

**MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN CHILE,
APRENDIZAJE SITUADO Y ACTIVISMO DIGITAL.
COMPROMISO, CAMBIO SOCIAL Y USOS
TECNOLÓGICOS ADOLESCENTES**

**STUDENT MOVEMENT IN CHILE, SITUATED LEARNING
AND DIGITAL ACTIVISM. COMMITMENT, SOCIAL CHANGE
AND TECHNOLOGICAL USES IN TEENAGERS**

Patricia Peña

Instituto de la Comunicación e Imagen
Universidad de Chile, Chile
patipena@uchile.cl

Raúl Rodríguez

Instituto de la Comunicación e Imagen
Universidad de Chile, Chile
raul.rodriguez@u.uchile.cl

Chiara Sáez

Instituto de la Comunicación e Imagen
Universidad de Chile, Chile
chiara.saez.baeza@uchile.cl

Resumen

A partir del movimiento estudiantil que surge en Chile en 2011 el artículo reflexiona sobre la escuela como espacio de aprendizaje situado de tecnologías digitales audiovisuales y el modo en que este proceso puede impactar sobre la dimensión político-comunicacional de un movimiento social. Para ello, se describe y analiza el caso de una escuela donde la educación formal en lenguajes y tecnologías digitales se imbrica con el uso que hacen, estudiantes secundarias que se convierten en dirigentes estudiantiles, de aplicaciones y recursos de la web social y los llamados “social media” (youtube, blogs, redes sociales). Se trabaja con datos generados a través de entrevistas a informantes claves y una selección de videos creados por el estudiantado y subidos a internet. El contenido de las entrevistas es abordado desde el concepto de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) y los videos desde el concepto de video-

activismo (Askanius, 2013; Mateos y Rajas, 2014). Los resultados muestran que el uso concreto de herramientas digitales obtenidas en contextos educativos formales y dentro de procesos de movilización, genera a su vez nuevas experiencias de aprendizaje no-formal, que permiten tanto a estudiantes como docentes reflexionar sobre sus prácticas y mejorar su potencial comunicativo. Asimismo, muestran un uso acrítico de las herramientas digitales, lo cual constituye un llamado de atención respecto a la necesidad de incorporar los tópicos de privacidad y autocuidado en internet dentro de los contenidos a desarrollar por la escuela como espacio de aprendizaje digital.

Palabras clave: Chile, Movimiento estudiantil, Aprendizaje, Videoactivismo, Web social, Comunicación, Cambio social, Adolescentes.

Abstract

From the student movement emerged in Chile in 2011, the article reflects on the school as a learning space of audiovisual digital technologies and how this process can impact on the political communication dimension of a social movement. To do this, it is described and analyzed the case of a school where formal education in languages and digital technologies is overlapping with the use of applications and resources of the social web and so-called "social media" (youtube, blogs, social networks) by high school students who become student leaders. Data are generated through key informant interviews and a selection of videos created for the students and uploaded to the Internet. The content of the interviews is approached from the concept of situated learning (Lave & Wenger, 1991) and videos from the concept of video activism (Askanius, 2013; Mateos & Rajas, 2014). The results show that concrete use of digital tools obtained in formal educational spaces in a context of mobilization processes, generates new experiences of non-formal learning, which allow both students and teachers to reflect on their communicative practices and improve them. They also show an uncritical use of digital tools, which is a wake-up call on the need to incorporate privacy and self-care topics in internet within the contents to be developed by the school as space for digital learning.

Keywords: Chile, Student Movement, Learning, Videoactivism, Social web, Communication, Social Change, Teenagers.

Extended abstract

The purpose of the study is double: first, to contribute to analyse digital activism practices of secondary leaders of the student movement in Chile and, secondly, to open a discussion about the potentials and challenges coming from all these experiences to create or to strengthen training programs or workshops on the use and appropriation of digital technologies in schools.

