinaje, etc.), por lo tanto, contar con la oportunidad de proponer historias sobre ellas es de suyo relevante, al margen de que no siempre se logren consensos respecto de su eficacia o validez. A pesar de que las marchas y las tomas tienen simpatizantes y detractores, estas últimas despiertan mayores desacuerdos intra e intergrupales pues regularmente confrontan a estudiantes con intereses o actitudes dispares, radicalizando sus posicionamientos. Esta cuestión abre interrogantes relativas a la adecuación de las tácticas adoptadas, y obliga a profundizar el trabajo de reenmarcado entre las bases estudiantiles, sin perder de vista a los/as jóvenes desmovilizados/as.

En definitiva, este relato visual expone una forma de territorialización de la lucha estudiantil de posdictadura, toda vez que sus acciones no se reducen a la mera posesión de unos sitios particulares, sino que apuntan, especialmente, al despliegue de redes asociativas de carácter contra-hegemónico. Estas trascienden el encuentro temporal en torno a las problemáticas del movimiento, hasta desembocar en la producción de espacios de auto-educación y afirmación identitaria. En ellos se aspira a una formación emancipadora que promueva la solidaridad ideológica, y también se recrea la vida familiar en un clima de fraternidad y compañerismo que fomenta, a la larga, otros vínculos y afectos. Estos espacios devienen entonces en contra-espacios: cuando los /as jóvenes se apoderan de los territorios que reclaman como propios, esta restitución activa pugnas intergeneracionales que superponen los planos de la política (adultocéntrica, institucional, unidireccional) y lo político (descentrada, molecular, interconectada), tensionando los límites de lo que se creía permitido.

En una etapa posterior abordamos los afiches, las caricaturas y los memes como géneros que informan sobre causas, demandas y reivindicaciones distintivas de la lucha estudiantil, las cuales se reifican desde la perspectiva de los/as jóvenes como objetos en disputa (e.g., educación, igualdad, democracia, etc.). A continuación nos detenemos en cada uno de ellos sintetizando sus funciones principales.

En primer lugar, los afiches de protesta estudiantil son artefactos complejos y sofisticados en los que confluyen rasgos tradicionales e innovadores. De un lado, retoman figuras, objetos, trazos, tipografías, colores, etc., que se desprenden de la cultura gráfica de la izquierda chilena, en particular de aquella que precede la ascensión del proyecto socialista de Salvador Allende. En esta dirección, los/as jóvenes se adjudican una labor propagandística que ya enarbolaron las generaciones de antaño: transformar la conciencia y la realidad de las mayorías por medio de la acción colectiva. Su cercanía con temáticas populares, de interés para las clases más relegadas víctimas de la dominación y la injusticia, permanece intacta. Es por ello que conceptos como crisis, enemigo, revolución y utopía son frecuentes cuando se invoca un cambio social de esta magnitud.

De otro lado, estos afiches constituyen un reflejo más ajustado de su época porque son vistos como dispositivos virales, aptos para ser difundidos e intercambiados masivamente a través de circuitos interconectados de prosumidores/as, cuyos miembros pueden adaptar y personalizar sus formatos y contenidos para identificarse con ellos y capturar la atención de otras audiencias. Así, un afiche opera como una plantilla editable: se le pueden colocar o quitar componentes o se pueden trasladar algunos más atractivos a otros géneros, según sean los requerimientos comunicativos que quieran satisfacerse (e.g, pasar de un afiche movilizatorio a uno argumentativo (o viceversa), contestar o parodiar uno divulgado anteriormente¹⁶⁶, etc.). Como tales, redefinen la participación juvenil mediante la ocupación simultánea de las calles, las aulas y las redes sociales, pues transitan espontáneamente entre estos entornos, especializando sus tareas persuasivas y aumentando sus influencias.

Los afiches actuales se asocian más estrechamente con la contienda callejera y responden a varios propósitos de enmarcado en paralelo: al ser un ciclo tan prolongado, los/as estudiantes se ven en la obligación de volver una y otra vez sobre cuestiones controversiales que van desde cuáles son las estrategias preferentes de lucha, hasta los fundamentos ideológicos que explican qué se va a entender por igualdad de derechos. Por consiguiente, es normal que ciertos significados sean expandidos formulando patrones semánticos e intertextuales reconocibles, como los que derivan de metáforas y símbolos que exigen una base socio-cognitiva común. Las metáforas que involucran un tipo de movimiento voluntario y progresivo en el espacio son las más evidentes y transversales, en tanto los símbolos propiamente estudiantiles o relativos a las subculturas juveniles son contextualmente más dependientes.

Los afiches de protesta estudiantil se adecúan rápidamente a las sucesivas coyunturas movilizatorias: son maleables a los escenarios de llamamiento y adhesión, de discusión intra e intergrupal y de oposición y negociación con los agentes gubernamentales, es decir, son esencialmente reflexivos y sensibles a sus situaciones de uso. Ya que los/as jóvenes han aprendido a perfilarse como diseñadores/as y destinatarios/as de mensajes políticos, esto les ayuda a procesarlos con más facilidad y dinamismo. Al ser el afiche un género con mayor trayectoria, ellos/as disponen de muchos conocimientos para abordarlo, desde los que son más próximos a sus vivencias y preocupaciones cotidianas, a los que retrotraen memorias y recuerdos del pasado reciente (Cárdenas, 2014e).

¹⁶⁶ En este [ejemplo](#) el primer afiche fue creado por estudiantes de derecha (Renovación Nacional) para llamar a detener las movilizaciones y así no perder el año escolar, mientras que el segundo fue creado para llamar a continuar con las manifestaciones a pesar del costo que estas puedan tener.

Con el fin de prescribir el conflicto educativo y social más general, estos afiches no solo reclaman que la educación sea un derecho universal consagrado por el Estado, sino que rechazan los enclaves políticos, económicos y socio-culturales instaurados en dictadura, cuya erradicación empiezan a prefigurar. Por esta razón, los/as estudiantes se erigen como actores dotados de una responsabilidad histórica, de allí que apelen a la emergencia de un nuevo Chile, aspirando a un futuro más próspero para las generaciones venideras. Desde esta perspectiva, los afiches continúan el trabajo con el que se comprometieron décadas atrás. En comparación con lo demás géneros es el que mejor recupera este legado.

En segundo lugar, vemos que las caricaturas políticas son un género esencialmente maleable y creativo, abierto a numerosos temas y protagonistas que no siempre son personalidades públicas connotadas o contingentes. Como logramos mostrar, la preferencia por entidades ficticias como aquellas procedentes de universos narrativos familiares (e.g., cómics, series, videojuegos, etc.) aumenta ostensiblemente las probabilidades de que los miembros de UI participen e interactúen constantemente en la comunidad, involucrándose en asuntos que quizá no llamarían su atención por otras vías. Este tipo de conexión generacional es vital a la hora de comprometerse ideológicamente con las reivindicaciones que se prevén relevantes para el endogrupo.

Como también ocurre con los memes, el humor cumple un papel preponderante en los procesos de alineación de sus miembros, ya que no solo contribuye a que asimilen experiencias indignantes o dolorosas, sino que les proporciona perspectivas alternativas para re-enmarcar viejas actitudes o adoptar otras más ajustadas a las inquietudes del colectivo. En esta línea, las metáforas explotan símbolos, figuras, relatos, etc., que han adquirido popularidad o prestigio dentro de las culturas juveniles, con la finalidad de estimular sus dinámicas de identificación valiéndose de aquellos referentes que activan más conocimientos previos y que suscitan más reacciones emocionales. Por lo anterior, es esperable que con el paso de los años las caricaturas acaben afianzándose en el repertorio de UI, promoviendo la toma de conciencia y el diálogo entre pares.

En tercer lugar, los memes son artefactos mediáticos prevalentes en la cultura digital en general, y en las culturas participativas juveniles, en especial. Gracias a los procesos de imitación, proliferación y competición selectiva penetran en los ámbitos públicos y privados, proporcionando nuevos esquemas conceptuales para aprehender la realidad social. Una vez que los memes se insertan en el repertorio de géneros de UI ponen al alcance de los/as estudiantes modos alternativos de sistematizar su experiencia de protesta y de aprender conjuntamente, modelando cómo y por qué movilizarse, contra quiénes y por qué razones. Por ser un género abierto, colaborativo, moldeable y acumulativo puede ser reapropiado crítica y creativamente para cubrir las necesidades de representación de sus seguidores/as, las que se orientan interna y externamente tanto para fortalecer la identidad y la cohesión grupal, como para resistir el dominio de sus oponentes o de eventuales contra-manifestantes.

Los/as jóvenes prosumidores de memes ya saben cómo diseñar, difundir y modificar eficazmente los textos multimodales que manipulan en la Web Social (Cfr. Kress, 2010). No es de extrañar, entonces, que se inclinen por estos artefactos para conectar con las problemáticas o los conflictos que les incumben. Al hacerlo a través de sus universos simbólicos más cercanos construyen redes interdiscursivas entre narrativas,

personajes y escenarios que se intersectan con sus vidas cotidianas, motivando lecturas que son más acordes con sus preocupaciones o sensibilidades, y también con las de sus pares. Milner (2012) denomina alfabetización transformadora a esta capacidad de acción: cuando la cultura pop hace de interfaz entre la conciencia individual y el activismo de base. Es por esto que las generaciones actuales están jugando un papel sustantivo en contextos de crisis y cambio político, al aportar nuevos dispositivos que conducen el diálogo y la deliberación.

7. CONCLUSIONES

Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas,
de pronto, cambiaron todas las preguntas.

Mario Benedetti.

7.1. Introducción

En el marco de los Estudios Críticos del Discurso Mediado por Redes Sociales (ECD-RS), en esta tesis intentamos responder cómo se configuran las prácticas discursivas activistas en la comunidad de Facebook *Universitario Informado* durante las movilizaciones estudiantiles en Chile (2011-2013). Ejecutamos un análisis socio-semiótico y socio-cognitivo de los posts y su estructura de publicación para averiguar cuáles son los géneros multimodales más populares, cuáles propósitos persiguen a través del ciclo movilizador y cómo se relacionan entre sí para darles cumplimiento. Los análisis indican que estos géneros se adoptan, optimizan y evolucionan con el tiempo para cumplir dos propósitos generales: 1) dar visibilidad a las acciones de protesta estudiantil, exacerbando la afiliación y el compromiso de los/as manifestantes, y 2) propagar los fundamentos ideológicos del movimiento, incentivando la negociación de conocimientos y actitudes relevantes para sus miembros.

Los resultados obtenidos hasta aquí demuestran que estas prácticas maduran en el transcurso de la campaña y tienden progresivamente al fortalecimiento de la identidad juvenil, desarrollándose en dos direcciones: 1) como *prácticas de expansión y narración transmedia*, en tanto estos géneros circulan dentro y fuera de la comunidad online para enlazar una serie de figuras y símbolos propios del mundo estudiantil, y 2) como *prácticas fan activistas*, en tanto muchos de estos referentes suelen estar basados en universos ficcionales propios de la cultura popular. Ambas prácticas son distintivas de las maneras actuales de hacer política participativa en espacios interconectados, y plantean desafíos a la hora de evaluar las instancias de formación cívica que están al alcance de las nuevas generaciones. Estos hallazgos son concordantes con aquellos que proporciona la literatura reciente en el área, y aportan antecedentes relativos a las actividades que conducen la producción, la distribución y el consumo de discursos resistentes en la Web Social.

Este capítulo incluye seis apartados. En los tres siguientes repasamos las preguntas de investigación (PI) que orientaron cada objetivo específico (OE) y resumimos sus conclusiones principales. A su vez, ponderamos las fortalezas y debilidades de los modelos contemplados en cada caso. En los restantes abordamos algunas de las tareas que dejamos pendientes y proyectamos posibles aplicaciones al ámbito educativo, interrogándonos cómo estos resultados pueden emplearse para formular propuestas de alfabetización mediática y pedagogía crítica, con salidas didácticas que consideren las inquietudes, búsquedas y capacidades de los/as estudiantes en contextos formales e informales de enseñanza-aprendizaje soportados tecnológicamente, y que enfatizen su rol como prosumidores de mensajes con vocación transformadora.

7.2. El posteo en Facebook como macrogénero

En primer lugar nos propusimos responder *¿cómo se constituye el macrogénero posteo en Facebook en sus dimensiones socio-semiótica y socio-cognitiva?*, para lo cual tomamos un caso de estudio que expone muchos de los rasgos transversales a las publicaciones de UI. Como consta en el capítulo 4, “Compañero Pikachu” no solo destaca por su nivel de viralización, sino también por explotar estrategias comunicativas recurrentes en la comunidad, destinadas a satisfacer varios de los fines movilizados prevalentes del movimiento estudiantil, como son enmarcar la educación como derecho universal y los principios de justicia e igualdad que le subyacen.

Creemos que haber comenzado nuestro trabajo de análisis centrándonos en estos rasgos es una decisión pertinente y acorde a las exigencias que conlleva el análisis de discursos de redes sociales, en la medida en que involucra textos en situación de continua adaptación, experimentación y mutabilidad de los que recién empezamos a tener algunas luces (Cfr. Georgakopoulou & Spilioti, 2016; Tagg, 2015; Page et al., 2014; Seargeant & Tagg, 2014; Barton & Lee, 2013; Tannen & Trester, 2013; Sindoni, 2013). Efectuar una caracterización exhaustiva del posteo en cuanto estructura de participación [entrada: +/- epígrafe + género multimodal \wedge comentarios: intervenciones +/- respuestas] es un ejercicio que procura ofrecer información novedosa a este campo de estudio, la que difiere parcialmente de aquella provista en un inicio por disciplinas como la Sociolingüística y el Análisis de Discurso Mediado por Computadora (Cfr. Herring & Androutsopoulos, 2015; Herring, 2014, 2004).

Según Blommaert & Varis (2015), nos enfrentamos a una estructura cuando detectamos características duraderas que cambian muy lentamente al interior de un sistema. Sin embargo, aquellas estructuras que emanan de la Web Social “are (...) emergent structures characterising an evolving social order—the stability of which is permanently under pressure because of the diversity of people and activities that co-construct it” (p. 7) (sobre las nociones de familiaridad, emergencia y reconfiguración en redes sociales ver Herring, 2013). En este ambiente socio-técnico predomina “an active, interventional and heteroglossic activity” (Leppänen et al., 2014, p. 126) por parte de los/as usuarios/as que aprovechan las potencialidades de elaboración, lectura y difusión desplegadas en el ecosistema mediático (Cfr. Lemke, 2000a, 2000b, 2000c), cuyas interfaces tecnológicas se flexibilizan en virtud de las prácticas situadas de comunidades normalmente inter-dependientes y auto-organizadas (Manovich, 2013, 2012).

Los usos contra-hegemónicos llevados a cabo en *fan pages* como UI empujan al límite las funcionalidades con las que fueron concebidas estas plataformas, y aunque la arquitectura de Facebook se ajusta con los años dando mayor viabilidad a estos usos, en el caso analizado y en tantos otros posteos similares vemos un botón de muestra de los procesos de reapropiación discursiva que repercuten en niveles complementarios de la semiosis y la cognición social (Cfr. Pardo, 2012a; Kress, 2010). Con el análisis socio-semiótico advertimos que estos procesos se gestan en un entorno esencialmente multimodal, en donde lenguajes y signos se ensamblan y transitan de unos sitios a otros, siguiendo unas trayectorias indefinidas que mueven consigo trazos de acciones sociales, culturales y políticas (Lemke, 2013, 2009a, 2009b, 2005a, 2001).

De acuerdo a Leppänen et al. (2014), son dos los procesos semióticos frecuentes en redes sociales que, como ilustramos con “Compañero Pikachu”, están a la base del macrogénero posteo en UI: entextualización e intertextualidad (Cfr. Adami, 2014). Así, cuando (elementos reconocibles de) los discursos fuente son abstraídos, mudados y embebidos en un contexto comunicativo diferente, el texto resultante todavía puede ser asimilado por los/as seguidores/as como una versión transgresora pero parecida a la original. La transposición de referentes ficticios y reales (Pikachu, Eevees, Ash, proletariado, burguesía, etc.) mediante metáforas y juegos de palabras (e.g., pokemón por hijo, evolución por educación), citas visuales (e.g., Chu por Che), yuxtaposición y deformación de géneros (e.g., afiche, consignas, narraciones, etc.), entre otros mecanismos de recolocación y remezcla presentes en la entrada y los comentarios, exhiben con bastante exactitud cómo toman forma estas operaciones fundantes.

Estas recontextualizaciones son una obra de los miembros de la comunidad de UI, quienes definen cuáles significados mantener o trastocar en las fases de producción e interacción. Ambos procesos “are thus geared towards the creation of new imaginative interpretations of the source texts which are simultaneously appreciative of some of their aspects and critical or subversive about their other features” (Leppänen et al., 2014, p. 124). Esto ocurre en tanto “*a hybrid political identity emerges from the combination of being a fan and being a student, including both activism and joy. It belongs to subjective positions as students contesting (...) and enjoying the cultural references of their generation, respectively*” (García & Aguirre, 2016, p. 175, cursiva añadida). Este vínculo atraviesa todas las experiencias de fan activismo que motivan la concienciación y el involucramiento político de los/as ciudadanos/as más jóvenes.

Notamos asimismo que los recursos semióticos que están a disposición de los/as usuarios/as bien pueden empoderarlos o constreñirlos, ya sea otorgándoles nuevas oportunidades de identificación, compromiso y agencia, o imponiéndoles nuevas divisiones, jerarquías o exclusiones. Sabemos que significados menos congruentes como los que se realizan en “Compañero Pikachu” (+ nominalizaciones, + comparaciones, + ironías, + presuposiciones, etc.) no afectan los objetivos nucleares del posteo (i.e., de propaganda, crítica, entretenimiento, etc.), sino que, por el contrario, los fomentan al echar mano de importantes claves generacionales. Si al momento de desempaquetar dichos significados los/as seguidores/as de UI poseen saberes o vivencias comunes (como se espera que suceda entre pares o entre actores movilizados), entonces su procesamiento se torna más eficiente, pero si esto no pasa puede que algunos/as de ellos/as acaben sintiéndose incompetentes o marginados/as.

Posteos de esta naturaleza facilitan que los/as integrantes de UI se comporten como miembros de la comunidad estudiantil, primero, al demostrar su habilidad para intervenir de un modo que no solo es adecuado en términos interactivos, sino que valorado según los criterios de adscripción de la *fan page*, y segundo, al consensuar, reforzar o realinear sus sentidos de afiliación u oposición con el colectivo movilizado. El análisis socio-cognitivo da algunas pistas en esta línea. Por un lado, sugerimos una reconstrucción hipotética de los modelos mentales que monitorean la participación de los/as interlocutores/as cuando representan los temas de las publicaciones (modelo de situación), y cuando representan las variables de los eventos comunicativos en marcha (modelo de contexto). Por otro lado, sugerimos una reconstrucción hipotética de la base epistémica e ideológica que monitorea las instancias de adquisición, coordinación o modificación de creencias individuales y grupales.

Constatamos que estructuras lingüísticas o semióticas más detalladas, explícitas, multinivel y multimodales contribuyen a lograr una comprensión más eficaz, esto es, a generar más específicas, coherentes y conectadas representaciones semánticas, más precisos y ordenados modelos mentales y, en suma, más y mejor conocimiento (Cfr. Van Dijk, 2016a). En este punto, el nexos que existe entre géneros discursivos y representaciones sociales es primordial cuando buscamos dilucidar por qué los/as administradores/as prefieren unos tipos de texto y no otros para tratar cuestiones que se presumen de interés para el movimiento estudiantil. Cuanto más cercanos, accesibles y ricos sean estos textos, mayor impacto tendrán en sus seguidores/as. Como señala Van Dijk (1999), es probable que una gran cantidad de discursos tenga efectos persuasivos sobre un gran número de miembros de un grupo, pudiendo formular o alterar gradualmente sus representaciones sociales a través del tiempo.

En “Compañero Pikachu”, por ejemplo, las intervenciones colaborativas y aditivas presuponen y afirman más conocimientos (e.g., genéricos –políticos, históricos, económicos-, especializados –de la cultura de fans, de los movimientos sociales, etc.-, eventualmente interpersonales –por socialización en protestas u otras coyunturas de organización-, y actitudes (e.g., sobre el derecho a la evolución/educación, la lucha de clases, etc.) que aseguran la cohesión interna de la comunidad estudiantil. Mientras que las intervenciones disruptivas y directivas presuponen y afirman menos conocimientos (e.g., genéricos y personales) y algunas pocas opiniones (e.g., sobre el carácter igualitario de la evolución/educación) que, a pesar de marcar divisiones, dirigen los esfuerzos de influencia en favor del endogrupo.