Even though the use and appropriation of the Internet in the Chilean student movement of 2011 has resulted in a number of academic articles (Valenzuela, Arriagada & Scherman, 2012; Valenzuela, Arriagada & Scherman, 2014; Avendano & Egaña, 2014; Cabalin, 2014; Scherman, Arriagada & Valenzuela, 2015; Arancibia, Sadlier & Montecino, 2015, among others), most have been

focused on young people over 18 years and in analysing social networks as Facebook or Twitter, rather than in the iconography (Holzmann, 2012) or the audiovisual productions of the movement. In this regard, we note that the amount of literature on cyber activism contrasts with a lack of systematic academic reflection about digital video activism in the students mobilizations of 2011. We also note that much less research has been focused on the segment of high school students.

This article makes a double choice in relation to subjects of study and messages analyzed: secondary students and online audiovisual production generated by them. Our analysis of the findings proposes to go beyond the classical debate on communication and education in contexts of social mobilization related to the use of Internet and social networks. The case study is a private school located in a district of upper middle class of Santiago (Ñuñoa) with a model of audiovisual communication workshop that is part of their formal educational curriculum. It is also important to note that this educational community was crucial to the process of articulation and coordination of the movement of high school students during the movement emerging in 2011. This experience is unusual within areas of formal education in Chile, because its teaching model of audiovisual communication is not usual or widespread in other high schools in Chile.

Methodology

The data collection techniques used for the study were: a) in-depth interviews of key informants and b) content analysis of the videos made in the audiovisual workshops. Respondents were the teacher responsible for the audiovisual area school (E.0); the spokeswoman of the Coordinator of Secondary Students Assembly (ACES) in 2012-2013 (E.1) and 2014 (E.2) and the president of the Student Center school during the period 2011-2013 (E.3). E.1 participated in workshops during 2013 and 2014 (15 to 16 years). E.2 and E.3 participated in 2012 and 2013 (16 to 17 and 18 to 19 years, respectively). When starting their participation in the workshops were respectively 15, 16 and 18. The interviews were conducted between September and October, 2014. At that date, the students interviewed were 16, 18 and 20 years, respectively.

The purpose of the information collected, based on the proposed sample design was to understand i) objectives and sense of mobilization ii) genres, formats and content developed; iii) processes of appropriation of technologies; iv) collective practices associated with digital activism and v) the relationship between social mobilization and communication actions.

For the audiovisual analysis we choose five videos developed by the educational community of the selected case, in the context of the mobilizations of the years 2011 to 2013. All are available on the YouTube platform (see Table 1 for technical and descriptive details)

For the analysis of the interviews we worked with the concept of situated learning (Lave & Wenger, 1991), which operationalized in four dimensions: activity and context (Lave, 1996), trajectories of participation and learning lives (Erstad, Gilje & Arnseth, 2013).

For the analysis of the videos were considered Mateos & Rajas (2014) and Askanius (2013). Both provide categories to characterize video activism practices online. Mateos & Rajas (2014) put forward eight characteristics of the practices carried out by video activists that we seek to identify in the interviews. These are: part of a social process; critique and transformation; documentation of reality; connection with concrete struggles; construction of alternative representation; discursive radicalism; genres; and different formats, militant commitment. Inside the dimension genres and formats, we use the categories and types offered by Askanius (2013, pp. 5-10): Mobilization videos, Testimonial videos, Documentation videos, radical archive and political mash up.

Discussion and conclusions

The process of appropriation of technologies in the case of study shows that the use of digital tools obtained in formal educational and in social mobilization processes can generate new experiences from non-formal learning experiences, which allow both students and teachers to enhance their practices and their communicative potential. Is crucial to understand how their learning trajectories, in coexistence with the development of their identities, generate in these group of young high-school leaders a sense of existence and transformative practices, that allow them to expand their future choices (for instance: two of them are currently studying cinema and journalism, respectively).

This process has not been as extensively replicated in other schools in the country after the period of the protests. But the findings show us the importance of the social and educational impact of this model of training students in digital skills, within a mobilization processes. In this sense, the way those formal learning is connected or applied in informal context it is interesting to study, especially when it is difficult to separate between online life versus offline life, as the experience in and out of the school, because the learning trajectory can vary from one to other student, not only since their skills are different, but also because they are specifically related to their participation in the digital environment, which also is related to their identity and their social context.