Este estudio de caso nos permite postular que UI desempeña, en principio, una función epistémica manifiesta, al suministrar información permanentemente y acoplar viejos y nuevos conocimientos sobre asuntos que son relevantes para la comunidad estudiantil, y que, secundariamente, desempeña una función ideológica estratégica, especialmente para aquellos/as seguidores/as que, no teniendo opiniones totalmente divergentes pero quizá sí incompletas o insuficientes, se sirven de los posts de UI para delimitar más certeramente su posición. Así, siempre que las proposiciones ideológicas con las que se familiaricen no estén en abierto conflicto con sus experiencias personales previas, al contar con un fondo común más sólido les será más factible interiorizarlas como consecuencia de su participación sostenida en la *fan page*.

Hasta aquí hemos abarcado dos fenómenos que articulan las opciones de construcción de significados con su modelamiento socio-cognitivo, los que denominamos apoyándonos en Martin & White (2005): 1) *del lenguaje como acción al lenguaje como reflexión* y 2) *del monólogo al diálogo*. El primero se asocia al papel que cumplen los sistemas semióticos en la configuración de estados de conciencia individuales y relaciones intra e intergrupales, y remite al nivel de ajuste de las cogniciones personales y colectivas y su codificación en el discurso a partir de diversas estrategias ideacionales, interactivas y composicionales, las cuales implican, a su vez, maneras más o menos congruentes de representación social. El segundo se asocia a los usos concretos que los miembros le dan a la estructura de publicación en virtud de los posicionamientos e intercambios perseguidos, y remite al nivel de ajuste de la experiencia y su descodificación en el discurso a través de recursos verbales y/o visuales, los cuales implican, a menudo, formas encarnadas de representación multimodal.

Para cerrar este apartado mencionamos sucintamente algunas fortalezas y debilidades que se desprenden del modelo de análisis considerado. Comprobamos que las distinciones que aportan las categorías de ambas dimensiones son minuciosas y consistentes si lo que se quiere es capturar ciertos patrones locales, pero pueden volverse difíciles de manejar e integrar si es que se aspira a un enfoque global. Por lo tanto, su utilidad es alta si se priorizan cortes sincrónicos en distintos trimestres o etapas del ciclo movilizadorio (e.g., si se quiere focalizar en textos o eventos de protesta puntuales), pero si se priorizan cortes diacrónicos para derivar patrones entre sus constituyentes macro o microestructurales, el examen de todas las variables sobrecarga los tiempos de trabajo y exige más capacidad de síntesis que la que puede afrontar un análisis manual.

Dado el volumen del corpus recolectado, no es viable replicar el análisis que hemos hecho de “Compañero Pikachu” a todas las entradas y sus respectivos comentarios. Pensamos que es más conveniente centrarse solo en aquellos aspectos que son prominentes en razón de: a) los propósitos movilizadorios que realizan los discursos activistas creados y/o difundidos por los/as administradores/as de UI; b) la correspondencia que se establece entre dichos propósitos y la selección de aquellos géneros multimodales más populares dentro de la comunidad, y; c) las dinámicas de interacción que desarrollan los/as seguidores/as durante el periodo (2011-2013). Visto así, parece más ventajoso escoger o añadir categorías *ad hoc* al análisis de los géneros indagados, que aplicar una matriz predeterminada.

7.3. Repertorio de géneros de protesta en Facebook

En segundo lugar nos propusimos averiguar *¿cómo se construye el repertorio de géneros de protesta de UI a medida que avanza el ciclo movilizadorio estudiantil (2011-2013)?* Para dar cuenta de ello consultamos el corpus primario extraído con Minería de Usos en Web Social (53 posteos), y retomamos la descripción que obtuvimos con Visualización de Datos. En el capítulo 5 resaltamos algunas características básicas de los géneros más compartidos en la *fan page*, delineamos conexiones entre ellos y explicamos cómo y por qué se legitiman como discursos de protesta en el seno de la comunidad online. Este análisis es más bien exploratorio y se aboca a ejemplificar las tendencias observadas.

Desde la premisa de que las comunidades emplean más de un género para comunicarse, es esperable que algunos sean más rutinarios y asequibles. Tan pronto como una comunidad empieza a instituirse, sus miembros acuerdan, ya sea implícita o explícitamente, cuál es el conjunto de géneros al que pueden acudir para desenvolverse como colectivo. Ellos tienden a sacar partido y a consolidar paulatinamente este repertorio hasta darlo por sentado. Bajo esta lógica, el primer paso para estudiar las prácticas comunicativas particulares de una comunidad es preguntándose cómo está compuesto (*naturaleza*), cómo se afianza (*establecimiento*) y cómo se modifica (*cambio*) dicho repertorio a largo plazo.

La naturaleza de los géneros que se incorporan al repertorio de UI es preponderantemente visual y multimodal. Las fotografías de eventos de protesta como marchas y tomas superan el 50% del corpus y se concentran en la primera mitad del ciclo movilizadorio. Como apuntamos, la decisión de ocupar estas imágenes para visibilizar la acción política juvenil favorece los encuadres de diagnóstico y pronóstico,

como son designar el problema a ser enfrentado, sindicarse a sus responsables, enseñar las estrategias de lucha e impulsar la adhesión. En la segunda mitad del ciclo movilizador, afiches, caricaturas y memes ganan presencia y se inclinan hacia propósitos más propagandísticos, propiciando un giro en las labores de (re)enmarcado (i.e., alineación por enlace, extensión, amplificación y transformación).

En cuanto al establecimiento del repertorio de UI, dijimos que, a excepción de los memes de internet, los demás géneros se han utilizado anteriormente en otras agrupaciones y actividades estudiantiles. De un lado, las caricaturas y los afiches circularon durante las últimas décadas en formatos impresos como boletines o fanzines escolares; del otro, las fotografías, pese a que no se masificaron hasta la penetración de los teléfonos móviles, han perdurado como registros elementales de la contienda callejera, enriqueciendo la trayectoria iconográfica del movimiento. Una vez que estos géneros se transfieren y asientan en la comunidad online, se gesta un aprendizaje colaborativo que se traduce tanto en la confección de ejemplares más perfeccionados o sofisticados, como en la detección de ejemplares anómalos o desviados.

Los cambios en el repertorio de UI son el resultado de una agencia reflexiva, pues los administradores/as gestionan deliberadamente las publicaciones de la *fan page* para cubrir las expectativas de sus seguidores/as, y para reaccionar a las sucesivas innovaciones que tienen cabida en los entornos digitales. Estos cambios tienen alcances locales y globales. Por una parte, están los cambios por estimulación temporal y por eventos que afectan los usos más inmediatos, como cuando se transmiten vídeos en directo en el transcurso de una marcha, o cuando un mismo afiche se edita para lograr énfasis motivacionales, argumentativos o conmemorativos. Por otro lado, están los cambios estructurales que afectan la composición del repertorio, ya sea porque nuevos géneros son introducidos y validados por sus usuarios/as (e.g., memes), o porque algunos géneros se vuelven inactivos o son sustituidos por otros más atractivos o confiables (e.g., declaraciones por infografías, noticias por fotografías, etc.).

Por consiguiente, la noción de repertorio de géneros sirve para ahondar en las prácticas comunicativas estudiantiles que hacen posible que ciertos tipos de texto se adopten y adapten constantemente, atendiendo factores históricos, políticos, tecnológicos, discursivos e interactivos más generales. Dentro de sus rasgos más sobresalientes, elegimos profundizar en dos: a) la interdependencia y la superposición de géneros, y b) la evolución en ciber-géneros e hiper-géneros. Al hacerlo nos centramos en los procesos de intertextualidad, recontextualización, hipertextualidad y transmedialidad, infiriendo similitudes entre aquellos textos que exhiben patrones análogos aunque pertenezcan a géneros diferentes.

Partimos observando los diseños multimodales embebidos en las entradas para identificar seis clases de interacciones entre géneros: Primero, i) la *intertextualidad genérica* ocurre cuando un texto se basa en otros que fueron elaborados en situaciones y con finalidades retóricas similares, de modo que asemeja el género de origen para reproducirse; ii) la *intertextualidad referencial* ocurre cuando un género nombra o alude a otro reconocido por la comunidad, instaurando un entramado de asociaciones o alusiones internas, y; iii) la *intertextualidad funcional* ocurre cuando algunos textos divulgados en el pasado inciden en la confección de textos futuros, condensando experiencias, evaluaciones y conocimientos salientes entre sus miembros.

Segundo, iv) la *recontextualización por importación* sucede cuando un género es implantado en un medio o sitio que no le es propio, adecuándose a las visiones y los valores de los sujetos que se lo adueñan; v) la *recontextualización por asimilación* sucede cuando una organización esquemática es usada como plantilla para dar expresión a otra convencionalmente distinta, encaminándose a los propósitos y las audiencias del género fuente, y; vi) la *recontextualización por incrustación* sucede cuando un género se recicla y se inserta en otro, reconfigurando el discurso de destino. En ambos casos vemos cómo cuando estos géneros se vinculan, solapan o fusionan, trasponen significados de unos a otros, dotando de estabilidad al repertorio del que emanan.

Luego observamos si acaso estos géneros sufren alteraciones cuando interactúan en un ambiente más complejo como el que proporciona la Web Social. Desde este punto de vista, los géneros pueden ser vistos como organismos que, una vez liberados a este ecosistema, comienzan a propagarse y mutar. Así, tanto la irrupción de plataformas como la migración de unas a otras influyen en la evolución de los géneros mediados por computadora (“ciber-géneros”), ya sea que sus ejemplares tengan o no antecesores informáticos. Adicionalmente, estos ciber-géneros pueden derivar en géneros multi-secuenciales (“hiper-géneros”) si los/as usuarios/as los disponen en un mismo recorrido de lectura mientras navegan.

Los ciber-géneros pueden imitar géneros que han aparecido antes en otros medios (*géneros replicados*), pueden alejarse levemente (*variantes de géneros*) u ostensiblemente (*géneros emergentes*) de sus predecesores, o pueden ser completamente inéditos (*géneros espontáneos*). En UI localizamos desde géneros existentes → replicados como las fotografías y los vídeos, pasando por géneros existentes → variantes como los afiches y las caricaturas, hasta llegar a géneros nóveles → espontáneos como los memes. Si bien ninguno supone desviaciones sustanciales de forma y contenido, las funcionalidades que brindan las redes sociales hacen que las fases de fabricación, almacenamiento y distribución de discursos mediales queden supeditadas a un modelo de autoría por opciones, lo que promueve que cada circuito comunicativo coopere en la gestación de nuevas formaciones semióticas, en un contexto donde un número cada vez mayor de prosumidores/as y audiencias entra en diálogo y se retroalimenta de manera instantánea.

Los hiper-géneros son especímenes híbridos que proliferan en la era del hipertexto, y remiten a un tejido de enlaces que suministra a sus usuarios/as múltiples nodos de elección y vías de acceso a la información. Estos proveen alternativas para desplazarnos entre unidades textuales, visuales o audiovisuales virtualmente aisladas, pero que podemos coordinar sin restricciones normativas. En UI conviven dos recorridos hipertextuales por defecto: a) uno vertical a través de Facebook (e.g., navegación interna hacia otros perfiles o *fan pages*), y b) uno horizontal a través de otras páginas o aplicaciones web (e.g., navegación externa hacia portales de prensa y redes sociales como Youtube). Ambos garantizan el flujo y la viralización de mensajes, inauguran o tornan más expeditos los canales de apoyo con otros colectivos o movimientos sociales, y provocan sentimientos de compromiso y fidelidad en el endogrupo.

Por último, observamos si los géneros del repertorio podían interactuar a partir de determinados patrones semánticos. Acuñamos la noción de expansión transmedia para incluir aquellas prácticas discursivas destinadas a crear, personalizar, mezclar y divulgar textos multimodales a través de diversos medios y escalas espacio-temporales. Estos textos comparten patrones temáticos que conforman cadenas intertextuales, cuyos significados se transcontextualizan a medida que traspasan las fronteras (cada vez menos rígidas) entre géneros, comunidades y prácticas sociales.

Los posts de UI evidenciaron dos ejemplos de expansión transmedia (“*Inútiles y subversivos*” y “*Puterío*”) en los que se forjaron cadenas intertextuales por OPOSICIÓN: tras la mediatización de textos primarios con los que se adjudicaron denominaciones ofensivas a los/as estudiantes, ellos/as generaron textos secundarios y terciarios que resistieron la hetero-representación negativa de sus adversarios, potenciando sus mecanismos de identificación y solidaridad grupal. Estos ejercicios muestran que la comunidad de UI se constituye como un espacio de enunciación heteroglósica donde los sentidos impuestos por los poderes dominantes son disputados sistemáticamente.

El modelo que esbozamos para llevar a cabo este análisis nos permite demostrar que el repertorio de géneros de una comunidad como la de UI no equivale a un listado de entidades estáticas, sino que estas tienen un carácter dinámico y mutable que es distintivo de los discursos que actualmente proliferan en las redes sociales. Su impronta es más teórica y tiene un sustento multidisciplinar que intenta recoger perspectivas complementarias sobre el objeto de estudio, pero está menos orientado a un análisis lingüístico o semiótico detallado. Sin embargo, ofrece una caracterización bastante densa de las variables que intervienen en la construcción de dicho repertorio.

7.4. Organización topológica de seis géneros de protesta en Facebook

En tercer lugar buscamos responder *¿cómo se organizan los géneros de protesta más populares de UI de acuerdo con los objetivos movilizatorios que satisfacen en distintos momentos del conflicto educativo (2011-2013)?* En este caso contemplamos el corpus primario (53 posts) y secundario (158 posts), y relevamos una serie de ejemplos característicos. En el capítulo 6 agrupamos estos géneros en virtud de las necesidades de representación política que persiguen y de los rasgos que tienen en común. Este análisis es inter-textual e inter-semiótico y también recurre a modelos *ad hoc*.

Tras una revisión preliminar del total de publicaciones deducimos dos criterios de organización topológica: 1) proximidad narrativa (fotografías, vídeos, discursos murales), y 2) proximidad conceptual (afiches, caricaturas, memes), y cuatro parámetros destacados: a) comunicativos (estructuras y propósitos de los géneros multimodales), b) ideológicos (modos de auto y hetero-representación grupal), c) políticos (referencia a eventos y modalidades contenciosas), y d) topográficos (interacción espacio público-mediático). Luego averiguamos cómo son empleados los géneros de cada familia y cuáles funciones cumplen en el transcurso de la campaña. También examinamos cómo los/as seguidores/as de UI interactúan en torno a ellos, y cómo modulan sus conocimientos y creencias sobre el movimiento estudiantil.

Los géneros que reunimos por proximidad narrativa se usan para visibilizar la acción política juvenil de posdictadura. Las fotografías y los vídeos que registran eventos contenciosos como marchas y tomas tienen la virtud de plasmar estas experiencias desde el punto de vista de sus protagonistas, al margen del control adulto e institucional. Estos relatos son preponderantes para el movimiento en un escenario donde prevalece su criminalización mediática, pues les ayuda a emplazar acciones que habitualmente se relegan (e.g., el carnaval, la permanencia) o se muestran descontextualizadas (e.g., el estallido, el desalojo).

Cuando dichas acciones se recontextualizan en el Facebook de UI, estas imágenes no propenden únicamente a fines probatorios o testimoniales. Estas redefinen, asimismo, las relaciones de poder entre los grupos en pugna por el espacio público, fijando sentidos de pertenencia (i.e., inclusión/exclusión) e identificación (i.e., nosotros/ellos) alrededor de los territorios ocupados (i.e., las calles y las aulas). Dentro de la comunidad online, los/as estudiantes no solo acceden a representaciones que relegitiman sus luchas colectivas, sino que intercambian opiniones, actitudes, sentimientos y memorias que los llevan a resignificar su rol como activistas sociales.

Los géneros que reunimos por proximidad conceptual se usan para propagar los fundamentos ideológicos del movimiento estudiantil. Los afiches, las caricaturas y los memes sirven como artefactos de propaganda que hacen posible configurar la realidad del movimiento en términos polarizados y prefigurar la revuelta política. Debido a su poderío visual y metafórico, estos géneros tienen la cualidad de hacer concretos conceptos muy abstractos y de estimular nexos novedosos entre ellos, beneficiando tareas de enmarcado bastante complejas.

Así, mientras los afiches asumen un ímpetu motivacional y llaman a la revolución y a la búsqueda utópica, las caricaturas y los memes se dedican a circunscribir la crisis educativa, a culpabilizar a sus adversarios y a anticipar su resolución. Estos géneros incrementan su potencial persuasivo cuando representan la movilización estudiantil por medios figurativos, específicamente, de aquellos que provienen de la cultura de masas y las narrativas de ficción. Esta articulación concede a los/as jóvenes instancias inéditas de fan activismo, con las cuales pueden robustecer sus modalidades de participación y compromiso político. Cuando tales instancias se desarrollan en el Facebook de UI, animan la discusión intragrupal y el trabajo de encuadre entre sus miembros.

Es un hecho que tanto los/as administradores/as como los/as seguidores de UI mejoraron progresivamente la gestión de estos géneros durante el ciclo movilizadorio. Las fotografías y los vídeos acompañaron intensamente poco más del primer año de protestas, periodo en el que resultó imprescindible rebelarse ante el gobierno y los medios de comunicación oficiales. Ver y verse entre las multitudes, *in situ* o frente a las pantallas de ordenador, implicó una modificación sin precedentes en la comprensión del conflicto educativo, sobre todo para aquellos/as jóvenes que nunca antes habían salido a manifestarse ni se habían sentido parte de una misma causa. Paralelamente, los afiches fueron abriéndose paso aprovechando un reservorio de símbolos de gran connotación histórica, pero también de otros más frescos y rupturistas. Las caricaturas ingresaron tímidamente y comenzaron a posicionarse con la aparición de personajes entrañables, como los que rememoran episodios de la infancia. Los memes, finalmente, llegaron para quedarse. Todavía es incierto cómo pueden perturbar las maneras de producir y difundir discursos políticos en las redes sociales.

Los modelos que utilizamos para ejecutar este análisis involucraron un enorme desafío metodológico. Durante la investigación no encontramos una fórmula que nos condujera a una matriz unificada. Cuando empezamos a descubrir más y más vínculos entre los posteos recopilados, resolvimos realizar un análisis a través de los textos (“focus on patterns *across* texts (a ‘text-as-corpus’ perspective)” según Bednarek & Caple, 2017, p. 19) en vez de abordarlos por separado. La decisión de agruparlos por géneros y de rastrear afinidades entre ellos nos pareció más sugerente y explicativa, pero supuso un reto a la hora de ponderar la pertinencia y la coherencia teórica de las categorías. Por todo lo anterior, ambos modelos son tentativos, no definitivos. Pueden simplificarse (e.g., privilegiando solo algunas de las columnas) o rectificarse para abarcar otros repertorios, algo que futuras aproximaciones tendrán que corroborar.

7.5. Limitaciones y tareas pendientes

Hubo otras complicaciones que nos dejaron tareas pendientes, relativas al tratamiento del corpus y al seguimiento etnográfico de UI. De un lado, aun cuando apostamos por una extracción automatizada de los datos y obtuvimos volúmenes suficientes con Minería de Usos Web, no dimos con procedimientos para procesarlos cuantitativa o cualitativamente en su totalidad. La principal dificultad radica justamente en su composición multimodal, dado que los programas de *software* disponibles, ya sea en el área de las Ciencias del Lenguaje o de la Computación, todavía se centran en su procesamiento lingüístico. La descripción que conseguimos con Visualización de Datos, para que fuese atinente a los objetivos trazados, igualmente requirió un tratamiento manual. Por ende, nuestros resultados se basan en una porción reducida de los posteos recolectados y hay que extrapolarlos con cautela.

De otro lado, aunque evaluamos opciones de seguimiento etnográfico no pudimos formalizar un análisis de este tipo. Cuando intentamos entrar en contacto con los/as administradores/as de UI no recibimos respuesta. Sí pudimos contactar con los/as encargados/as de otras *fan pages*, pero no mostraron voluntad de continuar con las conversaciones. Por alejarse del foco considerado y para no recargar más el análisis discursivo desestimamos contactar a algunos/as de los/as seguidores/as, pero estamos convencidos de que siguientes investigaciones se favorecerían de estos métodos. A nuestro juicio, es indispensable incorporar a los/as jóvenes como interlocutores directos y no arrogarse el derecho de hablar por ellos/as.

De acuerdo a Unger, Wodak & KhosraviNik (2018), las etapas metodológicas que guían el Estudio Crítico de los Discursos Mediados por Redes Sociales se completan con la aplicación de los resultados y su divulgación a un público experto y no experto. A la fecha hemos cubierto parcialmente la primera etapa con la presentación de ponencias y la publicación de artículos académicos, pero aún nos falta pensar en cómo transferir estos hallazgos en formatos más sencillos y accesibles. Una medida que hemos tomado en esta dirección ha sido la de delinear un acercamiento teórico desde el cual podamos derivar propuestas de educación cívica y alfabetización en el aula, la que exponemos en el último apartado.