Regarding to collective practices associated with digital activism, we note that the learning trajectories of the young women interviewed show that the form of appropriation of digital applications and tools (socialmedia mainly), become stronger in contexts of collective social mobilization; in this case, the chilean educational movement from 2011. Under these conditions, we can say that what they learned in a formal context is implemented in a mobilized and connected context with other educational communities, which in turn allows an space for other young students making uses and appropriations of content online that contribute to the construction of messages and speeches of the student movement.

At the same time, the case shows that when the continuum of mobilization suffers a retraction, the projection of this collective and transformative communicational practice stops. The case reports that although these adolescents' activists are engaged in a context of mobilization, they don't necessarily catalyze this practice in the broader student movement. On the contrary,

they run the risk of being just one of the many trajectories that teenagers can have without impacting on collective learning or in the motivations to change, at least from the political communication dimension of the movement.

Finally, about the relationship between social mobilization and communication actions, a reference should be made, first of all, to the genres, formats and contents. By one hand, the contents can be seen as an educational effort to explain to others, the sense of mobilization, their collective sense; on the other hand, genres and formats of the audiovisual pieces are of limited range and have little post-production. But at the same time, this creative exercises are important to stand out from teenage students, because it is not a field that is promoted in secondary education.

This is a contrast with the ongoing discourse about the "high creative potential of young people on the Internet". That is, young operate as creators of audiovisual content for Internet in a context of mobilization and there is a continuity between the audiovisual online messages and other digital forms of communication (social networks, mainly), but the audiovisual production practice in a collective way, seems to have a production complexity greater than participation through writing, pictures or just posting "likes". In this sense we can note that the case also shows an uncritical use of digital tools. There isn't a reflection about the use of commercial platforms and their digital safety. They are taken for granted, but doesn't exist an analysis on issues such as surveillance, or delivery of intellectual property rights. The clearest case is in relation to the positive assessment of Facebook despite the systematic closure of accounts of the ACES (hacked accounts of their Facebook pages), which implies a wake-up call on the need to incorporate the topics of privacy and self-care in the Internet within educational communities as spaces of digital learning.

INTRODUCCIÓN

El estudio está fundamentado en un doble propósito: por un lado, ahondar en la reflexión sobre sus propias prácticas de activismo digital por parte de líderes secundarias dentro del movimiento estudiantil que se inicia en 2011 en Chile y, por otro, indagar sobre las posibilidades, potencialidades y desafíos de la formación escolar en el uso y apropiación de tecnologías digitales.

Los años 2006 y 2011 son de inflexión para el movimiento estudiantil en Chile. La movilización ocurrida en 2006 es considerada inédita desde el retorno a la democracia en 1990 y un antecedente del movimiento que se desarrolla a contar del 2011. Los protagonistas de la llamada *Revolución Pingüina* (debido al blanco y azul oscuro de su ropa) fueron estudiantes secundarios, quienes llegaron a ser 600 mil alumnos activos en el momento más álgido de la movilización. Mientras, la protesta iniciada en 2011 se expresa en un movimiento más amplio, donde secundarios y universitarios se unen para exigir un nuevo sistema educativo, que reemplace al diseñado en dictadura el año 1981. Los pilares

de este modelo son el fortalecimiento de la educación pública y la gratuidad de la misma, en un contexto en el cual las universidades privadas son cuestionadas por tener fines de lucro, pese a tener financiamiento estatal.

El movimiento de 2006 va a ser el primero en que las tecnologías de la web como SMSs, e-mails, comunidades virtuales, fotologs y weblogs fueron utilizadas por los estudiantes para generar contenidos contra-informativos. Lo anterior constituye “una de las experiencias más importantes y recordadas de un uso exitoso de las herramientas de la ciberpolítica en Chile” (Millaleo, 2011: 9), ya que los estudiantes “potenciaron este conocimiento y la disposición libre de estas herramientas para configurar la Internet como escenario desde el cual actuaron, compartieron, coordinaron y crearon nuevos modos de participación ciudadana y de flujo informativo” (Valderrama, 2013: 133)

Para el año 2011, con el desarrollo de las redes sociales digitales y aplicaciones asociadas a ellas –twitcam u otras diversas formas de emisión en directo, imágenes y audiovisuales con formato mashup–, las posibilidades de comunicación digital se diversificaron y complejizaron. Asimismo, actividades offline de larga data (marchas) y otras más nuevas (flashmobs) fueron combinadas para registrarlas en videos subidos a la web, la mayoría de las veces de manera anónima y descentralizada.

Si bien el uso y apropiación de internet en el movimiento estudiantil chileno de 2011 ha dado lugar a un número importante de artículos académicos (Valenzuela, Arriagada y Scherman, 2012; Valenzuela, Arriagada y Scherman, 2014; Avendaño y Egaña, 2014; Cabalín, 2014; Scherman, Arriagada y Valenzuela, 2015; Arancibia, Sadler & Montecino, 2015, entre otros), en su mayoría han estado centrados en los estudiantes universitarios o en jóvenes mayores de 18 años, así como en el análisis de discurso de redes sociales como Facebook o Twitter y los comentarios en medios online, antes que en la iconografía (Holzmann, 2012) o en la imagen en movimiento producida en este contexto de protesta social. En este sentido, observamos que la cantidad de literatura sobre el ciberactivismo contrasta con la poca sistematicidad de la reflexión académica sobre el videoactivismo digital, a partir de la ola de movilizaciones del 2011.

Asimismo, observamos muchas menos investigaciones centradas en el segmento de los estudiantes secundarios, siendo excepcional un trabajo como el de Arrué (2012), que se inscribe en la senda de los trabajos de Condeza (2009) sobre las movilizaciones de 2006. Este artículo hace entonces una doble elección de sujetos y mensajes: los estudiantes secundarios y la producción audiovisual online generada por ellos, supeditando los hallazgos a la reflexión más amplia sobre comunicación y educación en contextos de movilización social.

Dentro del campo de la comunicación-educación, la producción y creación mediática digital en el ámbito escolar tiene especial valoración, porque se relaciona con experiencias complejas de aprendizaje. Sin embargo, este tipo de experiencias no se encuentran extendidas en Chile dentro de ámbitos de educación formal: los dos subsectores del marco curricular que guardan relación con la producción mediática digital son Lenguaje y Comunicación y Artes Visuales. Pero la educación de medios propiamente tal no aparece desplegada en términos de promover la producción y creación: “en el primero se observa un abordaje limitado con una orientación de los medios de comunicación como recursos didácticos complementarios (...) En las Artes Visuales se aprecia una orientación que releva principalmente la dimensión expresiva de la plástica y el conocimiento teórico” (Valdivia, Herrera y Guerrero, 2015: 233).

Por ello, el caso escogido es excepcional, ya que su modelo de enseñanza de la comunicación audiovisual no se encuentra extendido en Chile. Se han identificado experiencias similares en otros dos colegios privados, pero menos centradas en uso social del audiovisual. En la década de los 2000s hubo concursos de video para estudiantes secundarios promovidos desde el Ministerio de Educación o del Ministerio de Cultura, pero se trataba de iniciativas que no estaban insertas en el currículum. Actualmente existen algunos proyectos recientes de cine en la escuela, en Santiago y Valparaíso, pero que se plantean desde la perspectiva de la apreciación artística y la creación de audiencias, principalmente.

En su estudio sobre el uso de Facebook por parte de los estudiantes universitarios movilizadas en 2011 Cabalín (2014, 33) concluye señalando que “los procesos de apropiación de estas nuevas tecnologías por parte de los jóvenes y su impacto en las movilizaciones ciudadanas o en la identidad generacional” son parte de los temas pendientes de investigar. Este artículo busca ser un aporte en este punto, centrado en los estudiantes secundarios y su relación con el videoactivismo online.

METODOLOGÍA

El caso seleccionado corresponde a una escuela ubicada en una comuna de clase media alta de Santiago (Ñuñoa) y cuya comunidad educativa fue clave en el proceso de articulación y coordinación del movimiento de estudiantes secundarios durante las movilizaciones que surgen en 2011. A pesar de ser una institución privada, ésta tiene un sentido de lo público que se relaciona con su historia¹. Entre su alumnado figuran adolescentes que han liderado tanto el

¹ En su sitio web se presenta como “una comunidad educativa de carácter laico y pluralista cuya institucionalidad garantiza y promueve espacios de participación a todos sus

crecimiento y consolidación de las asambleas y coordinadoras de estudiantes secundarios en el país, como la articulación de las escuelas privadas de comunas más ricas con las escuelas públicas de estrato social más bajo.