7.6. Proyecciones: Aprendizaje transmedia en redes sociales

Knowledge emerges through “invention and reinvention” of a reality that is always unfinished and in a process of transformation.

Elisabeth Soep.

One cannot change the world unless one can imagine what a better world might look like.

Henry Jenkins.

El entorno interactivo provisto por las redes sociales, en general, y por las *fan pages* de Facebook, en particular, equivale a un contra-espacio o espacio alterno al poder hegemónico que proporciona oportunidades de socialización y aprendizaje político para los/as estudiantes movilizados/as (Soep, 2016), quienes pueden desenvolverse en él por fuera de las constricciones que impone el control adulto (i.e., institucional y policial), cultivando su autonomía comunicativa (Castells, 2009b). En este contra-espacio los/as jóvenes no destacan solamente como hacedores de significados, sino también como agentes de cambio socio-cognitivo y promotores de una ciudadanía más empoderada. Asumen, pues, un rol de educadores sociales.

Al adueñarse de estos espacios, los/as jóvenes emplean las infraestructuras y herramientas tecnológicas para expandir el dominio cívico, convocando a otros actores o grupos subordinados a sumarse. En palabras de Jenkins (2016), “these spaces of “everyday talk” are crucial for the development of political consciousness, for reinforcing shared cultural norms, and for working out alternatives to the dominant culture’s views of their identities and interests” (p. 24). Como plantea este autor, tales espacios propician el cruce entre cultura participativa, cultura popular y política participativa, del que emanan coyunturas de formación e imaginación cívica.

Una cultura participativa es aquella en donde las personas contribuyen con sus respectivos conocimientos, aptitudes y opiniones, fomentan la tutoría entre pares, y explotan las formas de creación y la circulación de creaciones conjuntas. Esta incluye la resolución colaborativa de problemas, el flujo constante de información y productos, la afiliación a comunidades online y la adopción de ciertas membresías (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robison, 2009). A menudo, se organiza en torno a pasatiempos o al consumo de franquicias procedentes de la industria de medios, como ocurre con las culturas de fans (Jenkins, 2009b). Y, en muchas ocasiones, soporta el activismo político, más integrado a la vida cotidiana y distante de las instituciones tradicionales, proveyendo mecanismos que amplifican las voces sociales marginalizadas (Jenkins, 2016).

Estos modos de participación invitan a los/as jóvenes a modelar prácticas democráticas horizontales y a compartir ideales sobre cómo debiese ser la sociedad que habitan. Al interrogar reflexivamente sus propios mundos, ellos/as pueden imaginar alternativas a los conflictos políticos, sociales o económicos actuales, combinando elementos reales y ficticios. Educar para la imaginación implica preguntarse cómo sacar el mayor partido de las condiciones que se cuestionan, juzgar la lógica y la factibilidad de estas alternativas, y actuar en consecuencia (Soep, 2016). De allí que estas culturas constituyan vías privilegiadas de aprendizaje no formal (Scolari, 2018a, 2018b).

Como se deduce de lo expuesto, este aprendizaje: 1) se genera dentro de comunidades de práctica determinadas, y 2) se conecta a múltiples plataformas y audiencias. Suele estar: a) más situado y dirigido al saber-hacer, b) enfocado en intereses individuales y colectivos; c) inspirado en la imitación, el entretenimiento y la creatividad, y; d) anclado en redes de apoyo donde los papeles de ‘profesor’ y ‘estudiante’ se transfieren permanentemente. Las estrategias de aprendizaje informal que adquieren los/as jóvenes en entornos participativos online son resumidas por Scolari (2018a, p. 12) como sigue:

Tabla 7.1. Estrategias de aprendizaje informal en entornos participativos online




Modalidades	Descripción
Aprendizaje a través de la práctica	El (la) joven pone en práctica un conjunto de actividades relacionadas con la competencia que quiere adquirir. Estas actividades generalmente implican procesos de ensayo y error, que gradualmente ayudan al alumno a perfeccionar dicha habilidad.
Resolución de problemas	El (la) joven se enfrenta a un problema que lo motiva a adquirir la competencia adecuada para resolverlo.
Imitación/Simulación	El (la) joven reproduce acciones, secuencias y decisiones tomadas por alguien con mayor experiencia.
Juego	El (la) joven adquiere una competencia determinada al participar en entornos ludificados.
Evaluación	El (la) joven adquiere o perfecciona una competencia al examinar su propio trabajo o el de otros, o cuando otros examinan el suyo.
Enseñanza	El (la) joven adquiere una competencia mediante la transmisión de conocimientos a otros, lo que lo motiva a dominar una habilidad existente o a obtener otra que le ayude en las tareas de enseñanza.

Para Elisabeth Soep (2016), estas ideas sobre el aprendizaje informal pueden enriquecerse a partir de dos marcos complementarios: el de pedagogía crítica y el de producción transmedia. Por una parte, no importa cuán notable sea el aprendizaje engendrado participativamente si este no se ocupa de manera constructiva, ni tampoco importa cuán sofisticadas sean las estrategias que lo promueven “if young people whose rights and dignity have already been denied are once again cut off from one another as sources of wisdom, collaborators in action, and drivers of social justice” (2016, pp. 297-298). Según esta autora, una pedagogía crítica culturalmente relevante debe facilitar instancias que reivindiquen sus identidades como agentes cívicos, y les brinden el protagonismo que merecen dentro de sus escuelas o universidades.

Por otra parte, los/as docentes deben ser capaces de reconocer que este aprendizaje es esencialmente transmedial, multimodal e intertextual, y estar dispuestos/as a aprovechar toda la experiencia que los/as jóvenes han acumulado en este ámbito. Pese a que en las últimas décadas han habido esfuerzos por adaptar el sistema educativo a este contexto socio-técnico, la percepción imperante es que las rutinas de los/as jóvenes giran alrededor de una serie de tecnologías y prácticas que siguen siendo ajenas a los protocolos pedagógicos convencionales (Scolari, Masanet, Guerrero-Pico & Establés, 2018; Scolari, 2016; Castells, 2009b). Uno de estos esfuerzos ha sido desarrollar una batería de conceptos para denominar e introducir nuevos alfabetismos en el aula, tales como “alfabetismo digital”, “alfabetismo en internet” y “alfabetismo en nuevos medios” (Cfr. Kress, 2005).

Sin embargo, a estos alfabetismos subyace una comprensión normalmente negativa que observa a los/as jóvenes como sujetos pasivos y en riesgo, razón por la cual necesitan ser advertidos de las amenazas y manipulaciones a las que están expuestos/as, incentivando su posicionamiento crítico (Scolari, 2018b). En su lugar, el concepto de “alfabetización transmedia” parte de una comprensión diferente de los actores juveniles, que los considera como prosumidores activos y familiarizados con el ecosistema mediático en el que interactúan (Scolari, 2018a) (ver Figura 7.1). Esta perspectiva expande los postulados anteriores y añade otras preguntas y propuestas de intervención educativa, más preocupadas por “the analysis of practices of participatory cultures, youth-generated contents and informal learning strategies, and their use inside the formal educational system” (Scolari et al., 2018, p. 803).

Figura 7.1. Resumen de los alfabetismos y sus características principales según Scolari (2018a, p. 4)

	 ALFABETISMO	 ALFABETISMO MEDIÁTICO	 ALFABETISMO TRANSMEDIA
Lenguaje	Texto escrito (leer/escribir)	Multimodal	Multimodal
Soporte mediático	Libros y textos escritos	Medios impresos, audiovisuales y digitales	Redes digitales - Medios interactivos - Transmedia
Objetivos	Crear lectores críticos y escritores	Crear espectadores críticos, y a veces, productores	Crear prosumidores críticos
Interpelación	Como analfabeto	Como consumidor pasivo	Como prosumidor
Dirección	Top-down	1) Top-down 2) Bottom-up	1) Bottom-up 2) Top-down
Lugar de aprendizaje	Formal (escuelas)	Formal (escuelas), no formal e informal	De informal a formal
Rol del profesor	Autoridad con el conocimiento - Mediador entre el estudiante y el texto	Mediador de conocimiento - Creador de experiencias de aprendizaje con los medios	Facilitador del conocimiento - Traductor cultural
Referencias teóricas	Lingüística	Teoría de los efectos de los medios masivos - Estudios culturales	Ecología de los medios - Narrativas transmedia - Estudios culturales

Luego de tres años de investigación¹⁶⁷, Scolari y su equipo lograron diagnosticar y sistematizar tanto los escenarios como las competencias que debiesen tomarse en cuenta al momento de definir un proyecto de alfabetización transmedia. Con las nociones de cultura participativa, cultura de fans y política participativa nos hemos referido sucintamente a dichos escenarios, de los cuales se desprende el repertorio de prácticas, destrezas, prioridades, sensibilidades y estrategias de enseñanza-aprendizaje que supone este tipo de alfabetización. Con la noción de competencia transmedia se alude al conjunto de habilidades asociadas a la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales (Scolari, 2018a), entre las que destacan (ver Tabla 2 y 3):

¹⁶⁷ Estos/as autores/as sintetizan sus hallazgos en cuatro ideas-fuerza: i) *las competencias transmedia tienen una topografía diversa y desigual*, ya que en algunas dimensiones las habilidades examinadas son más bien marginales y solo las domina un número acotado de jóvenes, mientras que otras están más extendidas e interiorizadas; ii) *las competencias transmedia evolucionan con la ecología de los medios*, porque en tanto hay habilidades que cambian muy lentamente con el tiempo (e.g., aquellas vinculadas con la ideología y la ética), otras sufren alteraciones con bastante periodicidad (e.g., aquellas vinculadas con el uso de redes sociales); iii) *las competencias transmedia están sesgadas por género*, pues verifican, por ejemplo, que las mujeres muestran más habilidades relacionales y de producción, y los varones muestran más habilidades lúdicas y de rendimiento tecnológico, y; iv) *los/as jóvenes son conscientes de los riesgos* relativos a la seguridad y la privacidad online, pero no siempre toman recaudos al respecto.

Tabla 7.2. Taxonomía de competencias transmedia según Jenkins et al. (2009, p. xiv)

Competencias transmedia	Descripción
Jugar	Capacidad de experimentar con el entorno como vía de resolución de un problema.
Interpretar	Capacidad de adoptar identidades alternativas con miras a la improvisación y el descubrimiento.
Apropiar	Capacidad para <i>samplear</i> y remezclar el contenido de los medios creando nuevos significados.
Juzgar	Capacidad de evaluar la fiabilidad y la credibilidad de distintas fuentes de información.
Navegar por la red	Capacidad de buscar, sintetizar y difundir información.
Navegar a través de recorridos transmedia	Capacidad de seguir el flujo de historias e información a través de múltiples medios y modalidades semióticas.
Negociar	Capacidad de moverse por distintas comunidades, discernir y respetar múltiples perspectivas, y aprehender y seguir normas distintas.

Tabla 7.3. Taxonomía de competencias transmedia según Scolari et al. (2018, pp. 805-806)

Competencias transmedia	Descripción
Competencias de producción	Capacidad de concebir, planificar, producir, editar y/o reapropiar contenidos a través de diferentes plataformas de medios y lenguajes (textos, audio, audiovisuales, códigos, etc.). Este grupo también incluye habilidades operativas y creativas.
Competencias de gestión	Gestión individual: capacidad de auto-gestionar los recursos y el tiempo que se utiliza, así como las identidades, sentimientos y emociones personales.
	Gestión social: capacidad de comunicarse, coordinar, organizar, liderar y enseñar mientras se juega y se produce colectivamente. Este grupo también incluye habilidades relacionadas con la participación en redes sociales.
Competencias performativas	Incluye habilidades relacionadas con la actuación y el uso del cuerpo, ya sea en escenarios de la vida real (artes escénicas) o en escenarios virtuales (videojuegos).
Competencias con los medios y las tecnologías	Incluye habilidades relacionadas con la adquisición de conocimientos sobre las economías socio-políticas de los medios, la dieta medial de los individuos, y las características de las tecnologías y sus lenguajes. Este grupo también incluye habilidades relacionadas con la ejecución de acciones basadas en ese conocimiento.
Competencias narrativas y estéticas	Incluye habilidades relacionadas con la interpretación de narraciones y estructuras narrativas, el análisis y la evaluación de los distintos géneros, personajes y cualidades estéticas, entre otras. Este grupo también incluye la capacidad de reconstruir la narrativa de un mundo transmedia.
Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética	Prevención de riesgos: incluye habilidades relacionadas con la adquisición de conocimientos y la toma de decisiones que ayudan a preservar la privacidad y la seguridad en los medios (en particular, en las redes sociales). Este grupo también incluye habilidades relacionadas con la gestión de y la reflexión sobre la propia identidad y las posibles adicciones a los medios.
	Ideología y ética: incluye habilidades relacionadas con la detección y el análisis de estereotipos (en términos de género, etnia, religión, etc.), y cuestiones éticas relacionadas con los derechos de autor, las trampas (principalmente en videojuegos) y la piratería. Este grupo también incluye habilidades relacionadas con la ejecución de acciones y la modificación de comportamientos.

Scolari y sus colegas reformularon esta taxonomía y la organizaron en virtud de los siguientes criterios:

from *writing* (to write short-stories) to *multimodal productions* (to film and edit a video), from *simplicity* (to search content) to *complexity* (to manage social media and blogs to archive content), from *technical* (to take photos) to *critical and ethical practices* (to be aware of the risks of self-exposure on social media), and from *cognitive* (to recognise and describe genres in different media and platforms) to *pragmatic attitudes* (to select and consume/quit a content based on aesthetic and narrative values) (Scolari et al., 2018, p. 805).

Las prácticas discursivas activistas que se configuran en la comunidad de UI involucran, implícita o explícitamente y en distinta medida, cada una de las competencias descritas. Mencionamos algunas posibilidades a continuación:

- ✓ las *competencias de producción* aplicadas a la publicación de entradas y comentarios, y, especialmente, a la elaboración y reapropiación (edición, recolocación, remezcla, etc.) de los ejemplares de géneros embebidos en los posteos (caricaturas, memes, etc.);
- ✓ las *competencias de gestión* aplicadas a la construcción de identidades y creencias individuales y colectivas, la comunicación interpersonal e intragrupal, la coordinación de eventos de protesta y la planificación de otras iniciativas contenciosas emergentes (uso de *hashtags*, viralización de contenidos, etc.);
- ✓ las *competencias performativas* aplicadas a la adopción de roles y la actuación offline (*flashmobs*) y online (simulación de mundos ficticios, e.g., uno en el que estudiantes y pokemones conviven);
- ✓ las *competencias con los medios y las tecnologías* aplicadas a la lectura crítica de los medios pertenecientes al duopolio político-empresarial, y a la selección de medios independientes como fuentes de información;
- ✓ las *competencias narrativas y estéticas* aplicadas a la fabricación, la propagación y el seguimiento de narrativas y recorridos transmedia, así como de sus personajes, figuras o símbolos distintivos, y;
- ✓ las *competencias ideológicas* aplicadas al análisis de prejuicios y estereotipos (sobre los estudiantes movilizados y sus campañas, e.g., encapuchados, vandalismo, etc.), y a la detección de actitudes y opiniones que difieren de las propias.

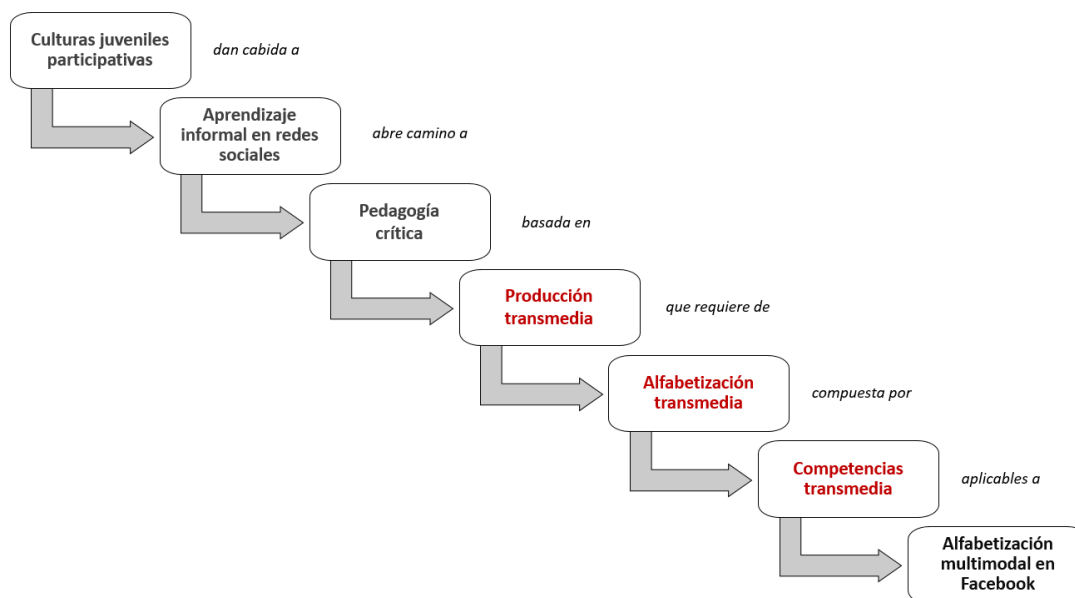
Como hemos querido argumentar hasta ahora, aunque estas competencias atraviesan las diversas actividades que los/as jóvenes efectúan en redes sociales como Facebook, sobre todo de aquellas destinadas a producir, distribuir y consumir textos que favorecen la participación política de carácter resistente, aún persiste una brecha tecno-cultural entre estos espacios de aprendizaje informal y los espacios de aprendizaje institucionalizado (Cfr. Castells, 2009b). Una forma de sortear esta brecha es adecuar los procesos educativos a lo que varios teóricos llaman ‘aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida’ (Cfr. Scolari et al., 2018; Ciastellardi & Di Rosario, 2015), dando énfasis a las búsquedas sociales, (inter)personales y afectivas de estos actores, y otorgándoles el estatus de autores/as de los conocimientos a los que aspiran (Bezemer & Kress, 2017).

Para cerrar este capítulo, nos concentramos en la competencia de producción y nos preguntamos cómo puede potenciarse desde el trabajo en el aula. De acuerdo a Bezemer & Kress (2017), el currículo escolar requiere incorporar marcos pedagógicos que den cabida al diseño de textos multimodales motivados por los intereses de los agentes juveniles. Al hacerlo, también debe proporcionar herramientas semióticas que funcionen como un “meta-lenguaje” (e.g., una gramática visual), a partir del cual ellos/as puedan hacerse conscientes de los procedimientos que siguen como diseñadores.

Estos investigadores sugieren que en tanto los/as jóvenes conforman un repertorio de textos ajustado a sus intereses, despliegan y perfeccionan las habilidades con las cuales afrontan las actuales demandas tecno-comunicativas. Estas habilidades les permite evaluar “what the social relations with an audience are, what platforms and resources there are for making and disseminating the text, what local norms are operating, and how these fit with what is to be communicated and with a clear understanding of the characteristics of the public” (2017, p. 23).

Hay maneras bastante sencillas de poner a prueba dichas habilidades. Pensemos en la tarea de actualizar un estado en Facebook, la que puede abordarse con diferentes niveles de complejidad: 1) crear un texto escrito; 2) crear un texto verbo-visual, 3) crear un texto audio-visual; 4) acompañar estos últimos con un epígrafe atractivo; 5) tomar decisiones de diseño para que la entrada responda a las expectativas de los/as demás/as usuarios/as; 6) tomar decisiones de diseño para que la entrada promueva la interacción entre usuarios/as (“me gusta”, “comentar”, “compartir”); 7) dialogar con ellos/as para hacer progresar el flujo de intervenciones, etc.