Aunque una crítica común a los estudios de caso es que ellos proporcionan pocas bases para la generalización científica, “el estudio de casos, como el experimento, no representa una 'muestra' y la meta del investigador es expandir y generalizar teorías (generalización analítica) y no enumerar frecuencias (generalización estadística)” (Yin, 2002:10). En esta línea, el número de componentes del caso no es lo determinante. Como señala Stake (1999: 15), “el caso puede ser un niño [...] pero mientras estemos concentrados en él estamos realizando un estudio de caso”.

Como parte del desarrollo de su proyecto educativo, la escuela ofrece para el tercer ciclo educativo (de 7° básico a 4° medio²) una serie de cursos electivos y curriculares³ en distintas áreas de aprendizaje ligadas al área del audiovisual, artes expresivas, la computación y la tecnología: agencias periodísticas, fotografía digital, introducción a la programación, batucadas, danza y teatro, diseño de animaciones multimedia, entre otros, por lo que resulta de interés su aproximación y uso integrado de comunicación, arte y tecnología.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron entrevistas en profundidad a actores claves del proceso y un análisis de contenido de los videos realizados en los talleres. Los entrevistados fueron el profesor jefe del centro de recursos pedagógicos y que es uno de los responsables del área audiovisual de la escuela (E.0); las voceras de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) en 2012-2013 (E.1) y 2014 (E.2), quienes fueron alumnas de la escuela y participaron de los talleres audiovisuales, y una participante del taller audiovisual que también fue presidenta del Centro de Estudiantes de la escuela durante el período 2011-2013 (E.3). E.1 participó en los talle-

estamentos, siempre en el marco del respeto y la tolerancia, arraigado en los históricos valores de lealtad, servicio y progreso” (<http://www.lms.cl/index.php/using-joomla/nuestra-historia>). Fue creado en 1932 por la Universidad de Chile y depende de su Instituto Pedagógico hasta 1981, cuando la ley de educación de Pinochet (la misma contra la que se ha levantado todo el movimiento estudiantil) lo traspasa a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, una nueva universidad pública que concentraría las carreras de Pedagogía. Dos décadas más tarde, el año 2002, el Congreso Nacional modifica nuevamente su dependencia dejándolo como un establecimiento de enseñanza preescolar, básica (primaria) y media (secundaria) bajo el alero nuevamente de la Universidad de Chile.

² El sistema escolar chileno tiene un ciclo de educación básica o primaria de 8 años (de 1° a 8vo básico) y un ciclo de educación media o secundaria de 4 años (de 1° medio a 4to medio).

³ Ver: <http://www.lms.cl/index.php/todos-los-ciclos/typography/electivos-y-curriculares-libres>

res durante 2013 y 2014 (15-16 años). E.2 y E.3 participaron en 2012 y 2013 (16-17 años y 18-19 años, respectivamente). Al momento de iniciar su participación en los talleres tenían respectivamente 15, 16 y 18. Las entrevistas fueron realizadas entre septiembre y octubre de 2014. En esa fecha, las estudiantes entrevistadas tenían 16, 18 y 20 años, respectivamente.

El propósito del levantamiento de información, en base al diseño muestral propuesto, fue conocer i) objetivos y sentido de la movilización ii) géneros, formatos y contenidos desarrollados; iii) procesos de apropiación de las tecnologías; iv) prácticas colectivas asociadas al activismo digital y v) relación entre movilización social y acciones comunicativas.

Para el estudio de videos se tomaron 5 videos desarrollados por la comunidad educativa del caso seleccionado, en el contexto de las movilizaciones de los años 2011 a 2013. Todos están accesibles de manera pública en la plataforma Youtube (ver en anexos Tabla 1 el detalle técnico y descriptivo de la muestra de videos). La muestra se acotó a videos producidos entre 2011-2013, en coincidencia con el período de participación de las estudiantes entrevistadas en los talleres audiovisuales y que respondieran al contexto de movilización estudiantil. Identificamos 9 videos del período realizados por estudiantes de secundaria, en los cuales estuvieran involucrados estudiantes de la escuela analizada, ya fuera en la producción o en las imágenes. De esos 9, escogimos los 5 que nos parecieron más representativos de la producción realizada desde la escuela. Lo anterior no significa que no exista más material producido, sino que la decisión de subirlos online se toma caso a caso por los docentes, en consideración a que es material de propiedad de los alumnos. Hay otros que quedan para su uso *offline*. En el caso de las piezas analizadas, fueron subidas por su relevancia social. Las estudiantes entrevistadas formaron parte de la elaboración en formato de co-creación y en otros casos, también como entrevistadas.

Para el análisis de las entrevistas se trabajó con el concepto de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), el cual operacionalizamos en cuatro dimensiones. El concepto de aprendizaje situado concibe los procesos de aprendizaje como estrechamente vinculados a los contextos socioculturales y no desligados de ellos; se plantea de manera alternativa y crítica en relación a los sistemas de educación tradicional, entendiendo el aprendizaje como una experiencia social –no individual– en que el trabajo en equipo permite a los estudiantes apropiarse de las herramientas usadas en el transcurso de su aprendizaje.

Las cuatro dimensiones en las cuales hemos operacionalizado el concepto son: actividad y contexto (Lave, 1996), trayectorias de participación y vidas de aprendizaje (Erstad, Gilje y Arnseth, 2013). La *actividad* se asocia con: límites temáticos, normas procedimentales, propósitos que ordenan la participación

en ella, herramientas mediadoras (simbólicas y materiales) y productos. El *contexto*, por su parte, es entendido como un mundo social constituido en la relación de los sujetos en acción. Vale decir, el *contexto* se comprende no como el espacio estructural en el cual ocurre la actividad, sino como las relaciones inmediatas e históricas que están presentes y permiten el curso de la actividad (Lave, 1996). Estos dos aspectos son centrales en la medida que el uso de este tipo de pedagogía permite conectar los procesos educativos escolares con la realidad, ya que “al concebir la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana” (Sagástegui, 2004: 24). Concebir el aprendizaje de esta forma supone que los estudiantes funcionen en situaciones “reales” y “auténticas” como las que se producen en la vida cotidiana, y de acuerdo a su contexto sociocultural.

La noción de *trayectoria* permite comprender las actividades de aprendizaje en el espacio y tiempo, vinculadas a procesos de construcción de identidad y a prácticas concretas en contextos determinados. Estas llamadas *trayectorias de participación*, tomadas de Edwards y Mackenzie (2005), son entendidas como la “forma de identificar las rutas por las que pasa una persona, o incluso un objeto, dentro de, y a través de, situaciones a lo largo del tiempo” (Erstad et al, 2013: 91). Los autores relacionan esto con el enfoque basado en *vidas de aprendizaje*, el cual “hace referencia a la coherencia entre el aprendizaje, la identidad y la actuación de una persona, enmarcados por un enfoque biográfico que estudia las trayectorias de aprendizaje de las personas durante el transcurso de su vida” (Ibid.:92).

Para el análisis de los videos partimos de una noción de videoactivismo como “práctica comunicativa, que puede tener diferentes fines tácticos: contrainformar, formar, convocar a la acción, articular la participación y construir la identidad colectiva” (Mateos y Rajas, 2014:11). A partir de la revisión de un repertorio de 40 obras de producción videoactivista, estos autores establecen 8 características básicas para que una obra audiovisual sea considerada dentro del campo, a saber:

1. **Práctica:** son parte de un proceso social. Se entienden a sí mismas como una acción que interviene en un contexto en el que chocan fuerzas y modelos políticos en conflicto.
2. **Crítica:** hacen un cuestionamiento crítico del “estado de las cosas” apuntando a la transformación de la audiencia, movilizándolo y concientizándolo a la opinión pública.
3. **Documentación:** constituyen una instancia de conexión con lo real, de comprensión (no sólo descripción) de las condiciones de vida del mundo.