Figura 7.2. Síntesis de la propuesta de aplicación de resultados



Esperamos que este acercamiento ayude a analistas y educadores/as a vislumbrar alternativas para relevar y fomentar estrategias de aprendizaje en entornos participativos online. Deseamos, además, que estas alternativas estén conectadas a las culturas políticas de comunidades relegadas y a sus prácticas activistas de base. Confiamos en que el rescate de sus discursos de protesta honre merecidamente sus voces y miradas. Y apelamos a que estos aportes iluminen nuevas vías de transformación social.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, Luis y Forch, Juan. (1972). *Viaje por la juventud*. Santiago: Quimantú.
- Abric, Jean Claude. (1993). Central system, peripheral system: Their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*, 2(2), 75-78.
- Acosta, Gladys. (2012). Gestión de pasiones y polarización en las redes sociales. Un análisis del aplicativo Grupos en Facebook. *Discurso & Sociedad*, 6(4), 684-719.
- Achugar, Mariana. (2016). *Discursive processes of intergenerational transmission of recent history. (Re)making our past*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Achugar, Mariana. (2011). Aproximaciones discursivas a la transmisión intergeneracional del pasado reciente. En Teresa Oteiza y Derrin Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, nación e identidad en los manuales escolares* (pp. 43-88). Santiago: Cuarto Propio.
- Achugar, Mariana. (2006). Entre la memoria y el olvido: Las luchas por la memoria en el discurso militar uruguayo, 1976-2001. En Eric Hershberg y Felipe Agüero (Comps.), *Memorias militares sobre la represión en el cono sur: Visiones en disputa en dictadura y democracia* (pp. 34-70). Madrid: Siglo XXI.
- Achugar, Mariana y Oteiza, Teresa. (2014). Recontextualización del pasado reciente: Prácticas sociales multisemióticas. *Revista Discurso & Sociedad*, 8(1), 1-11.
- Adami, Elisabetta. (2014). Retweeting, reposting, repinning, reshaping identities online: Towards a Social Semiotic Multimodal Analysis of digital remediation. *LEA. Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 3, 223-243. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-15194>
- Adnan, Wan, Hassan, Wan, Abdullah, Natrah & Taslim, Jamaliah. (2013). Eye tracking analysis of user behavior in online social networks. In A. Ant Ozok & Panayiotis Zaphiris (Eds.), *Online communities and social computing* (pp. 113-119). Heidelberg: Springer. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-39371-6_13
- Agnew, John. (1987). *Place and politics. The geographical mediation of state and society*. Boston: Allen Unwin.
- Agurto, Irene, Canales, Manuel y De la Maza, Gonzalo. (1985). *Juventud chilena. Razones y Subversiones*. Santiago: ECO-FOLICO-SEPADE.
- Aguilera, Óscar. (2016). Excedente emocional y ampliación de lo político en Chile. Análisis visual del movimiento estudiantil 2011-2014. *Altre Modernità, S.l.*, 234-253. DOI: <http://dx.doi.org/10.13130/2035-7680/7065>
- Aguilera, Óscar. (2014). *Generaciones: Movimientos juveniles, políticas de identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Aguilera, Óscar. (2012). Repertorios y ciclos de movilización juvenil en Chile (2000-2012). *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), 101-108.
- Aguilera, Óscar. (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, 35(1), 11-26.
- Aguilera, Óscar. (2010a). Cultura política y política de las culturas juveniles. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50), 91-102.
- Aguilera, Óscar. (2010b). Acción colectiva juvenil: De movidas y finalidades de adscripción. *Revista Nómadas*, (32), 81-98.
- Aguilera, Óscar. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: Coordenadas para un estado del arte. *Revista Última Década*, 17(31), 109-127. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000200007>

- Aguilera, Óscar. (2008). Medios de comunicación en Chile, movimientos juveniles y políticas de la visibilidad. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 5(14), 55-68.
- Aguilera, Óscar y Álvarez, Javier. (2015). El ciclo de movilización en Chile 2005-2012: Fundamentos y proyecciones de una politización. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (29), 5-32.
- Aguilera, Óscar y Muñoz, Víctor. (2015). Preguntas por la juventud, preguntas por la política. Acción colectiva, movimientos sociales y militancia en los estudios de juventud. Chile 1967-2013. En Pablo Cottet (Ed.), *Juventudes. Metáforas del Chile contemporáneo* (pp. 69-106). Santiago: RIL Editores.
- Aguirre, Alwin & Graham, Sharyn. (2015). Imperfect strangers: Picturing place, family, and migrant identity on Facebook. *Discourse, Context and Media*, 7, 3-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dcm.2014.12.001>
- Aguirre, Félix y García, Óscar. (2015). Más allá de malestar. Una hipótesis sociológica sobre el significado político del movimiento estudiantil chileno. *Revista de Sociología e Política*, 23(53), 147-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-987315235308>
- Alcalde, Ignasi. (2015). *Visualización de la información. De los datos al conocimiento*. Barcelona: UOC Ediciones.
- Androutsopoulos, Jannis. (2015). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), 185-205. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1367006913489198>
- Angenot, Marc. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Antezana, Lorena. (2015). La función social de caricaturas y fotomontajes en Chile. *Revista Designis*, (23), 95-104.
- Antezana, Lorena. (2014). Al filo de la pluma: Caricatura chilena en tiempos de dictadura. *Revista Contemporânea*, 2(4), 1-28.
- Antezana, Lorena. (2009). Política en caricaturas y fotomontajes de la prensa chilena: Risas y sonrisas. *Revista de Humanidades Mapocho*, (65), 135-147.
- Antezana, Lorena. (2007). Los jóvenes “en” los noticieros televisivos chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, (5), 154-163.
- Antezana, Lorena. (2006). La caricatura de prensa chilena. *Documentos de trabajo – Centro de Estudios de la Comunicación de la Universidad de Chile*, (3), 20-40.
- Arancibia, Cristina, Sadler, Stephen & Montecino, Lésmer. (2016). Impact of social media on Chilean student movement. In Kirsi Pauliina, Sarah Mills & Tracey Skelton (Eds.), *Politics, citizenship and rights* (pp. 331-344). Singapore: Springer. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-4585-57-6>
- Arancibia, María Cristina y Montecino, Lésmer. (2014). Recursos de ideación e identificación para representar la corrupción y la crisis ética en comentarios de blogs de ciberperiódicos. *Onomázein. Revista de Lingüística, Filología y Traducción, Número especial IX ALSFAL*, 214-229. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.9>
- Arancibia, María Cristina y Montecino, Lésmer. (2013). El blog de comentarios a textos de opinión en ciberperiódicos: Un género en constante reconstrucción. *Literatura y Lingüística*, (28), 123-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000200008>
- Araya, Pedro. (2008). El Mercurio miente (1967): Siete notas sobre escrituras expuestas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (14), 157-171.
- Arditi, Benjamín. (2015). Insurgencies don't have a plan – they are the plan: Political performatives and vanishing mediators in 2011. In Carlos De la Torre (Ed.), *The*

- promise and perils of populism: Global perspectives* (pp. 113-139). Lexington, KY: University of Kentucky Press.
- Arriagada, Arturo y Schuster, Martín. (2008). Consumo de medios y participación ciudadana de los jóvenes chilenos. *Cuadernos de Información*, (22), 34-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.22.87>
- Ayats, Jaume. (2002). Cómo modelar la imagen sonora del grupo: Los eslóganes de manifestación. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (6) [online]. Recuperado el 7 de agosto de 2016 desde: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/235/como-modelar-la-imagen-sonora-del-grupo-los-esloganes-de-manifestacion>
- Baeza, Jorge y Sandoval, Mario. (2009). Nuevas prácticas políticas en jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1379-1403.
- Baeza-Yates, Ricardo. (2009). Tendencias en minería de datos de la Web. *El Profesional de la Información*, 18(1), 5-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2009.ene.01>
- Baeza-Yates, Ricardo. (2005). Baeza-Yates, Ricardo. (2009). Excavando la web. *El Profesional de la Información*, 13(1), 4-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1076/epri.13.1.4.29026>
- Balardini, Sergio. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Revista Última Década*, 8(13), 11-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200002>
- Bajtín, Mijaíl. (2005). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bajtín, Mijaíl. (1990). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Bajtín, Mijaíl. (1981). Forms of time and of the chronotope in the novel. In Michael Holquist (Ed.) *The dialogic imagination* (pp. 84-258). Austin: University of Texas Press.
- Banda, Consuelo y Navea, Valeska. (2013). Comunidades en pugna. Desplazamiento de los métodos de protesta hacia una nueva producción de sentido. En Consuelo Banda y Valeska Navea (Comps.), *En marcha. Ensayos sobre arte, violencia y cuerpo en la manifestación social* (pp. 15-32). Santiago: Adrede Editora.
- Barni, Monica & Bagna, Carla. (2016). 1 March – ‘A day without immigrants’: The urban linguistic landscape and the immigrants’ protest. In Robert Blackwood, Elizabeth Lanza & Hirut Woldemariam (Eds.), *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes* (pp. 55-70). London-New York: Bloomsbury Academic.
- Barreau, Camila. (2013). Reflexiones sobre la protesta urbana estudiantil. La reconquista de a pie del espacio público. En Consuelo Banda y Valeska Navea (Comps.), *En marcha. Ensayos sobre arte, violencia y cuerpo en la manifestación social* (pp. 51-63). Santiago: Adrede Editora.
- Barton, David & Lee, Carmen. (2013). *Language online. Investigating digital texts and practices*. London-New York: Routledge.
- Barton, David & Lee, Carmen. (2012). Redefining vernacular literacies in the age of web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298. DOI: <http://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- Bateman, John. (2008). *Multimodality and genre. A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Hampshire-New York: Palgrave Macmillan. DOI: <http://dx.doi.org/10.1057/9780230582323>
- Bateman, John & Wildfeuer, Janina. (2014). A multimodal discourse theory of visual narrative. *Journal of Pragmatics*, (74), 180-208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.10.001>

- Bazerman, Charles. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. In Aviva Freedman & Peter Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). London: Taylor & Francis.
- Bednarek, Monika & Caple, Helen. (2017). Introducing a new topology for (Multimodal) Discourse Analysis. Paper presented at the *44th International Systemic Functional Congress (ISFC)*. Wollongong: University of Wollongong.
- Bellei, Cristian. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, Cristian. (2011). The public-private school controversy in Chile. En Rajashri Chakrabarti & Paul Peterson (Eds.), *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships* (pp. 165-218). Cambridge: MIT Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.7551/mitpress/9780262033763.003.0008>
- Bellei, Cristián, Cabalin, Cristian & Orellana, Víctor. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal education policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Bellei, Cristian & Cabalin, Cristian. (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123.
- Benford, Robert. (2002). Controlling narratives and narratives as control within social movements. In Joseph E. Davis (Ed.), *Stories of change: Narrative and social movements* (pp. 53-75). New York: State University of New York Press.
- Benford, Robert & Snow, David. (2000). Framing processes and social movements: An overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, 611-639.
- Ben Said, Selim & Kasanga, Luanga. (2016). The discourse of protest: Frames of identity, intertextuality and interdiscursivity. In Robert Blackwood, Elizabeth Lanza & Hirut Woldemariam (Eds.), *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes* (pp. 71-83). London-New York: Bloomsbury Academic.
- Bennett, Lance. (2003). Civic learning in changing democracies: Challenges for citizenship and civic education. Retrieved on March 25, 2014, from: http://depts.washington.edu/ccce/assets/documents/bennet_civic_learning_in_changing_democracies.pdf
- Bennett, W. Lance & Segerberg, Alexandra. (2016). Communication in movements. In Donatella della Porta & Mario Diani (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Movements* (pp 367-382). Oxford: Oxford University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199678402.013.39>
- Bennett, W. Lance & Segerberg, Alexandra. (2013). *The logic of connective action*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139198752>
- Berger, Jonah & Milkman, Katherine. (2011). What Makes online Content Viral? *Journal of Marketing Research*, 49(2), 192-205. DOI: <https://doi.org/10.1509/jmr.10.0353>
- Bernstein, Basil. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther. (2017). Young people, Facebook and pedagogy. Recognizing contemporary forms of multimodal text making. In Michalis Kontopodis, Christos Varvantakis & Christoph Wulf (Eds.), *Global youth in digital trajectories* (pp. 22-38). London-New York: Routledge.

- Bhatia, Vijay. (2008). Towards critical genre analysis. In Vijay Bhatia, John Flowerdew & Rodney Jones (Eds.), *Advances in Discourse Studies* (pp. 166-177). London-New York: Routledge.
- Black, Max. More about metaphor. In Andrew Ortony (Ed.), *Metaphor and thought (2nd Edition)* (pp. 19-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blattner, Geraldine & Lomicka, Lara. (2012). Facebook-ing and the social generation: A new era of language learning. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15(1) [online]. Retrieved on January 19, 2016 from: <http://alsic.revues.org/2413> DOI: <http://dx.doi.org/10.4000/alsic.2413>
- Blattner, Geraldine & Fiori, Melissa. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 6(1), 17-28.
- Blommaert, Jan & Varis, Piia. (2015). The importance of unimportant language. *Multilingual Margins*, 2(1), 4-9.
- Blum-Kulka, Shoshana. (2000). Pragmática del discurso. En Teun Van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria* (pp. 67-100). Barcelona: Gedisa.
- Blume, Regina. (1999). Graffiti. En Teun Van Dijk (Ed.), *Discurso y literatura* (pp. 167-180). Madrid: Visor.
- Bolívar, Adriana. (2013). La definición del corpus en los estudios del discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(1), 3-8.
- Bounegru, Liliana & Forceville, Charles. (2011). Metaphors in editorial cartoons representing the global financial crisis. *Visual Communication*, 10(2), 209-229. DOI <https://doi.org/10.1177/1470357211398446>
- Braidotti, Rosi. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Brandes, Ulrik, Kenis, Patrick y Raab, Jörg. (2005). La explicación a través de la visualización de redes. *REDES. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 9(6), 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/redes.75>
- Bravo, Diana. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En Diana Bravo y Antonio Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 15-37). Barcelona: Ariel.
- Bravo, Diana. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: Una introducción. En Diana Bravo (Ed.), *Estudios del discurso de cortesía en español. Actas del I Coloquio del Programa EDICE* (pp. 98-108). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Brough, Melissa & Shresthova, Sangita. (2012). Fandom meets activism: Rethinking civic and political participation. *Transformative Works and Cultures*, 10 [online]. DOI: <http://dx.doi.org/10.3983/twc.2012.0303>
- Briz, Antonio y Grupo Val. Es. Co. (2004). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen. (1992). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, Jerome. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710. DOI: <http://dx.doi.org/0.1111/j.1468-0378.2007.00275.x>

- Bruner, Jerome. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/448619>
- Buckingham, David. (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge: The MIT Press.
- Burke, Peter. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Burke, Peter. (2003). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Cabalin, Cristian. (2015). Mediatizing higher education policies: Discourses about quality education in the media. *Critical Studies in Education*, 56(2), 224-240. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2014.947300>
- Cabalin, Cristian. (2014a). Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. *Revista Comunicar*, XXII(43), 25-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-02>
- Cabalin, Cristian. (2014b). The conservative response to the 2011 Chilean student movement: Neoliberal education and media. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 485-498. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.871233>
- Cabalin, Cristian. (2013). Framing y políticas educacionales: Los medios como actores políticos en educación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(2), 635-647. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n2.43463
- Cabalin, Cristian. (2012). Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>
- Cabalin, Cristian y Lagos, Claudia. (2009). Libertad de expresión y periodismo en Chile: Presiones y mordazas. *Revista Palabra Clave*, 22(1), 37-59.
- Cabello, Cristián. (2012). Poner el cuerpo en duda. Interrupciones políticas mediatizadas en Chile. *Revista Sociedad & Equidad*, (3), 107-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0718-9990.2012.18261>
- Cabruja, Teresa, Iñiguez, Lupicinio y Vásquez, Félix. (2000). Cómo construimos el mundo: Relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, (25), 61-94.
- Calveiro, Pilar. (2008). La memoria como futuro. *Actual Marx Intervenciones*, (6), 61-76.
- Cammaerts, Bart, Mattoni, Alice & McCurdy, Patrick. (2013). Introduction: Mediation and protest movements. In Bart Cammaerts, Alice Mattoni & Patrick McCurdy (Eds.), *Mediation and protest movements* (pp. 1-19). Bristol-Chicago: Intellect.
- Cárcamo, Luis, Marcos, Mari-Carmen, Cladellas, Ramon & Castelló, Antoni. (2014). News photography for Facebook: Effects of images on the visual behaviour of readers in three simulated newspaper formats. *Information Research*, 20(1) [online]. Retrieved on January 19, 2016 from: <http://www.informationr.net/ir/201/paper660.html#.V3j1Yrh97IV>
- Cárdenas, Camila. (2016a). El movimiento estudiantil chileno (2006-2016) y el uso de la Web Social: Nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa. *Revista Última Década*, 24(45), 93-116. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200006>

- Cárdenas, Camila. (2016b). Representación online del movimiento estudiantil chileno: Reapropiación de noticias en Facebook. *Estudios Filológicos*, (58), 25-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132016000200002>
- Cárdenas, Camila. (2016c). Representación de la acción política juvenil en redes sociales: Análisis crítico de las prácticas discursivas producidas durante las movilizaciones estudiantiles en Chile (2011-2013). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 77-99.
- Cárdenas, Camila. (2016d). Movilización social y ocupación de espacios público-mediáticos. En Óscar García et al. (Autores), *Reflexiones sobre 'Occupy. The spatial dynamics of discourse in global protest movements'* de Luisa Martin Rojo (pp. 663-672). *Discurso & Sociedad*, 10(4), 640-684.
- Cárdenas, Camila. (2015). La resistencia como metáfora. Autodeterminación y ciudadanía en *El Desalojo*. Ponencia presentada en el *II Simpósio Internacional EDiSo. Discursos e sociedades em movimento*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Cárdenas, Camila. (2014a). Jóvenes e (in)visibilización histórica: Modos de representación ideológica de la juventud chilena en el pasado reciente (1970-1990). *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47(85), 217-244. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000200004>
- Cárdenas, Camila. (2014b). Representación visual de la movilización estudiantil en Chile: Las fotografías de las marchas como espacios de narración, actuación e identificación política. *Revista Onomázein, Número Especial IX ASFAL*, 115-137. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.11>
- Cárdenas, Camila. (2014c). Inútiles y subversivos: Representación transmedia de los estudiantes chilenos en redes sociales. *Revista Romanica Olomucensia*, 26(2), 173-190.
- Cárdenas, Camila. (2014d). Representación de la acción política de los estudiantes chilenos. Movilización de significados en redes sociales. *Revista Última Década*, 22(40), 57-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100004>
- Cárdenas, Camila. (2014e). Otro Chile es posible: Transformación política en los afiches del movimiento estudiantil (2011-2014). Ponencia presentada en el *VII Encuentro Nacional de Estudios del Discurso. Estudios del discurso: Aplicaciones educativas y clínicas*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Cárdenas, Camila. (2011a). (In)visibilización juvenil: Acerca de las posibilidades de las y los jóvenes en la historia reciente del país. *Revista Última Década*, 19(35), 11-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000200002>
- Cárdenas, Camila. (2013). La representatividad en disputa: Estrategias conversacionales de dos líderes juveniles en una interacción política televisada. *Revista Discurso & Sociedad*, 7(3), 490-521.
- Cárdenas, Camila. (2012). ¿Dónde debe emplazar su ojo la historia? (In)visibilización de las y los jóvenes en discursos disciplinares que recuperan el pasado reciente chileno (1970-1990). *Revista Discurso & Sociedad*, 6(2), 283-313.
- Cárdenas, Camila. (2011a). (In)visibilización juvenil: Acerca de las posibilidades de las y los jóvenes en la historia reciente del país. *Revista Última Década*, 19(35), 11-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000200002>
- Cárdenas, Camila. (2011b). Análisis de tres modos de representación ideológica construidos en discursos especializados sobre juventud chilena producidos entre 1970 y 1990. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 11(2), 28-48.
- Cárdenas, Camila. (2011c). Representación, lenguaje y realidad: Acerca de las posibilidades de la historia reciente. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (21), 69-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2011.n21-04>

- Cárdenas, Camila. (2011d). De visualizaciones y visibilizaciones: Lectura del movimiento estudiantil chileno a partir de dos documentales. *Revista Guionactualidad* [online]. Recuperado el 12 de marzo de 2012 de: <http://guionactualidad.uab.cat/de-visualizaciones-y-visibilizaciones-lectura-del-movimiento-estudiantil-chileno-a-partir-de-dos-documentales/>
- Cárdenas, Camila y Cárcamo, Luis. (2017). Estudiantes Informados: Gestión contra-informativa de los jóvenes chilenos en Facebook. *OBS* Journal*, 11(4), 19-41. DOI: <https://doi.org/obsOBS11420171012>
- Cárdenas, Camila y Cares, Carmen. (2016). ¿Putas? Quizás, ¿Tontitas? Jamás: Análisis transmedial de la participación política de las mujeres en el movimiento estudiantil chileno. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 17(2), 19-39.
- Cárdenas, Camila y Pérez, Carolina. (2018). Recontextualización multimodal del movimiento estudiantil chileno en un reportaje de televisión. *Literatura y Lingüística*, (37), 217-236.
- Cárdenas, Camila y Pérez, Carolina. (2017). Representación mediática de la acción de protesta juvenil: La capucha como metáfora. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1067-1084. DOI: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1521814092016>
- Carvajal, Carolina y Véliz, Claudio. (2017). Asedios de la prensa de barricada y la prensa satírica en el Chile del siglo XIX. *Dixit*, (27), 60-73. DOI: <https://dx.doi.org/10.22235/d.v0i27.1496>
- Castells, Manuel. (2014). El poder de las redes. *Vanguardia Dossier*, (50), 6-13.
- Castells, Manuel. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, Manuel. (2011). Autocomunicación de masas y movimientos sociales en la era de internet. En Salvador Aguilar (Ed.), *Anuario del conflicto social 2011* (pp. 11-19). Barcelona: Observatorio del Conflicto Social-Universidad de Barcelona.
- Castells, Manuel. (2009a). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Castells, Manuel. (2009b). La apropiación de las tecnologías. La cultura juvenil en la era digital. *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (81), 111-113.
- Castells, Manuel. (2007). Communication, power and counter-power in the network society. *International Journal of Communication*, (1), 238-266.
- Champagne, Patrick. (1984). La manifestation. La production de l'événement politique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 52(1), 19-41.
- Chandler, Daniel. (1997). *An introduction to genre theory* [online]. Retrieved on 18 August, 2016, from: http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf
- Charaudeau, Patrick. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas. *Opción*, 22(49), 38-54.
- Chaves, Mariana. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*, 13(23), 9-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002>
- Chaves, Mariana & Núñez, Pedro. (2012). Youth and politics in democratic Argentina: Inventing traditions, creating new trends (1983-2008). *Young*, 20(4), 357-376. DOI: <https://doi.org/10.1177/110330881202000404>
- Chávez, Anny y Poblete, Lorena. (2006). Acción colectiva y prácticas políticas juveniles. *Revista Última Década*, 14(25), 143-161. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362006000200007>
- Chodak, Jaroslaw. (2016). Symbols, slogans and taste in tactics: Creation of collective identity in social movements. In Volodymyr Yevtukh, Artur Wysocki, Ganna Kisla

- & Andrzej Jekaterynczuk (Eds.), *Identities of Central-Eastern European Nations* (pp. 277-297). Kiev: SPA Interservice.
- Chun, Christian. (2016). Mobilities of a linguistic landscape at Los Angeles City Hall Park. In Luisa Martín Rojo (Ed.), *Occupy. The spatial dynamics of discourse in global protest movements* (pp. 77-97). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/jlp.13.4.04chu>
- Ciastellardi, Matteo & Di Rosario, Giovanna. (2015). Transmedia literacy: A premise. *International Journal of Transmedia Literacy*, 1(1), 7-16. DOI: <https://doi.org/10.7358/ijtl-2015-001-cias>
- Coffin, Caroline. (2006). *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Cohen, Stanley. (1973). Mods and Rockers: The inventory as manufactured news. In S. Cohen & J. Young (Eds.), *The manufacture of news. Deviance social problems & mass media* (pp. 263-279). London: Constable.
- Cohen, Stanley. (1972). *Folk devils and moral panics: The creation of the Mods and Rockers*. London: Routledge.
- Condeza, Rayén. (2009). Las estrategias de comunicación utilizadas por los adolescentes. *Cuadernos de Información*, (24), 67-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.24.35>
- Condeza, Rayén. (2005). La infancia y la adolescencia en primera plana. *Cuadernos de Información*, (18), 140-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.18.154>
- Condeza, Rayén, Bachmann, Ingrid & Mujica, Constanza. (2014). News consumption among Chilean adolescents: Interest, motivations and perceptions on the news agenda. *Revista Comunicar*, XXI(43), 55-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-05>
- Cornejo, Marcela, Reyes, María José, Cruz, María Angélica, Villarroel, Nicolás, Vivanco, Anastassia, Cáceres, Enzo y Rocha, Carolina. (2013). Historias de la dictadura militar chilena desde voces generacionales. *Revista Psykhe*, 22(2), 49-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.603>
- Cornejo, Tomás. (2006). La injuria en imágenes: El vilipendiado honor de los hombres públicos chilenos en la prensa satírica (1860-1900). *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos* [online]. Recuperado el 18 de agosto de 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.4000/nuevomundo.2815>
- Costa, Paola. (2008). *El rol de los Fotologs en el movimiento estudiantil chileno de mayo 2006*. Tesis presentada para obtener el grado de Máster Erasmus Mundus en Ingeniería de Medios para la Educación. Poitiers-Lisboa-Madrid: Universidad de Poitiers-Universidad Técnica de Lisboa-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Costanza-Chock, Sasha. (2014). *Out of the shadows, into the streets! Transmedia organizing and the immigrant rights movement*. Cambridge-London: MIT Press.
- Costanza-Chock, Sasha. (2013). Transmedia mobilization in the Popular Association of the Oaxacan Peoples, Los Angeles. In Bart Cammaerts, Alice Mattoni & Patrick McCurdy (Eds.), *Mediation and protest movements* (pp. 95-114). Bristol-Chicago: Intellect.
- Costanza-Chock, Sasha. (2012). Mic check! Media cultures and the Occupy Movement. *Social Movement Studies*, 11(3-4), 375-385. DOI: <https://doi.org/10.1080/14742837.2012.710746>
- Costanza-Chock, Sasha. (2003). Mapping the repertoire of electronic contention. In Andy Opel & Donnalyn Pompper (Eds.), *Representing resistance: Media, civil and*

- disobedience and global justice movement* (pp. 173-191). New York: Greenwood Press.
- Crowston, Kevin & Williams, Marie. (1997). Reproduced and emergent genres of communication on the World-Wide Web. *The Information Society*, 16(3), 201-215. DOI: <https://doi.org/10.1080/01972240050133652>
- Cruces, Francisco (1998a). El ritual de la protesta en las marchas urbanas. En Néstor García Canclini (Coord.), *Cultura y comunicación en la ciudad de México (Vol. II). La ciudad y los ciudadanos imaginados por los medios* (pp. 27-83). México D.F: UAM-Grijalbo.
- Cruces, Francisco. (1998b). Las transformaciones de lo público. Imágenes de protesta en la Ciudad de México. *Perfiles Latinoamericanos*, (12), 227-256.
- Cuadra, Álvaro. (2012). Cultura de la protesta: Protesta de la cultura. *América Latina en Movimiento* [online]. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de: <http://www.alainet.org/es/active/57119>
- Curry, Robert. (2013). *Meme world syndrome: A critical discourse analysis of the first world problems and third world success internet memes*. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. Orlando, FL: University of Central Florida.
- Davis, Joseph E. (2002). Narrative and social movements: The power of stories. In Joseph E. Davis (Ed.), *Stories of change: Narrative and social movements* (pp. 3-29). New York: State University of New York Press.
- Dawkins, Richard. (1976). *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press.
- De Barbieri, Teresita. (1993). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico metodológica. *Debates en Sociología*, (18), 145-169.
- De Fontcuberta, Mar. (1994). Imagen, mujer y medios. En Mercedes Vilanova (Ed.), *Pensar las diferencias* (pp. 149-178). Barcelona: Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad.
- De la Maza, Gonzalo. (2010). La disputa por la participación en la democracia elitista chilena. *Latin American Research Review*, 45, 274-297. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/lar.2010.0038>
- De Miguel, A. (2012). La prostitución de las mujeres, una escuela de desigualdad humana. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, 19(1), 49-74.
- Del Fresno-García, Miguel. (2014). Haciendo visible lo invisible: Visualización de la estructura de las relaciones en red en *Twitter* por medio del análisis de redes sociales. *El Profesional de la Información*, 23(3), 246-252. DOI: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.may.04>
- Delgado, Manuel. (2013). Espacio público: Discurso y acción. El papel de la calle en las movilizaciones sociales a principios del siglo XXI. *Zainak*, 36, 37-60.
- Delgado, Manuel y Malet, Daniel. (2013). El espacio público como ideología. *Fórum Español para la Prevención y la Seguridad Urbana* [online]. Recuperado el 13 de marzo de 2014 desde: <http://www.fepsu.es/urbandocs/espacio-publico/el-espacio-publico-como-ideologia-manuel-delgado-daniel-malet.html>
- Depetris, Irene. (2014). El baile de los que sobran. Los estudiantes secundarios chilenos y la posibilidad del desacuerdo. *Visualidades*, 12(1), 43-69.
- Devitt, A. (1991). Intertextuality in tax accounting genres: Generic, referential, functional. In Charles Bazerman & James Paradis (Eds.), *Textual dynamics of the professions: Historical and contemporary studies of writing in professional communities* (pp. 336-357). Madison: University of Wisconsin Press.
- Díaz, Juan Carlos. (2014). Creatividad léxica y descortesía en los medios de comunicación virtual. *Revista de Filología*, 32, 81-97.

- Doerr, Nicole, Mattoni, Alice & Teune, Simon. (2014) Visuals in social movements. In Donatella della Porta & Mario Diani (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Movements* (Ch. 36). Oxford: Oxford University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199678402.013.48>
- Doerr, Nicole, Mattoni Alice & Teune, Simon. (2013). Toward a visual analysis of social movements, conflict, and political mobilization. In Nicole Doerr, Alice Mattoni & Simon Teune (Eds.), *Advances in the visual analysis of social movements* (pp. xi- xxvi). Bingley: Emerald. DOI: [http://dx.doi.org/10.1108/S0163-786X\(2013\)0000035004](http://dx.doi.org/10.1108/S0163-786X(2013)0000035004)
- Doerr, Nicole & Teune, Simon. (2012). The imagery of power facing the power of imagery: Toward a visual analysis of social movements. In Kathrin Fahlenbrach, Martin Klimke, Joachim Scharloth & Laura Wong (Eds.), *The establishment responds. Power, politics, and protest since 1945* (pp. 43-55). New York-Hampshire: Palgrave Macmillan. DOI: http://dx.doi.org/10.1057/9780230119833_4
- Domedel, Andrea y Peña y Lillo, Macarena. (2008). *El mayo de los pingüinos*. Santiago: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- Duarte, Klaudio. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 20(36), 99-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duarte, Klaudio. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas*. Santiago: Universidad de Chile.
- Dynel, Marta. (2016). “I Has Seen Image Macros!” Advice Animal Memes as Visual-Verbal Jokes. *International Journal of Communication*, (10), 660-688.
- Economou, Dorothy. (2009). *Photos in the news: Appraisal analysis of visual semiosis and verbal-visual intersemiosis*. PhD. Thesis. Sydney: Sydney University.
- Eggs, Susan. (2002). *Introducción a la Lingüística Sistémica*. La Rioja: Servicio de Publicaciones Universidad de La Rioja.
- Eggs, Susan y Martin, Jim. (2008). Géneros y registros del discurso. En Teun van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 335-372). Barcelona: Gedisa.
- Eisenlauer, Volker. (2014a). Facebook: A multimodal discourse analysis of (semi-)automated communicative modes. In Carmen Maier & Sigrid Norris (Eds.), *Interactions, images and texts: A reader of multimodality* (pp. 309-317). Berlin: De Gruyter. DOI: <http://doi.org/10.1515/9781614511175.311>
- Eisenlauer, Volker. (2014b). Facebook as a third author—(Semi-)automated participation framework in social network sites. *Journal of Pragmatics*, 72, 73-85. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.02.006>
- El Refaie, Elisabeth. (2013). Cross-modal resonances in creative multimodal metaphors. Breaking out of conceptual prisons. *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), 236-249. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/rc.l.11.2.02elr>
- El Refaie, Elisabeth. (2009). Multiliteracies: How readers interpret political cartoons. *Visual Communication*, 8(2), 181-205. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357209102113>
- El Refaie, Elisabeth. (2003). Understanding visual metaphor. *Visual Communication*, 2(1), 75-95. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357203002001755>
- El Refaie, Elisabeth & Hörschelmann, Kathrin. (2010). Young people’s readings of a political cartoon and the concept of multimodal literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 195-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596301003679719>

- Encuesta de Opinión Pública Periodismo UDP-Feedback. (2013). *Participación de jóvenes*. Escuela de Periodismo, Universidad Diego Portales-Feedback.
- Escamilla, Julio. (2013). Grafiti colombiano contemporáneo versus medios de comunicación. Ponencia presentada en *Journées d'études ADAL: Analyse des discours de l'Amérique Latine*. París, Francia.
- Eyerman, Ron & Jamison, Andrew. (1998). *Music and social movements. Mobilizing traditions in the twentieth century*. Cambridge-New York: Cambridge University Press. DOI: <http://doi.org/10.1017/CBO9780511628139>
- Fairclough, Norman. (2005). Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In Ruth Wodak & Paul Chilton (Eds.), *A new agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity* (pp. 53-70). Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins.
- Fairclough, Norman. (1992). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, 4, 269-293. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0898-5898\(92\)90004-G](http://dx.doi.org/10.1016/0898-5898(92)90004-G)
- Falleto, Enzo. (1986). La juventud como movimiento social en América Latina. *Revista de la CEPAL*, (29), 185-191.
- Favre, Pierre. (1990). *La Manifestation*. París: Fondation Nationale de Sciences Politiques.
- Feixa, Carles. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-18.
- Feixa, Carles. (2002). De jóvenes, movimientos y sociedades. En Carles Feixa, María del Carmen Costa y Joan Saura (Eds.), *Movimientos juveniles: De la globalización a la antiglobalización* (pp. 9-24). Barcelona: Ariel.
- Feixa, Carles, Fernández-Planells, Ariadna y Figueras-Maz, Mónica. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 107-120. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1416301115>
- Feixa, Carles, Pereira, Inês & Juris, Jeffrey. (2009). Global citizenship and the 'new, new' social movements: Iberian connections. *Young*, 17 (4), 421-442. DOI <https://doi.org/10.1177/110330880901700405>
- Feng, Dezheng. (2011). Visual space and ideology. A critical cognitive analysis of spatial orientations in advertising. In Kay O'Halloran & Bradley Smith (Eds.), *Multimodal Studies: Exploring issues and domains* (pp. 55-75). London-New York: Routledge.
- Feng, Dezheng & O'Halloran, Kay. (2013a). The visual representation of metaphor. *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), 320-335.
- Feng, Dezheng & O'Halloran, Kay. (2013b). The multimodal representation of emotion in film: Integrating cognitive and semiotic approaches. *Semiotica*, (197), 79-100.
- Feng, Dezheng & O'Halloran, Kay. (2012). Representing emotive meaning in visual images: A social semiotic approach. *Journal of Pragmatics*, (44), 2067-2084. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2012.10.003>
- Fernández, Roberto. (2013a). El espacio público en disputa: Manifestaciones políticas, ciudad y ciudadanía en el Chile actual. *Revista Psicoperspectivas*, 12(2), 28-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-278>
- Fernández, Roberto. (2013b). Espacio público y manifestaciones políticas en Santiago de Chile: ¿El regreso del ciudadano? *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 3(2), 93-109.

- Fernández, Roberto. (2013c). Manifestaciones estudiantiles en Chile. Un relato autoetnográfico de la indignación. *Revista de Antropología Experimental*, 13(8), 101-112.
- Fernández, Roberto. (2011). Política y espacio público: Ciudadanía radical en manifestaciones conmemorativas. *Revista de Arquitectura*, 17(24), 4-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5427.2013.26907>
- Fernández Labbé, Juan. (2013). La protesta social en Chile (2006-2011): Conflicto social y repertorios de acción en torno a los movimientos estudiantil, mapuche y ambiental. *GIGAPP Estudios/Working Papers*, WP-2013-27 [online]. Recuperado el 24 de abril de 2016 desde: <http://www.ortegaygasset.edu/admin/descargas/contenidos/WP-2013-27.pdf>
- Fernández-Planells, Ariadna, Feixa, Carles & Figueras-Maz, Mónica. (2013). 15-M en España: Diferencias y similitudes en las prácticas comunicativas con los movimientos previos. *Última Década*, 21(39), 115-138. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000200006>
- Figuerola, Francisco. (2012). *Llegamos para quedarnos*. Santiago: LOM.
- Firth, John. (1957). A synopsis of linguistic theory 1930–1955. In Frank Palmer (Ed.), *Selected papers of J.R. Firth 1952-1957* (pp. 168-205). London: Longmans.
- Fiske, John. (1987). *Television culture*. London: Methuen.
- Flores, Mariairis y Quezada, Lucy. (2013). La dimensión artística de la manifestación: Marchando desde la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. En Consuelo Banda y Valeska Navea (Comps.), *En marcha. Ensayos sobre arte, violencia y cuerpo en la manifestación social* (pp. 35-48). Santiago: Adrede Editora.
- Forceville, Charles. (2011). Pictorial runes in Tintin and the Picaros. *Journal of Pragmatics*, (43), 875-890. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.014>
- Forceville, Charles. (2008). Metaphor in pictures and multimodal representations. In Raymond Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 462-482). Cambridge: Cambridge University Press.
- Forceville, Charles. (2005). Visual representations of the Idealized Cognitive Model of anger in the Asterix album *La Zizanie*. *Journal of Pragmatics*, (37), 69-88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2003.10.002>
- Forceville, Charles & Urios-Aparisi, Eduardo. (2009). *Multimodal metaphor*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Forceville, Charles, Veale, Tony & Feyaerts, Kurt. (2010). Balloonics: The visuals of balloons in comics. In Joyce Goggin & Dan Hassler-Forest (Eds.), *The rise and reason of comics and graphic literature: Critical essays on the form* (pp. 56-73). Jefferson NC: McFarland.
- Galindo, María y Sánchez, Sonia. (2007). *Ninguna mujer nace para puta*. Buenos Aires: Lavaca.
- Gamson, William. (1992). *Talking politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gamson, William y Mayer, David. (1999). Marcos interpretativos de la oportunidad política. En Doug McAdam, John McCarthy y Mayer Zald (Eds.), *Movimientos sociales: Perspectivas comparadas* (pp. 389-412). Madrid: Itsmo.
- Garcés, Mario. (2013). El movimiento estudiantil y la crisis de legitimidad de la política chilena. *Revista Pensar Historia*, (2), 83-93.
- García, Cristóbal, von Bülow, Marisa, Ledezma, Javier & Chauveau, Paul. (2013). What can Twitter tell us about social movements' network topology and centrality? Analyzing the case of the 2011-2013 Chilean student movement. *International Journal of Organizational Design and Engineering*, 3(3/4), 317-337. DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJODE.2014.065102>

- García, Cristóbal, Parraguez, Pedro, Barahona, Matías & Gloor, Peter. (2012). Tracking the 2011 student-led collective movement in Chile through social media use. *Collective Intelligence Conference*, Cambridge, Massachusetts. Retrieved on March 31, 2015 from: <http://arxiv.org/abs/1204.3939v1>
- García, Óscar & Aguirre, Félix. (2016). Spatial practices and narratives: The GenkiDama for Education by Chilean students. In Luisa Martín Rojo (Ed.), *Occupy. The spatial dynamics of discourse in global protest movements* (pp. 157-178). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. DOI: <http://doi.org/10.1075/bct.83.07gar>
- Garretón, Manuel Antonio, Cruz, María Angélica, Aguirre, Félix, Bro, Naim, Farías, Elías, Ferreti, Pierina y Ramos, Tamara. (2011). Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios. Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 10(30), 117-140. DOI: <http://dx.doi.org/10.4000/polis.2178>
- Gascón, Felip. (2016). Actores, movimientos sociales y producción discursiva. Tentativas en torno a una epistemografía de la presencia. *Altre Modernità. Rivista di Studi Letterari e Culturari, Numero Speciale: Nuevos movimientos sociales. Política y derecho a la educación*: 176-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.13130/2035-7680/7059>
- Gascón, Felip y Pacheco, César. (2012). Construcción discursiva de las actorías en las crónicas informativas sobre el movimiento estudiantil en El Mercurio de Valparaíso y El Martutino durante los meses de mayo a diciembre de 2011. *Revista Comunicación y Medios*, (25), 115-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-1529.2012.26173>
- Gee, James. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From the age of mythology to today's schools. In David Barton & Karin Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice: Language power and social context* (pp. 214-232). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610554.012>
- Geise, Stephanie. (2017). Theoretical perspectives on visual political communication through election posters. In Christina Holtz-Bacha & Bengt Johansson (Eds.), *Election posters around the globe. Political campaigning in the public space* (pp. 13-31). Cham: Springer.
- Geise, Stephanie & Vigsø, Orla. (2017). Methodological approaches to the analysis of visual political communication through election posters. In Christina Holtz-Bacha & Bengt Johansson (Eds.), *Election posters around the globe. Political campaigning in the public space* (pp. 33-55). Cham: Springer.
- Georgakopoulou, Alexandra & Spilioti, Tereza. (2016). *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. London-New York: Routledge.
- Georgalou, Mariza. (2015a). Small stories of the Greek crisis on Facebook. *Social Media + Society* [online]. DOI: <https://doi.org/10.1177/2056305115605859>
- Georgalou, Mariza. (2015b). 'I make the rules on my Wall': Privacy and identity management practices on Facebook. *Discourse & Communication*, 10(1), 40-64. DOI: <http://doi.org/10.1177/1750481315600304>
- Georgalou, Mariza. (2015c). Beyond the Timeline: Constructing time and age identities on Facebook. *Discourse, Context and Media*, 9, 24-33. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.dcm.2015.07.001>
- Gerbaudo, Paolo. (2014). Spikey posters: Street media and territoriality in urban activist scenes. *Space and Culture*, 17(3), 239-250. DOI: <https://doi.org/10.1177/1206331213501127>
- Ghiardo, Felipe. (2009). Sobre la juventud: nociones y discusiones. En Óscar Dávila (Ed.), *Sociedades sudamericanas: Lo que dicen jóvenes y adultos sobre las*