4. **Vínculo con luchas concretas:** son un instrumento que se compromete con posiciones políticas y con las transformaciones políticas por las que lucha o aboga.
5. **Alternativa o contraste:** van a contracorriente en la narrativa, en los asuntos tratados, formas y fuentes de financiamiento, formas y vías de distribución y exhibición, en la organización del trabajo de producción.
6. **Radicalidad:** operan comunicativamente en un entorno en el que su modelo, valores y esquemas de representación no son los dominantes.
7. **Diversidad de formatos:** construyen relatos en diversos formatos, documentales o de ficción
8. **Implicación / conciencia:** remite a la idea del compromiso personal

Dentro del apartado sobre diversidad de formatos (7), hemos profundizado en el análisis a partir de las categorías establecidas por Askanius (2013), para quien “la convergencia, hibridez y la reapropiación de obras previas están definiendo las características del videoactivismo online contemporáneo y el discurso político en la era digital en general” (Ibid., 1). Así, si bien las formas y formatos contemporáneos de videoactivismo tienen una raíz o un origen en las formas del video analógico, están situadas cada vez más dentro de la lógica de entretención de los medios sociales, de la cultura de la remezcla y de los contenidos generados por los usuarios. De esta manera, la autora diferencia 5 tipos de formatos de videos:

1. **Videos de movilización:** videos cortos difundidos antes de una manifestación o evento de acción directa o programada; a veces se los conoce también como 'trailers de protesta'. En ellos, se hace un llamado a unirse a protestar en las calles, o a la participación en línea, ampliando la difusión junto al llamado de la convocatoria dentro de una red personal.
2. **Video-testimonio:** videos que documentan condiciones o situaciones sociales-políticas injustas, brutalidad policial, violaciones a los derechos humanos; tienen la característica de ser “instantáneas-atrapadas-por-la-cámara”, se registran a menudo en teléfonos celulares móviles y son subidas a internet sin mucha edición, tienen un alto sentido de "estar allí"; a veces utilizan estrategias más performativas (ajustes de imágenes a la música, agregando gráficos en pantalla, voz por encima o por texto)
3. **Video de documentación:** documenta marchas de activistas, discursos, reuniones comunitarias, acciones directas, acontecimientos políticos, etc. Es una estrategia de auto-documentación, a modo de auto-comunicación y refleja el papel del video para forjar una identidad colectiva, un sentido de pertenencia, la comunidad y el compromiso sostenido.

4. **Video de archivo radical:** uso de videos producidos históricamente en otros procesos previos de movilización social que son retomados para contextualizar los procesos de movilización actual
5. **Video de remezcla política (political mashup):** el video de política mash-up personifica la hibridez y la intermedialidad. Se basa en material preexistente en un proceso de remezcla que opera en varios niveles de abstracción. Esta amplia categoría de los videos incluye la fusión de múltiples fuentes materiales que son montadas de manera conjunta para construir un argumento político.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre la base del aprendizaje situado y recogiendo las dimensiones de Lave (1996) y Erstad et al (2013) se plantean los siguientes hallazgos a partir de las entrevistas:

La *actividad*, en tanto, condición para el aprendizaje está determinada por los objetivos, recursos empleados, símbolos y significados, formas de socializar el conocimiento, etc. En el caso estudiado, los talleres audiovisuales comenzaron a impartirse el 2001 para 2° medio. A partir de 2004 se fueron incorporando otros niveles educativos. Actualmente continúan los talleres en dos modalidades: como actividad dentro del currículum según nivel educativo o como actividad extra-programática. Estos últimos se eligen dentro de una gama más amplia que incluye propuestas deportivas, artísticas y científicas. Dentro de la formación obligatoria están, por ejemplo, el taller de cine y creación de cortometrajes en el ciclo final (tercero y cuarto medio de la educación secundaria en Chile).

El mínimo para dar los talleres audiovisuales son 12 inscritos, pero siempre han funcionado con más integrantes (entre 25 y 30). Los talleres incorporados al currículum consideran 2 horas pedagógicas de trabajo en clases a la semana y dos horas de trabajo fuera del aula. Los talleres extra-programáticos incluyen más tiempo de trabajo fuera del aula (en estos últimos se mezclan los distintos niveles). Su metodología parte del planteamiento de un problema comunicacional relacionado con problemas sociales de interés del estudiantado (*qué* queremos decir, por *qué*). A partir de ahí se pasa al ámbito de las posibilidades revisando ejemplos (películas, publicidad, youtubers): se desmenuza el problema y se observa cómo ha sido resuelto por otros. Le sigue el proceso de producción, que implica organizarse, grabar, discutir material, llegar a establecer una versión en bruto del producto audiovisual elaborado: se enseñan las características del lenguaje audiovisual y luego se trabaja sobre la elaboración de piezas correspondientes a distintos formatos audiovisuales.