- juventudes (pp. 83-126). Río de Janeiro-Sao Paulo-Valparaíso: IBASE-POLIS-CIDPA.
- Goffman, Erving. (2006). *Frame analysis: Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- Goffman, Erving. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goicovic, Igor. (2000). Del contrato social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile. *Revista Última Década*, 8(12), 103-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000100008>
- González, Yanko. (2011). Primeras culturas juveniles en Chile: Pánico, malones, pololeo y matiné. *Revista Atenea*, (503), 11-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622011000100002>
- González, Yanko. (2010). “Sumar y no ser sumados”: Culturas juveniles revolucionarias. Mayo de 1968 y diversificación identitaria en Chile. *Revista Alpha*, (30), 111-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012010000100008>
- González, Yanko. (2004). *Óxidos de identidad. Memoria y juventud rural en el sur de Chile (1935-2003)*. Tesis presentada para obtener el grado de Doctor en Antropología Social y Cultural. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- González, Yanko. (2002). Que los viejos se vayan a sus casas. Juventud y vanguardias en Chile y América Latina. En Carles Feixa, María del Carmen Costa y Joan Saura (Eds.), *Movimientos juveniles: De la globalización a la antiglobalización* (pp. 59-92). Barcelona: Ariel.
- Greenberg, Josh. (2002). Framing and temporality in political cartoons: A critical analysis of visual news discourse. *Canadian Review of Sociology*, 38(2), 181-198. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1755-618x.2002.tb00616.x>
- Greimas, Algirdas Julien y Courtés, Joseph. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredas.
- Guarnaccia, Shara. (2011). El rol y el simbolismo de las tomas dentro del Movimiento Estudiantil de 2011. *Independent Study Project (ISP) Collection*, Paper 1164 [online]. Recuperado el 13 de diciembre de 2016 desde http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1164/
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, Christian. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar (4th Ed.)*. London-New York: Routledge. DOI: <http://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Halliday, M. A. K. (1976). Anti-Languages. *American Anthropologist*, 78(3), 570-584. DOI: <http://doi.org/10.1525/aa.1976.78.3.02a00050>
- Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Herring, Susan. (2014). Research: Computer-mediated communication [online]. Retrieved on March 21, 2015 from: http://www.asis.org/Bulletin/February14/February14_Herring.html
- Herring, Susan. (2013). Discourse in Web 2.0: Familiar, reconfigured, and emergent. In Deborah Tannen & Anna Marie Trester (Eds.), *Discourse 2.0: Language and new media* (pp. 1-26). Washington: Georgetown University Press.
- Herring, Susan. (2004). Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. In Sasha Barab, Rob Kling & James Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 338-376). New York: Cambridge University Press. DOI: <http://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.016>

- Herring, Susan & Androutsopoulos, Jannis. (2015). Computer-mediated discourse 2.0. In Deborah Tannen, Heidi Hamilton & Deborah Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis (2nd Ed.)* (pp. 127-151). Chichester: John Wiley & Sons. DOI: <http://doi.org/10.1002/9781118584194.ch6>
- Holtz-Bacha, Christina & Johansson, Bengt. (2017). Posters: From announcements to campaign instruments. In Christina Holtz-Bacha & Bengt Johansson (Eds.), *Election posters around the globe. Political campaigning in the public space* (pp. 1-12). Cham: Springer.
- Holzmann, Juan Federico. (2012). *Los memes del movimiento estudiantil chileno entre septiembre 2011 y 2012: Un análisis del discurso emic a la Red Estudiantil Tumblr*. Tesis presentada para optar al título de Sociólogo y el grado de Licenciado en Sociología. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Hörschelmann, Kathrin & El Refaie, Elisabeth. (2014). Youth citizenship beyond consensus: Examining the role of satire and humour for critical engagements in citizenship education. In David Buckingham, Sara Bragg & Mary Jane Kehily (Eds.), *Youth cultures in the age of global media* (pp. 225-241). Hampshire-New York: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137008152_14
- Hyland, Ken. (2002). Genre: Language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190502000065>
- Ibarra, Patricio. (2015). “El Perú y Bolivia ante el General Pililo”: Los enemigos de Chile en las caricaturas de la Guerra del Pacífico (1879-1883). *Diálogo Andino*, (48), 85-95. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000300009>
- Iedema, Rick. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), 29-57. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- Iedema, Rick. (2001). Resemiotization. *Semiotica*, 137(1/4), 23-39. DOI: <https://doi.org/10.1515/semi.2001.106>
- Ilich, Fran. (2011). *Otra narrativa es posible. Imaginación política en la era de internet*. Córdoba: Recovecos.
- Illanes, María Angélica. (2002). *La batalla de la memoria*. Santiago: Planeta.
- Jackson, Giorgio. (2012). *El país que soñamos*. Santiago: Debate.
- Jakobson, Roman. (1969). Closing statements: Linguistics and poetics. In Thomas Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge: The MIT Press.
- Jaworski, Adam & Thurlow, Crispin. (2010). Introducing semiotic landscapes. In Adam Jaworski & Crispin Thurlow (Eds.), *Semiotic landscapes. Language, image, space* (pp. 1-40). London-New York: Continuum.
- Jelin, Elizabeth. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jenkins, Henry. (2016). Youth voice, media, and political engagement: Introducing the core concepts. In Henry Jenkins (Ed.), *By any media necessary. The new youth activism* (pp. 1-60). New York: New York University Press.
- Jenkins, Henry. (2015). “Cultural acupuncture”: Fan activism and the Harry Potter Alliance. In Lincoln Geraghty (Ed.), *Popular media cultures. Fans, audiences and paratexts* (pp. 206-229). London: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137350374_11
- Jenkins, Henry. (2009a). If it doesn't spread, it's dead: Media Viruses and Memes. *Confessions of an aca-fan* [online]. Retrieved on 18 July, 2018, from: http://henryjenkins.org/2009/02/if_it_doesnt_spread_its_dead_p.html
- Jenkins, Henry. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- Jenkins, Henry, Purushotma, Ravi, Weigel, Margaret, Clinton, Katie & Robison, Alice. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century*. Cambridge-London: The MIT Press.
- Jensen, Klaus. (2016). Intermediality. In Klaus Jensen, Eric Rothenbuhler, Jefferson Pooley & Robert Craig (Eds.), *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy* (pp. 1-12). Chichester: John Wiley & Sons. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect170>
- Jodelet, Denise. (1985). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Sergei Moscovici (Ed.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- John, Nicholas. (2012). Sharing and Web 2.0: The emergence of a keyword. *New media & Society*, 15(2), 167-182. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444812450684>
- Jones, Rodney. (2010). Cyberspace and physical space: Attention structures in Computer Mediated Communication. In Adam Jaworski & Crispin Thurlow (Eds.), *Semiotic landscapes. Language, image, space* (pp. 151-167). London-New York: Continuum.
- Jones, Rodney. (2005). Sites of engagement as sites of attention: Time, space and culture in electronic discourse. In Sigrid Norris & Rodney Jones (Eds.), *Discourse in Action. Introducing mediated discourse analysis* (pp. 141-154). London-New York: Routledge.
- Jia Lou, Jackie & Jaworski, Adam. (2016). Itineraries of protest signage. Semiotic landscape and the mythologizing of the Hong Kong Umbrella Movement. *Journal of Language and Politics*, 15(5), 612-645. DOI: <http://doi.org/10.1075/jlp.15.5.06lou>
- Juliano, Dolores. (2004). *Excluidas y marginales: Una aproximación antropológica*. Madrid: Cátedra.
- Kapogianni, Eleni. (2016). The ironic operation: Revisiting the components of ironic meaning. *Journal of Pragmatics*, 91, 16-28. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.001>
- Kapogianni, Eleni. (2014). Differences in use and function of verbal irony between real and fictional discourse: (Mis)interpretation and irony blindness. *HUMOR. International Journal of Humor Research*, 27(4), 597-618. DOI: <http://doi.org/10.1515/humor-2014-0093>
- Kapogianni, Eleni. (2013). *Irony and the literal versus nonliteral distinction: A typological approach with focus on ironic implicature strength*. PhD thesis. Cambridge: University of Cambridge.
- Kaul, Silvia y Cordisco, Ariel. (2014). La descortesía verbal en el contexto político-ideológico de las redes sociales. *Revista de Filología*, 32, 145-162.
- Khosravini, Majid. (2018). Social Media Critical Discourse Studies (SM-CDS). In John Flowerdew & John Richardson (Eds.), *Handbook of Critical Discourse Analysis* (pp. 582-596). London: Routledge.
- Khosravini, Majid & Unger, Johann. (2016). Critical Discourse Studies and social media: Power, resistance and critique in changing media ecologies. In Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Studies (3rd Ed.)* (pp. 205-233). London: Sage.
- Knobel, Michele & Lankshear, Colin. (2007). Online memes, affinities, and cultural production. In Michele Knobel & Colin Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 199-227). New York: Peter Lang.
- Koller, Veronika & Davidson, Paul. (2008). Social exclusion as conceptual and grammatical metaphor: A cross-genre study of British policy-making. *Discourse & Society*, 19(3), 307-331. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926508088963>

- Koselleck, Reinhart. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Koselleck, Reinhart. (2010). *historia/Historia*. Madrid: Trotta.
- Koselleck, Reinhart. (2001). *Los estratos del tiempo: Estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós-UAB.
- Koselleck, Reinhart. (1993). *Futuro/pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Kövecses, Zoltán. (2015). *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltán. (2010a). *Metaphor. A practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltán. (2010b). A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics. *Cognitive Linguistics*, 21(4), 663-697. DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.2010.021>
- Kövecses, Zoltán. (2005). *Metaphor in culture. Universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London-New York: Routledge.
- Kress, Gunther. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe.
- Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. London-New York: Routledge.
- Kurban, Can, Peña-López, Ismael & Haberer, Maria. (2017). What is technopolitics? A conceptual schema for understanding politics in the digital age. *Revista de Internet, Derecho y Política*, (24), 3-19. DOI: <https://dx.doi.org/10.7238/idp.v0i24.3061>
- Lakoff, George. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Complutense.
- Lakoff, George y Johnson, Mark. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Labov, William & Waletzky, Joshua. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In June Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Laineste, Liisi & Voolaid, Piret. (2016). Laughing across borders: Intertextuality of internet memes. *European Journal of Humour Research*, 4(4), 26-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2016.4.4.laineste>
- Lagarde, Marcela. (2001). *Género y feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- Lähdesmäki, Salla. (2009). Intertextual analysis of Finnish EFL textbooks: Genre embedding as recontextualization. In Charles Bazerman, Adair Bonini & Débora Figueriredo (Eds.), *Genre in a changing world. Perspectives on writing* (pp. 375-392). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Lakoff, George. (1993). The contemporary theory of metaphor. In Andrew Ortony (Ed.), *Metaphor and thought (2nd Edition)* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, George & Turner, Mark. (1989). *More than cool reason. A field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Latorre, Juan Ignacio. (2013). Moviment estudiantil: Re-polititzant la societat xilena. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (55), 101-109.

- Lechner, Norbert. (2006). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.
- Lee, Carmen. (2011). Micro-blogging and status updates on Facebook: Texts and practices. In Crispin Thurlow & Kristine Mroczek (Eds.), *Digital discourse: Language in the new media* (pp. 110-128). New York-London: Oxford University Press. DOI: <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199795437.003.0006>
- Lee, Carmen. (2009). Learning “new” text-making practices online: From instant messaging to Facebooking. *International Journal of Learning*, 16(12), 111-124.
- Lefebvre, Henri. (1991). *The production of space*. Oxford-Cambridge: Blackwell Companion.
- Lefebvre, Henri. (1976). Reflections on the politics of space. *Antipode*, 8(2), 30-37. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.1976.tb00636.x>
- Le Goff, Jacques. (2004). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Lehtonen, Mikko. (2000). On no man’s land. Theses on intermediality. *Nordicom Information*, 22(1), 71-83. DOI: <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0346>
- Lemke, Jay. (2013). Multimedia and Discourse Analysis. In James Paul Gee & Michael Handford (Eds.), *Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 79-89). London-New York: Routledge.
- Lemke, Jay. (2009a). Transmedia traversals: Marketing meaning and identity. In Anthony Baldry & Elena Montagna (Eds.), *Interdisciplinary perspectives on multimodality: Theory and practice. Proceedings of the 3rd International Conference on Multimodality* (pp. 576-596). Campobasso: Palladino.
- Lemke, Jay. (2009b). Multimodality, identity, and time. In Carey Jewitt (Ed.), *Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 140-150). London-New York: Routledge.
- Lemke, Jay. (2009c). Multimodal genres and transmedia traversals: Social semiotics and the political economy of the sign. *Semiotica*, 173(1/4), 283-297. DOI: <http://doi.org/10.1515/SEMI.2009.012>
- Lemke, Jay. (2005a). Critical analysis across media: Games, franchises, and the new cultural order. In María Labarta Postigo (Ed.), *Approaches to Critical Discourse Analysis* (pp. 1-22). Valencia: Universidad de Valencia.
- Lemke, Jay. (2005b). Multimedia genres and traversals. *Folia Lingüística*, XXXIX(1-2), 45-56. DOI: <http://doi.org/10.1515/flin.2005.39.1-2.45>
- Lemke, Jay. (2005c). Place, pace, and meaning: Multimedia chronotopes. In Sigrid Norris & Rodney Jones (Eds.), *Discourse in Action. Introducing mediated discourse analysis* (pp. 110-122). London-New York: Routledge.
- Lemke, Jay. (2003). Travels in hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299-325. DOI: <https://doi.org/10.1177/147035720200100303>
- Lemke, Jay. (2001). Discursive technologies and the social organization of meaning. *Folia Linguistica*, 35(1-2), 79-96. DOI: <http://doi.org/10.1515/flin.2001.35.1-2.79>
- Lemke, Jay. (2000a). Opening up closure: Semiotics across scales. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 901, 100-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1749-6632.2000.tb06269.x>
- Lemke, Jay. (2000b). Material sign processes and ecosocial organization. In Peter Andersen, Claus Emmeche & Niels Finnemann-Nielsen (Eds.), *Downward causation: Self-organization in biology, psychology, and society* (pp- 181-213). Aarhus: Aarhus University Press.
- Lemke, Jay. (2000c). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273-290. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03

- Lemke, Jay. (1999). Typology, topology, topography: Genre semantics. Unpublished manuscript [online only]. Retrieved on January 19, 2016 from: <http://wwwpersonal.umich.edu/~jaylemke/papers/Genretopologyrevised.htm>
- Lemke, Jay. (1998). Hypertext semantics. Unpublished manuscript [online only]. Retrieved on January 19, 2016 from: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/webs/hypertext/tsld001.htm>
- Lemke, Jay. (1995a). Intertextuality and text semantics. In Peter Fries & Michael Gregory (Eds.), *Discourse in society: Systemic Functional Perspectives* (pp. 85-114). Norwood: Ablex.
- Lemke, Jay. (1995b). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Leone, Massimo. (2017). The art of trolling. Semiotic ingredients, sociocultural causes, and pragmatic effects. Unpublished manuscript [online only]. Retrieved on January 12, 2017 from: [https://www.academia.edu/30952175/2017 - The Art of Trolling - Draft](https://www.academia.edu/30952175/2017_-_The_Art_of_Trolling_-_Draft)
- Leone, Massimo. (2012). Breve introducción a la semiótica de protesta. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, 161-173. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CIYC.2012.v17.39262
- Leppänen, Sirpa, Kytölä, Samu, Jousmäki, Henna, Peuronen, Saija & Westinen, Elina. (2014). Entextualization and resemiotization as resources for identification in social media. In Philip Seargeant & Caroline Tagg (Eds.), *The language of social media. Identity and community on the internet* (pp. 121-136). London: Palgrave Macmillan. DOI: <http://doi.org/10.1057/9781137029317>
- Ley, David & Cybriwsky, Roman. (2014). Urban graffiti as territorial markers. *Annals of the Association of American Geographers*, 64(4), 491-505. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1974.tb00998.x>
- Lim, Victor. (2004). Developing an integrative multi-semiotic model. In Kay O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic functional perspectives* (pp. 220-246). London: Continuum.
- Lomborg, Stine. (2014). *Social media, social genres. Making sense of the ordinary*. New York-London: Routledge.
- López, Rebecca y Cárdenas, Camila. (2015). Una lectura del movimiento por la educación en Chile (2011-2013) a partir de la producción de grafitis lingüísticos. *Revista Última Década*, 23(43), 53-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000200004>
- López Sobejano, Juan. (2012). Redes sociales. En Mario Tascón y Marga Cabrera (Coords.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 151-178). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Lovera, Domingo. (2015). Toma de colegios (y protestas). Comentario de la sentencia de la Corte Suprema rol N° 23.540-2014, de 4 de noviembre de 2014. *Revista de Derecho (Coquimbo)*, 22(1), 585-595. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532015000100016>
- Malinowski, Bronisław. (1935). *Coral gardens and their magic*. London: Allen & Unwin.
- Malinowski, Bronislaw. (1923). Supplement 1: The problem of meaning in primitive languages. In Charles Ogden & Ivor Richards (Eds.), *The meaning of meaning* (pp. 296-336). London: Routledge-Keegan Paul.
- Mancera, Ana y Pano, Ana. (2013). *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid: Arco Libros.

- Mannheim, Karl. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Reis*, 62(93), 193-242.
- Manovich, Lev. (2013). *El software toma el mando*. Barcelona: UOC Press.
- Manovich, Lev. (2012). How to follow software users. Unpublished manuscript [online only]. Retrieved on January 12, 2017 from: https://www.academia.edu/1499022/How_to_Follow_Software_Users
- Manovich, Lev. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Marambio, Matías. (2012). Visto, visible, visual. Algunas observaciones sobre el movimiento estudiantil en Chile. *Revista El Árbol* [online]. Recuperado el 12 de marzo de 2016 desde: <http://www.elarbol.cl/006/a=05.html>
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. (1996). La juventud es más que una palabra. En Mario Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
- Martig, Sergio, Castro, Silvia, Fillottrani, Pablo y Estévez, Elsa. (2003). Un modelo unificado de visualización. *Actas del 9º Congreso Argentino de Ciencias de la Computación* (pp. 881-892), La Plata, Argentina. Recuperado el 18 de agosto de 2015 de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22659/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Martin, Deborah & Miller, Byron. (2003). Space and contentious politics. *Mobilization: An International Quarterly*, 8(2), 143-156.
- Martin, Jim. (2014). Evolving systemic functional linguistics: Beyond the clause. *Functional Linguistics*, 1(3), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1186/2196-419X-1-3>
- Martin, Jim. (2002). A universe of meaning—How many practices? In Ann Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 269-278). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Martin, Jim. (2001). Fair trade: Negotiating meaning in multimodal texts. In Patrick Coppock (Ed.), *The semiotics of writing: Transdisciplinary perspectives on the technology of writing* (pp. 311-338). Turnhout, Belgium: Brepols Publishers.
- Martin, Jim. (2000). Analysing genre: Functional parameters. In Frances Christie & Jim Martin (Eds.), *Genre and institutions. Social process in the workplace and school* (pp. 3-39). London: Continuum.
- Martin, Jim. (1995). Text and clause: Fractal resonance. *Text*, 15(1), 5-42. DOI: <http://doi.org/10.1515/text.1.1995.15.1.5>
- Martin, Jim. (1994). Modelling big texts: A systemic functional approach to multi-genericity. *Network*, 21, 29-52.
- Martin, Jim. (1984). Language, register and genre. In Francis Christie (Ed.), *Language studies: Children writing reader* (pp. 21-30). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Martin, Jim & Rose, David. (2012). Genres and texts: Living in the real world. *Indonesian Journal of SFL*, 1(1), 1-21.
- Martin, Jim & Rose, David. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, Jim & Rose, David. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause* (2nd Ed.). London-New York: Continuum. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263105250052>
- Martin, Jim & White, Peter. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.

- Martín Rojo, Luisa. (2016a). Occupy. The spatial dynamics of discourse in global protest movements. In Luisa Martín Rojo (Ed.), *Occupy. The spatial dynamics of discourse in global protest movements* (pp. 1-21). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Martín Rojo, Luisa. (2016b). Taking over the square: The role of linguistic practices in contesting urban spaces. In Luisa Martín Rojo (Ed.), *Occupy. The spatial dynamics of discourse in global protest movements* (pp. 47-76). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/bct.83.03mar>
- Martín Rojo, Luisa. (2013). Paisajes lingüísticos de indignación. Prácticas comunicativas para tomar las plazas. En Salvador Aguilar (Ed.), *Anuario del conflicto social 2012* (pp. 275-302). Barcelona: Observatorio del Conflicto Social-Universidad de Barcelona.
- Mattelart, Armand y Mattelart, Michèle. (1970). *Juventud chilena. Rebeldía y conformismo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Mattoni, Alice. (2013). Repertoires of communication in social movement processes. In Bart Cammaerts, Alice Mattoni & Patrick McCurdy (Eds.), *Mediation and protest movements* (pp. 34-56). Bristol-Chicago: Intellect.
- Mattoni, Alice & Teune, Simon. (2014). Visions of protest. A media-historic perspective on images in social movements. *Sociology Compass*, 8(6), 876-887. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/soc4.12173>
- Mautner, Gerlinde. (2005). Time to get wired: Using web-based corpora in critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 16(6), 809-828. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0957926505056661>
- Mayol, Alberto. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: LOM.
- Mayol, Alberto y Azócar, Carla. (2011). Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: El caso "Chile 2011". *Polis. Revista Latinoamericana*, 10(30), 2-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.4000/polis.2218>
- Melucci, Alberto. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales? En Enrique Laraña y Joseph Gusfield (Coords.), *Los nuevos movimientos sociales: De la ideología a la identidad* (pp. 119-150). Madrid: CIS.
- McAdam, Doug, McCarthy, John y Zald, Mayer. (1999). Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: Hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales. En Doug McAdam, John McCarthy y Mayer Zald (Eds.), *Movimientos sociales: Perspectivas comparadas* (pp. 21-46). Madrid: Itsmo.
- McAdam, Doug, Tarrow, Sidney & Tilly, Charles. (2001). *Dynamics of contention*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805431>
- Medel, Rodrigo y Somma, Nicolás. (2016). ¿Marchas, ocupaciones o barricadas? Explorando los determinantes de las tácticas. *Política y gobierno*, XXIII(1), 163-199.
- Mendoza, Daniel. (2015). Las tomas en liceos emblemáticos: Herramientas para el cambio social. *Independent Study Project (ISP) Collection*, Paper 2136 [online]. Recuperado el 13 de diciembre de 2016 desde http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2136
- Millaleo, Salvador. (2011). La ciberpolítica de los movimientos sociales en Chile: Algunas reflexiones y experiencias. *Revista Anales*, 7(2), 89-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0717-8883.2011.17301>
- Millaleo, Salvador y Cárcamo, Pablo. (2013). *Medios sociales y acción colectiva en Chile*. Santiago: Fundación Democracia y Desarrollo-El Quinto Poder.

- Millaleo, Salvador y Velasco, Patricio. (2013). *Activismo digital en Chile*. Santiago: Fundación Democracia y Desarrollo-El Quinto Poder.
- Millán, Cecilia. (2010). Política y sueños colectivos: Miembros de las generaciones del 70 y del 90. *Revista Última Década*, 18(32), 37-59. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100003>
- Miller, Carolyn. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167. DOI: <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Miller, Vincent. (2008). New media, networking and phatic culture. *Convergence*, 14(4), 387-400. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1354856508094659>
- Milner, Ryan. (2013). Pop polyvocality: Internet memes, public participation, and the Occupy Wall Street Movement. *International Journal of Communication*, (7), 2357-2390.
- Milner, Ryan. (2012). *The world made meme: Discourse and identity in participatory media*. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Lawrence: University of Kansas.
- Monckeberg, María Olivia. (2009). *Los magnates de la prensa: Concentración de los medios de comunicación en Chile*. Santiago: Debate.
- Montesano, Nicolina & Morales, Esperanza. (2015). Multimodal narrative as an instrument for social change: Reinventing democracy in Spain -the case of 15M. *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, 7(2), 200-219.
- Montecino, Lésmer. (2011). ¿Por qué marchan los estudiantes en Chile?: Discurso electrónico y poder en un ciberperiódico. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 12(2), 179-209.
- Montecino, Lésmer y Arancibia, María Cristina. (2015a). Recursos de valoración en comentarios de blogs de ciberperiódicos chilenos: Representaciones discursivas sobre crecimiento, desigualdad y justicia social. *Boletín de Filología*, 50(2), 77-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032015000200004>
- Montecino, Lésmer y Arancibia, María Cristina. (2015b). Recursos de valoración en comentarios de blogs de ciberperiódicos chilenos: Construcción del miedo al cambio social. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 15(2), 159-177.
- Montecino, Lésmer y Arancibia, María Cristina. (2013a). Representaciones discursivas en comentarios de blogs de ciberperiódicos chilenos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, (14), 278-304.
- Montecino, Lésmer y Arancibia, María Cristina. (2013b). Trabajo, desigualdad y corrupción en Chile: Representaciones discursivas en ciberperiódicos chilenos. En Neyla Pardo, Denize García da Silva, Teresa Oteiza y Teresa Asqueta (Comps.), *Estudios del Discurso en América Latina. Homenaje a Anamaría Harvey* (pp. 239-255). Bogotá: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED).
- Morales, Esperanza. (2016). Metáforas para el cambio social. *Discurso & Sociedad*, 10(4), 781-807.
- Morrison, Daniel & Isaac, Larry. (2012). Insurgent images: Genre selection and visual frame amplification in IWW cartoon art. *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*, 11(1), 61-78. DOI: <https://doi.org/10.1080/14742837.2012.640530>
- Muntigl, Peter & Gruber, Helmut. (2005). Introduction: Approaches to genre. *Folia Linguistica*, XXXIX(1-2), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1515/flin.2005.39.1-2.1>
- Muñoz, Víctor. (2011). Juventud y política en Chile: Hacia un enfoque generacional. *Revista Última Década*, 19(35), 113-141. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000200006>

- Muñoz, Víctor. (2004). Imágenes y estudios cuantitativos en la construcción social de 'la juventud chilena'. Un acercamiento histórico (2003-1967). *Revista Última Década*, 12(20), 71-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000100004>
- Muñoz, Víctor, Durán, Carlos y Thayer, Eduardo. (2014). Los jóvenes populares urbanos frente a la prensa escrita y digital: Distorsiones, identificaciones, distancias y silencios. *Revista Última Década*, 22(41), 89-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200005>
- Navarro-Gutiérrez, María. (2016). Tomando en cuenta: Perspectivas sobre las tomas del Movimiento Estudiantil. *Independent Study Project (ISP) Collection*, Paper 2467 [online]. Recuperado el 13 de diciembre de 2016 desde http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2467
- Nicholls, Walter, Miller, Byron & Beaumont, Justin. (2013). *Spaces of contention. Spatialities and social movements*. London-New York: Routledge.
- Nicholls, Walter. (2009). Place, networks, space: Theorizing the geographies of social movements. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 34(1), 78-93. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2009.00331.x>
- Nissenbaum, Asaf & Shifman, Limor (2015). Internet memes as contested cultural capital: The case of 4chan's /b/ board. *New Media & Society*, 19(4), 483-501. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444815609313>
- Obando, Claudio. (2008). El (ab)uso del olvido. Terrorismo de Estado y lesión a la memoria colectiva. *Actual Marx Intervenciones*, (6), 75-86.
- Offerlé, Michel. (2005). Bajar a la calle. De la "jornada" a la "manif". *Política*, 44, 33-59.
- Oliva, María Angélica. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Oliva, María Angélica. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Opazo, Daniel. (2009). *Espacio transitorio. Producción, prácticas y representaciones del espacio público político en Santiago de Chile: 1983-2008*. Tesis presentada para obtener el Grado de Doctor en Arquitectura y Espacios Urbanos. Santiago: Pontificia Universidad Católica. Recuperado el 22 de marzo de 2015 de: http://doctoradofadeu.uc.cl/publicaciones/publicacion/ver_tesis?id=5
- Orlikowski, Wanda & Yates, Joanne. (1994). Genre repertoire: The structuring of communicative practices in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 39(4), 541-574. DOI: <https://doi.org/10.2307/2393771>
- Oslender, Ulrich. (2012). Espacializando la resistencia: Perspectivas de espacio y lugar en las investigaciones de movimientos sociales. En Eduardo Restrepo y María Victoria Uribe (Comps.), *Antropologías transeúntes* (pp. 195-226). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Oslender, Ulrich. (2010). La búsqueda de un contra-espacio: ¿Hacia territorialidades alternativas o cooptación por el poder dominante? *Geopolítica(s)*, 1(1), 95-114.
- Östman, Johan. (2012). Information, expression, participation: How involvement in user-generated content relates to democratic engagement among young people. *New Media & Society* 14(6), 1004-1021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444812438212>
- Oteiza, Teresa. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Revista Discurso & Sociedad*, 8(1), 109-136.
- Oteiza, Teresa. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Revista Signos. Estudios de*

- Lingüística*, 42(70), 219-244. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000200004>
- Oteíza, Teresa. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis.
- Oteíza, Teresa. (2003). How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks. *Discourse & Society*, 14(5), 639-660. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/09579265030145005>
- Oteíza, Teresa y Derrin, Pinto, (2011). Introducción. En Teresa Oteíza y Derrin Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales* (pp. 25-42). Santiago: Cuarto Propio.
- Oteíza, Teresa & Pinuer, Claudio. (2013). Valorative prosody and the symbolic construction of time in recent national historical discourses. *Discourse Studies*, 15(1), 43-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1461445612466447>
- Oteíza, Teresa & Pinuer, Claudio (2016a). *Appraisal framework* and critical discourse studies: A joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective. *International Journal of Language Studies*, 10(2), 5-32.
- Oteíza, Teresa & Pinuer, Claudio (2016b). Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(92), 377-402. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000300006>
- Oteíza, Teresa y Pinuer, Claudio. (2012). Prosodia valorativa: Construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad*, 6(2), 418-446.
- Oteíza, Teresa & Pinto, Derrin. (2008). Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain. *Discourse Society*, 19(3), 333-358. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0957926508088964>
- Page, Ruth, Barton, David, Zappavigna, Michele & Unger, Johann. (2014). *Researching language and social media: A student guide*. London-New York: Routledge. DOI: <http://doi.org/10.4324/9781315771786>
- Painter, Clare, Martin, Jim & Unsworth, Len. (2014). *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books*. London: Equinox.
- Pardo, Miguel Ángel. (2015). Nuevas formas de participación ciudadana en Chile: Hacia una democracia del siglo XXI. *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 3(1), 14-41.
- Pardo, Neyla. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Centro Editorial Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo, Neyla. (2012a). *Discurso en la Web: Pobreza en Youtube*. Bogotá: Centro Editorial Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo, Neyla. (2012b). Metáfora multimodal: Representación mediática del despojo. *Forma y Función*, 25(2), 39-61.
- Parodi, Giovanni, Ibáñez, Romualdo, Venegas, René y González, Cristian. Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En Giovanni Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI* (pp. 249-289). Santiago: Planeta.
- Pérez, Carolina. (2016). La representación visual del movimiento estudiantil chileno en la prensa establecida y alternativa nacional: Un análisis multimodal. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 5-26.
- Pérez, Carolina. (2012a). The Chilean student movement and the media: A comparative analysis on the linguistic representation of the 04 August, 2011 manifestation in

- right-wing and left-wing newspapers. *LOGOS. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 22(2), 4-26.
- Pérez, Carolina. (2012b). *The Chilean student movement and the media: Comparative analysis on the linguistic and visual representation of the 04 August, 2011 manifestation in right-wing and left-wing newspapers*. Dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of MA in Discourse Studies. Lancaster: Lancaster University.
- Philipps, Axel, Scholzel, Hagen & Richter, Ralph. (2016). Defaced election posters: Between culture jamming and moral outrage. A case study. *Communication, Politics & Culture*, 49(1), 86-110.
- Pile, Steve. (1997). Opposition, political identities and spaces of resistance. In Steve Pile & Michael Keith (Eds.), *Geographies of resistance* (pp. 1-32). London-New York: Routledge.
- Pino-Ojeda, Walescka. (2014). Insurgency of discourse and affective intervention: The Chilean students' movement. *Argos Aotearoa*, (1), 126-135.
- Polletta, Francesca. (2006). *It was like a fever: Storytelling in protest and politics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polletta, Francesca. (2002). Plotting protest: Mobilizing stories in the 1960 student sit-ins. In Joseph E. Davis (Ed.), *Stories of change: Narrative and social movements* (pp. 31-51). New York: State University of New York Press.
- Polletta, Francesca. (1998). Contending stories: Narrative in social movements. *Qualitative Sociology*, 21(4), 419-446. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1023332410633>
- Portillo, Maricela, Urteaga, Maritza, González, Yanko, Aguilera, Óscar y Feixa, Carles. (2012). De la generación X a la generación @. Trazos transicionales e identidades juveniles en América Latina. *Revista Última Década*, 20(37), 137-174. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000200007>
- Price, Stuart & Sanz Sabido, Ruth. (2016). Introduction: Sites of protest. In Stuart Price & Ruth Sanz Sabido (Eds.), *Sites of protest* (pp. 1-11). London-New York: Rowman & Littlefield.
- Propp, Vladimir. (1985). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Reguillo, Rossana. (2005). *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*. Guadalajara: ITESO.
- Reguillo, Rossana. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Norma.
- Reyes, María José, Cornejo, Marcela, Cruz, María Angélica, Carrillo, Constanza y Caviedes, Patricio. (2014). Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias acerca de la dictadura militar chilena. *Universitas Psychologica*, 14(1), 15-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.dicm>
- Reyes, María José, Muñoz, Juan y Vázquez, Félix. (2013). Políticas de memoria desde los discursos cotidianos: La despolitización del pasado reciente en el Chile actual. *Revista Psykhe*, 22(2), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.582>
- Ribas, Montserrat y Todolí, Júlia. (2008). La metáfora de la mujer objeto y su reiteración en la publicidad. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 153-169.
- Ricoeur, Paul. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (2004) *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México D. F: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul. (1992). *La función narrativa y el tiempo*. Buenos Aires: Almagesto.

- Rizvanoglu, Kerem & Ozturk, Özgürol. (2010). A close look at the phenomenon: An eye tracking study on the usability of the profile pages in social networking sites. *Proceedings of 2nd International Symposium of Interactive Media Design* (pp. 1-12). Istanbul, Turkey.
- Rodríguez, Elsa. (2010). Imágenes del actor colectivo. Una aproximación a la dinámica de las marchas de protesta en la ciudad de México. *Nueva Antropología*, XXIII(72), 81-101.
- Rodríguez, Elsa. (2008). *La marcha de protesta como un texto multimodal*. Ciudad de México: CIESAS.
- Rodríguez, Gabriela. (2009). La protesta. Un acto comunicacional. *Veredas. Revista del Pensamiento Sociológico*, (10), 135-158.
- Rodríguez, Raúl, Peña, Patricia & Sáez, Chiara. (2014). Crisis y cambio social en Chile (2010-2013): El lugar de los medios de los movimientos sociales y de los activistas digitales. *Anagramas*, 12(24), 71-94. DOI: <https://doi.org/10.22395/anqr.v12n24a4>
- Rojas, Jorge. (2009). Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973. *Historia*, II(42), 471-503. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942009000200005>
- Romancini, Richard & Castilho, Fernanda. (2017). “How to Occupy a School? I Search the Internet!”: Participatory politics in public school occupations in Brazil. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 40(2), 93-110. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1809-5844201726>
- Romano, Manuela. (2015). La protesta social como ‘laboratorio’ de creatividad metafórica. *Discurso & Sociedad*, 9(1-2), 41-65.
- Romano, Manuela. (2013). Situated-‘instant’ metaphors. Creativity in Spanish 15M slogans. *Metaphor and the Social World*, 3(2), 240-259. DOI: <https://doi.org/10.1075/msw.3.2.07rom>
- Romero, Pamela. (2013). Análisis crítico de la representación informativa de Camila Vallejo y el Movimiento Estudiantil chileno 2011 en el diario Las Últimas Noticias. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(2), 871-888. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n2.4347
- Rosenstone, Robert. (1988). History in images/History in words: Reflections on the possibility of really putting history onto film. *The American Historical Review*, 93(5), 1173-1185. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1873532>
- Rothstein, Abigail. (2016). En toma. Desesperanza aprendida: El rol de la memoria colectiva en los movimientos estudiantiles. *Independent Study Project (ISP) Collection*. Paper, 2383. Recuperado el 13 de diciembre de 2016 desde http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2383
- Routledge, Paul. (1997). A spatiality of resistance: Theory and practice in Nepal’s revolution of 1990. In Steve Pile & Michael Keith (Eds.), *Geographies of resistance* (pp. 68-86). London-New York: Routledge.
- Routledge, Paul. (1996). The third space as critical engagement. *Antipode*, 28(4), 399-419. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8330.1996.tb00533.x>
- Routledge, Paul. (1994). Backstreets, barricades, and blackouts: Urban terrains of resistance in Nepal. *Environment and Planning D. Society and Space*, 12(5), 559-578. DOI: <https://doi.org/10.1068/d120559>
- Routledge, Paul. (1993). *Terrains of resistance: Nonviolent social movements and the contestation of place in India*. Santa Barbara: Praeger.
- Saavedra, Jorge. (2016). ‘Public physical practices’ in the rendering of the commons: Chilean student movement in 2011. In Stuart Price & Ruth Sanz Sabido (Eds.), *Sites of protest* (pp. 127-141). London-New York: Rowman & Littlefield.

- Saavedra, Jorge. (2015). No, it did not grow up because of the internet: The emergence of 2011's student mobilization in Chile. *International Journal of E-Politics*, 6(4), 35-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/IJEP.2015100103>
- Salazar, Gabriel. (2006). *La violencia política popular en las grandes Alamedas: La violencia en Chile 1947-1987. Una perspectiva histórico-popular*. Santiago: LOM.
- Salazar, Gabriel y Pinto, Julio. (1999). *Historia contemporánea de Chile. Niñez y juventud. Vol. V*. Santiago: LOM.
- Salinas, Daniel & Fraser, Pablo. (2012). Educational opportunity and contentious politics: The 2011 Chilean student movement. *Berkeley Review of Education*, 3(1), 17-47.
- Sandoval, Alejandra. (2001). *Palabras escritas en un muro. El caso de la Brigada Chacón*. Santiago: Ediciones Sur.
- Sandoval, Mario. (2012). La desconfianza de los jóvenes: Sustrato del malestar social. *Revista Última Década*, 20(36), 43-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100003>
- Santa Cruz, Eduardo y Olmedo, Antonio. (2012). Neoliberalismo y creación de 'sentido común': Crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 146-168.
- Santander, Pedro. (2007). Medios en Chile 2002-2005: entre la lucha por el poder y la sumisión al espectáculo. En Pedro Santander (Ed.), *Los medios en Chile: Voces y contextos* (pp. 11-38). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Santini, Marina. (2010). Cross-testing a genre classification model for the web. In Alexander Mehler, Serge Sharoff & Marina Santini (Eds.), *Genres on the web. Computational models and empirical studies* (pp. 87-128). Dordrecht-New York: Springer.
- Santini, Marina, Mehler, Alexander & Sharoff, Serge. (2010). Riding the rough waves of genre on the web. In Alexander Mehler, Serge Sharoff & Marina Santini (Eds.), *Genres on the web. Computational models and empirical studies* (pp. 3-30). Dordrecht-New York: Springer. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-9178-9>
- Scolari, Carlos. (2018a). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Barcelona: Ars Media.
- Scolari, Carlos. (2018b). Introducción: Del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia. En Carlos Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 14-23). Barcelona: Ce.Ge.
- Scolari, Carlos. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (193), 13-23.
- Scolari, Carlos. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto: Barcelona.
- Scolari, Carlos, Masanet, María-José, Guerrero-Pico, Mar & Establés, María-José. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de la Información*, 27(4), 801-812. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Scollon, Ron. (2008). Discourse itineraries. Nine processes of resemiotization. In Vijay Bhatia, John Flowerdew & Rodney Jones (Eds.), *Advances in Discourse Studies* (pp. 233-244). London-New York: Routledge.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzie. (2003). *Discourses in Place. Language in the material world*. London-New York: Routledge. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203422724>

- Shepherd, Michael & Waters, Carolyn. (1998). The evolution of cybergenres. *Proceedings of the Thirty-First Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (Vol. 2) (pp. 97-100). Honolulu, Hawaii. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/HICSS.1998.651688>
- Scherman, Andrés. (2012). Participación política de jóvenes, postmaterialismo y uso de redes sociales. *Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de Opinión Pública (WAPOR)*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 22 de abril de 2013 desde: <http://opiniaopublica.ufmg.br/site/files/biblioteca/Scherman2012.pdf>
- Scherman, Andrés y Arriagada, Arturo. (2012a). Jóvenes, postmaterialismo y consumo de medios. En Andrés Scherman (Ed.), *Jóvenes, participación y medios 2011* (pp. 8-18). Santiago: Feedback-UDP.
- Scherman, Andrés & Arriagada, Arturo. (2012b). Disposition to vote and media consumption patterns among Chilean youth. *Comunicación y Sociedad*, XXV(1), 85-112.
- Scherman, Andrés, Arriagada, Arturo & Valenzuela, Sebastián. (2014). Student and environmental protests in Chile: The role of social media. *Politics*, 35(2), 151-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9256.12072>
- Scherman, Andrés, Arriagada, Arturo y Valenzuela, Sebastián. (2013). La protesta en la era de las redes sociales: El caso chileno. En Arturo Arriagada y Patricio Navia (Eds.), *Intermedios. Medios de comunicación y democracia en Chile* (pp. 179-197). Santiago: Ediciones UDP.
- Scherman, Andrés, Arriagada, Arturo y Valenzuela, Sebastián. (2010). ¿Hacia una nueva ciudadanía multifuncional? Uso de medios digitales, redes sociales online y participación política. *Ponencia presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Opinión Pública (WAPOR)*. Belo Horizonte, Brasil. Recuperado el 22 de abril de 2013 desde: http://www.waporbh.ufmg.br/papers/Andrs_Scherman_1.pdf
- Shifman, Limor. (2014). *Memes in digital culture*. Cambridge: The MIT Press.
- Shiro, Marta. (2014). Las categorías de análisis: El paso crucial en la investigación empírica. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 14(1), 3-6.
- Schnaith, Nelly. (2011). *Lo visible y lo invisible en la imagen fotográfica*. Madrid: La Oficina.
- Semino, Elena. (2008). *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Semino, Elena, Deignan, Alice & Littlemore, Jeannette. (2013). Metaphor, genre, and recontextualization. *Metaphor and Symbol*, 28(1), 41-59. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10926488.2013.742842>
- Semino, Elena, Demjén, Zsófia & Demmen, Jane. (2016). An integrated approach to metaphor and framing in cognition, discourse, and practice, with an application to metaphors for cancer. *Applied Linguistics*, Advance Access, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amw028>
- Shepherd, Michael & Watters, Carolyn. (1998). The evolution of cybergenres. *Proceedings of the 31st Annual Hawaii International Conference on System Sciences* [online]. Retrieved on January 8, 2016 from: <http://web.cs.dal.ca/~shepherd/pubs/evolution.pdf>
- Sierra, Sonia. (2012). Humor y crítica social en la red en el entorno del 15M. *Discurso & Sociedad*, 6(3) 611-635.
- Sierra Caballero, Francisco. (2013). Comunicología y tecnopolítica emergente. Nuevas mediaciones y espacios de liberación social. *Redes.Com*, (8), 11-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.15213/redes.n8.p11>

- Sierra Caballero, Francisco & Gravante, Tommaso. (2018). Digital Media Practices and Social Movements. A Theoretical Framework from Latin America. In Francisco Sierra Caballero & Tommaso Gravante (Eds.), *Networks, movements and technopolitics in Latin America. Critical Analysis and Current Challenges* (pp. 17-41). Hampshire-New York: Palgrave Macmillan. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-65560-42>
- Sierralta, Sebastián. (2012). Consumo de medios y de información entre los jóvenes chilenos. En Andrés Scherman (Ed.), *Jóvenes, participación y medios 2011* (pp. 42-50). Santiago: Feedback-UDP.
- Sindoni, Maria Grazia. (2013). *Spoken and written discourse in online interactions: A multimodal approach*. London-New York: Routledge.
- Snow, David. (2004). Framing processes, ideology, and discursive fields. In David Snow, Sarah Soule & Hanspeter Kriesi (Eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements* (pp. 380-412). Malden: Blackwell Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470999103.ch17>
- Snow, David & Benford, Robert. (2000). Clarifying the relationship between framing and ideology. *Mobilization: An International Journal*, 5(1), 55-60.
- Snow, David & Benford, Robert. (1992). Master frames and cycles of protest. In Aldon Morris & Carol McClurg Mueller (Eds.), *Frontiers in social movement theory* (pp. 133-155). New Haven: Yale University Press.
- Snow, David, Rochford, Burke, Worden, Steven & Benford, Robert. (1989). Frame alignment processes, micromobilization, and movement participation. *American Sociological Review*, 51(4), 464-481.
- Snow, David & Benford, Robert. (1988). Ideology, frame resonance, and participant mobilization. In Bert Klandermans, Hanspeter Kriesi & Sidney Tarrow (Eds.), *From structure to action: Comparing social movement research across cultures* (pp. 197-218). Greenwich: JAI Press.
- Snow, David, Rochford, E. Burke, Worden, Steven & Benford, Robert (1986). Frame alignment processes, micromobilization, and movement participation. *American Sociological Review*, 51(4), 464-481.
- Soep, Elisabeth. (2016). Afterword. Necessary Learning. In Henry Jenkins (Ed.), *By any media necessary. The new youth activism* (pp. 290-308). New York: New York University Press.
- Somma, Nicolás. (2015). Participación ciudadana y activismo digital en América Latina. En Bernardo Sorj y Sergio Fausto (Orgs.), *Internet y movilizaciones sociales: Transformaciones del espacio público y de la sociedad civil* (pp. 103-146). São Paulo: Ediciones Plataforma Democrática.
- Somma, Nicolás. (2012). The Chilean student movement of 2011-2012: Challenging the marketization of education. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 4(2), 296-309.
- Soto, Ángel. (2003). Caricatura y agitación política en Chile durante la Unidad Popular, 1970-1973. *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América*, 2(2), 97-135.
- Sperber, Dan & Wilson, Deirdre. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Srivastava, Lina. (2009). Transmedia activism: Telling your story across media platforms to create effective social change. Retrieved on March 21, 2014 from: <http://thealliance.media/node/6925>
- Stein, Benno, Meyer, Sven & Lipka, Nedim. (2010). Web genre analysis: Use cases, retrieval models, and implementation issues. In Alexander Mehler, Serge Sharoff &

- Marina Santini (Eds.), *Genres on the web. Computational models and empirical studies* (pp. 167-189). Dordrecht-New York: Springer.
- Steinberg, Marc. (1999). The talk and back talk of collective action: A dialogic analysis of repertoires of discourse among nineteenth-century English cotton-spinners. *American Journal of Sociology*, 105(3), 736-780. DOI: <https://doi.org/10.1086/210359>
- Steinberg, R. Lila. (2016). The occupy assembly: Discursive experiments in direct democracy. In Luisa Martín Rojo (Ed.), *Occupy. The spatial dynamics of discourse in global protest movements* (pp. 127-156). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/bct.83.06ste>
- Sunkel, Guillermo y Geoffroy, Esteban. (2001). *Concentración económica de los medios de comunicación*. Santiago: LOM.
- Swales, John. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tagg, Caroline. (2015). *Exploring digital communication: Language in action*. London-New York: Routledge.
- Tannen, Deborah & Trester, Anna Marie. (2013). *Discourse 2.0: Language and new media*. Washington: Georgetown University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/josl.12060>
- Tarrow, Sidney. (2011). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Threadgold, Terry & Kress, Gunther. (1988). Towards a social theory of genre. *Southern Review*, 21(3), 215-243.
- Taylor, Verta & Van Dyke, Nella. (2004). "Get up, stand up": Tactical repertoires of social movements. In David Snow, Sarah Soule & Hanspeter Kriesi (Eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements* (pp. 262-293). Oxford: Blackwell Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470999103.ch12>
- Tilly, Charles. (2002). Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758-1834. En Mark Traugott (Ed.), *Protesta social. Repertorios y ciclos de acción colectiva* (pp. 1-17). Barcelona: Hacer.
- Tilly, Charles & Tarrow, Sidney. (2006). *Contentious politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tilly, Charles y Wood, Leslie. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Crítica: Barcelona.
- Thurlow, Crispin. (2007). Fabricating youth: New-media discourse and the technologization of young people. In Sally Johnson & Astrid Ensslin (Eds.), *Language in the media: Representations, identities, ideologies* (pp. 213-233). London: Continuum.
- Todolí, Júlia & Ribas, Montserrat. (2007). Mystifying through metaphors and lexical choice. *Culture, Language and Representation*, V, 165-176.
- Torche, Florencia. (2005a). Privatization reform and inequality of educational opportunity: The case of Chile. *Sociology of Education*, 78(4), 316-343. <http://dx.doi.org/10.1177/003804070507800403>
- Torche, Florencia. (2005b). Unequal but fluid: Social mobility in Chile in comparative perspective. *American Sociological Review*, 70(3), 422-450. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/000312240507000304>
- Toret, Javier. (2015). Marco conceptual e hipótesis en movimiento. En Javier Toret (Coord.), *Tecnopolítica y 15M: La potencia de las multitudes conectadas. Un estudio sobre la gestación y explosión del 15M* (pp. 31-36). Barcelona: UOC Ediciones.

- Torres, Rodrigo y Costa, Paola. (2012). Uso e impacto de las redes sociales de Internet sobre las movilizaciones juveniles en Chile: ¿Hacia nuevas formas de organización colectiva? En María Dolores Souza, Patricio Cabello y Carlos del Valle (Eds.), *Medios, edades y culturas* (pp. 117-138). Temuco: Universidad de La Frontera.
- Tubert, Silvia. (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- Treré, Emiliano. (2018). The sublime of digital activism: Hybrid media ecologies and the new grammar of protest. *Journalism & Communication Monographs* [online]. Retrieved on July 19, 2016 from: <http://orca.cf.ac.uk/110493/>
- Treré, Emiliano & Mattoni, Alice. (2016). Media ecologies and protest movements: Main perspectives and key lessons. *Information, Communication & Society*, 19(3), 290-306. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1109699>
- Trouillot, Michel-Rolph. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Boston: Beacon Press.
- Unger, Johann, Wodak, Ruth & KhosraviNik, Majid. (2016). Critical Discourse Studies and social media data. In David Silverman (Ed.), *Qualitative research (4th Ed.)* (pp. 277-293). London: Sage.
- Uribe, Rodrigo, Walker, Paula & Chilet, Marcos. (2017). Advertising concepts in posters of the main Chilean political campaigns (1989–2013): The same ideas with different words. In Christina Holtz-Bacha & Bengt Johansson (Eds.), *Election posters around the globe. Political campaigning in the public space* (pp. 77-89). Cham: Springer.
- Urzúa, Sergio. (2015). ¿Cómo marchan los jóvenes en el Chile de postdictadura?: Algunas notas acerca de la apropiación del espacio público y el uso político del cuerpo. *Última Década*, 23(42), 39-64. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100003>
- Valderrama, Lorena. (2013). Jóvenes, ciudadanía y tecnologías de información y comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 123-135. DOI: [10.11600/1692715x.1117010812](http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1117010812)
- Valenzuela, Eduardo. (1984). *La rebelión de los jóvenes*. Santiago: Sur Ediciones.
- Valenzuela, Juan Pablo, Bellei, Cristian & De los Ríos, Danae. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Valenzuela, Juan Pablo, Bellei, Cristian y De los Ríos, Danae. (2010). Segregación escolar en Chile. En Sergio Martinic y Gregory Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Santiago: Pontificia Universidad Católica-UNESCO.
- Valenzuela, Sebastián. (2013). Unpacking the use of social media for protest behavior: The roles of information, opinion expression, and activism. *American Behavioral Scientist*, 57(7), 920-942. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764213479375>
- Valenzuela, Sebastián. (2012a). La protesta en la era de Facebook: Manifestaciones juveniles y uso de redes sociales en Chile 2009-2011. En Andrés Scherman (Ed.), *Jóvenes, participación y medios 2011* (pp. 20-29). Santiago: Feedback-UDP.
- Valenzuela, Sebastián. (2012b). Protesting in the age of social media: Information, opinion expression and activism in online networks. *Paper presented to the 5th Latin American Public Opinion Congress (WAPOR)*. Bogotá, Colombia. Retrieved on March 31, 2015 from: <http://opiniaopublica.ufmg.br/site/files/biblioteca/Valenzuela2012.pdf>

- Valenzuela, Sebastián, Arriagada, Arturo & Scherman, Andrés. (2014). Facebook, Twitter, and youth engagement: A quasi-experimental study of social media use and protest behavior using propensity score matching. *International Journal of Communication*, (8), 2046-2070. DOI: <http://dx.doi.org/1932-8036/20140005>
- Valenzuela, Sebastián, Arriagada, Arturo & Scherman, Andrés. (2012). The social media basis of youth protest behavior: The case of Chile. *Journal of Communication*, 62(2), 299-314. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01635.x>
- Valero Sancho, José Luis, Català Domínguez, Jordi y Marín Ochoa, Beatriz. (2014). Aproximación a una taxonomía de la visualización de datos. *Revista Latina de Comunicación Social*, (69), 486-507. DOI: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2014-1021>
- Vallejo, Camila. (2012). *Podemos cambiar el mundo*. Minneapolis: Consortium Book Sales & Dist.
- Van Dijk, Teun. (2016a). *Discurso y conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun. (2016b). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 171-196.
- Van Dijk, Teun. (2016c). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.
- Van Dijk, Teun. (2015). Critical Discourse Analysis. In Deborah Tannen, Heidi Hamilton & Deborah Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis (2nd Ed.)* (pp. 466-485). Chichester: John Wiley & Sons.
- Van Dijk, Teun. (2013). The field of Epistemic Discourse Analysis. *Discourse Studies*, 15(5) 497-499. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1461445613501448>
- Van Dijk, Teun. (2012a). *Discurso y contexto*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun. (2012b). Discourse and knowledge. In James Paul Gee & Michael Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 587-603). London-New York: Routledge.
- Van Dijk, Teun. (2012c). A note on epistemics and Discourse Analysis. *British Journal of Social Psychology*, 51(3), 478-485. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02044.x>
- Van Dijk, Teun. (2011a). *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun. (2011b). Discourse, knowledge, power and politics: Towards critical epistemic discourse analysis. In Christopher Hart (Ed.), *Critical Discourse Studies in context and cognition* (pp. 27-63). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/dapsac.43.03van>
- Van Dijk, Teun. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 201-261.
- Van Dijk, Teun. (2005a). Contextual knowledge management in discourse production: A CDA perspective. In Ruth Wodak & Paul Chilton (Eds.), *A new Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, methodology and interdisciplinarity* (pp. 71-100). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Van Dijk, Teun. (2005b). Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 285- 318.
- Van Dijk, Teun. (2003a). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, Teun. (2003b). The discourse-knowledge interface. In Gilbert Weiss & Ruth Wodak (Eds.), *Critical Discourse Analysis. Theory and interdisciplinarity* (pp. 85-109). Hampshire-New York: Palgrave Macmillan. DOI: http://dx.doi.org/10.1057/9780230288423_5

- Van Dijk, Teun. (2002). El conocimiento y las noticias. *Quaderns de Filologia. Estudis de Comunicació*, 1, 249-270.
- Van Dijk, Teun. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- Van Leeuwen, Theo. (2008). *Discourse and practice. New tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195323306.001.0001>
- Van Leeuwen, Theo. (2005a). Multimodality, genre and design. In Sigrid Norris & Rodney Jones (Eds.), *Discourse in action. Introducing mediated discourse analysis* (pp. 73-93). London-New York: Routledge.
- Van Leeuwen, Theo. (2005b). Typographic meaning. *Visual Communication*, 4(2), 137-143. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357205053749>
- Varis, Piia & Blommaert, Jan. (2015). Conviviality and collectives on social media: Virality, memes and new social structures. *Multilingual Margins*, 2(1), 31-45.
- Vico, Mauricio. (2013a). El afiche político: Un arma de la voz pública. En Mauricio Vico (Ed.), *El afiche político en Chile (1970-2013). Unidad popular, clandestinidad, transición democrática y movimientos sociales* (pp. 13-36). Santiago: Ocho Libros.
- Vico, Mauricio. (2013b). La lucha es de todos. Movimientos sociales y afiche en Chile. En Mauricio Vico (Ed.), *El afiche político en Chile (1970-2013). Unidad popular, clandestinidad, transición democrática y movimientos sociales* (pp. 161-181). Santiago: Ocho Libros.
- Von Bülow, Marisa, Vilaça, Luiz & Abelin, Pedro. (2018). Varieties of digital activist practices: Students and mobilization in Chile. *Information, Communication & Society*, (21), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1451550>
- Waksman, Shoshi & Shohamy, Elana. (2016). Linguistic landscape of social protests: Moving from 'open' to 'institutional' spaces. In Robert Blackwood, Elizabeth Lanza & Hirut Woldemariam (Eds.), *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes* (pp. 85-98). London-New York: Bloomsbury Academic.
- Weiss, Gilbert & Wodak, Ruth. (2003). Introduction: Theory, interdisciplinarity and critical discourse analysis. In Gilbert Weiss & Ruth Wodak (Eds.), *Critical discourse analysis: Theory and interdisciplinarity* (pp. 1-32). Hampshire-New York: Palgrave Macmillan.
- Weng, Lilian, Flammini, Alessandro, Vespignani, Alessandro & Menczer, Filippo. (2012) Competition among memes in a world with limited attention. *Scientific Reports*, 2(335), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1038/srep00335>
- Westendarp, Patricia. (2014). *Juventudes en movimiento: Construcción de vínculos comunitarios en tomas de liceos, en la movilización estudiantil chilena del 2011*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología. Santiago: Universidad de Chile.
- White, Hayden. (2010). *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Buenos Aires: Prometeo.
- White, Hayden. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona: Paidós.
- White, Hayden. (1992a). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- White, Hayden. (1992b). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Wiggins, Bradley & Bowers, G Bret. (2015). Memes as genre: A structural analysis of the memescape. *New Media & Society*, 17(11), 1886-1906. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444814535194>

- Wodak, Ruth. (2011). La historia en construcción/La construcción de la historia. La "Wehrmacht alemana" en los recuerdos colectivos e individuales de Austria. *Discurso & Sociedad*, 5(1), 160-195.
- Wodak, Ruth. & Meyer, Michael. (2009). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Yates, Joanne & Orlikowski, Wanda. (1992). Genres of organizational communication: A structurational approach to studying communication and media. *The Academy of Management Review*, 17(2), 299-326. DOI: <https://doi.org/10.2307/258774>
- Yates, Joanne, Orlikowski, Wanda & Okamura, Kazuo. (1999). Explicit and implicit structuring of genres in electronic communication: Reinforcement and change of social interaction. *Organization Science*, 10(1), 83-103. DOI: <https://doi.org/10.1287/orsc.10.1.83>
- Yez, Liuba. (2007). De maleante a revolucionario. *Cuadernos de Información*, (20), 37-43.
- Yoshioka, Takeshi, Herman, George, Yates, Joanne & Orlikowski, Wanda. (2001). Genre taxonomy: A knowledge repository of communicative actions. *ACM Transactions on Information Systems*, 19(4), 431-456. DOI: <https://doi.org/10.1145/502795.502798>
- Yus, Francisco. (2017). Humour and user's identity. The case of memes on the Internet. Paper presented at *15th International Pragmatics Conference: Pragmatics in the real world*. Belfast: Ulster University.
- Yus, Francisco. (2016). Towards a cyberpragmatics of mobile instant messaging. In Jesús Romero-Trillo (Ed.), *Yearbook of corpus linguistics and pragmatics. Global implications for society and education in the networked age* (pp. 7-26). New York: Springer. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-41733-2_2
- Yus, Francisco. (2014a). El discurso de las identidades en línea: El caso de Facebook. *Discurso & Sociedad*, 8(3), 398-426.
- Yus, Francisco. (2014b). Interactions with readers through online specialised genres: Specificity or adaptability? In Luz Gil-Salom & Carmen Soler-Monreal (Eds.), *Dialogicity in written specialised genres*, (pp. 189-208). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/ds.23.09yus>
- Yus, Francisco. (2013). Cyberpragmatics. In Carol Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* [online]. Retrieved on July 12, 2017 from: <https://encyclopediaofappliedlinguistics.com> DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0309>
- Yus, Francisco. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Yutronic, José y Mauricio Ortiz. (2012). *Marchas. Miradas de un movimiento ciudadano*. Santiago: ACARAM.
- Zappavigna, Michele. (2012). *Discourse of Twitter and Social Media*. London-New York: Continuum.
- Zhao, Wenyao. (2018). Protest in style: Exploring multimodal concision in rhetorical artifacts. In Markus Höllerer, Thibault Daudigeos & Dennis Jancsary (Eds.), *Multimodality, meaning, and institutions* (pp. 119-149). Bingley: Emerald Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1108/S0733-558X2017000054A005>
- Zibechi, Raúl. (2008). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. México D.F.: Bajo Tierra Ediciones.