Por último, viene una fase de post-producción para su exhibición y circulación. La duración de los productos es de entre 2 y 15 minutos. La pre-producción y la producción se consideran las fases más importantes desde el punto de vista pedagógico, ya que se relacionan con enseñar a los estudiantes a hacerse preguntas: “la educación audiovisual es una excusa para que los estudiantes se hagan preguntas en otras áreas” (E.0).

La actividad posee una estructura, pero se adecúa a su contexto. Según Lave y Wenger, el *contexto* de aprendizaje del individuo no está desligado del contexto de la comunidad. En el caso analizado, dentro del marco de las movilizaciones, la formación y los recursos y tecnologías comunicacionales en general se pusieron a disposición de los estudiantes y de sus necesidades: “era clave en 2011, dar a entender, explicar a los otros que no sabían sobre el movimiento. En este sentido, nosotros le aportamos más herramientas, en el entendido de que ‘si colaboramos van a aprender’” (E.0), aunque el profesor entrevistado reconoce que “el activismo [audiovisual y digital] es uno más, entre stencil groups, grupos de músicos, etc.”. Para él, las herramientas entregadas a los estudiantes tomaron mayor sentido en el contexto de una comunidad educativa comprometida y movilizada con las demandas estudiantiles: “nosotros creemos que les entregamos herramientas que después pueden ser utilizadas con fines pedagógicos, entendiendo que el uso de la cámara es tan útil para una movilización como también para una disertación futura. Ahí se comprende el factor pedagógico más formal”. Tanto profesores, padres, apoderados y estudiantes fueron profundizando en el uso de estas herramientas digitales permitiendo su apropiación y empleo para los fines de movilización. Al mismo tiempo, el contexto de movilizaciones planteó un sentido de urgencia, que hizo que el estudiantado adoptara una postura más activa en relación a los aprendizajes formales que estaba adquiriendo: “se estaba esperando que los adultos explicaran lo que estaba pasando. No teníamos mayor conocimiento pero decidimos tomar las herramientas y usarlas” (E.2).

Las *trayectorias de participación* por las cuales pasan los estudiantes en un determinado espacio tiempo cobran sentido en el caso analizado, pues la fotografía fue la primera herramienta ocupada dentro del movimiento estudiantil de 2011 para después desarrollar habilidades en otras herramientas como la grabación y edición de video. Es decir, hay un *continuum* que se va dando respecto a la participación en el aprendizaje de herramientas audiovisuales y digitales. Esto fue, a juicio del profesor entrevistado, una constante motivación para mantener la participación activa, ya que “la pieza audiovisual también involucraba al mundo adulto del colegio, profesores y funcionarios haciendo declaraciones públicas, para que sean vistas por los estudiantes y por los padres, y de esa forma integrarlos a todos en la comunidad”.

La dimensión de las rutas de aprendizaje es la que más resultados arroja desde el punto de vista de las estudiantes entrevistadas: E.1 señala la importancia de comprender la necesidad de contar desde el movimiento secundario organizado “con una planificación o una estrategia de comunicaciones a largo plazo, y comprender que no sólo se trataba de cubrir o difundir acciones puntuales, sino que ir en una escalada, con el posicionamiento a largo plazo de las vocerías”. Para E.2, las acciones y prácticas comunicacionales han sido el punto de mayor aprendizaje de los años en que se pasa de las demandas “casi gremiales” (ej.: la demanda por el pase escolar en el llamado movimiento pingüino del 2006) a lo que sería un movimiento con objetivos más políticos.

Por último, para E.3 el ejercicio comunicacional a través del activismo digital no está ajeno a las necesidades de un discurso claro, eficiente y bien informado:

“es fundamental lo digital en una era digital. Las herramientas audiovisuales son efectivas, como lo fue el video *Chao Sabat* que hicimos con mi compañera. Siempre intentamos tener un plan comunicacional o plan reflexivo, nunca supimos cómo llamarlo. Existía la reflexión de que había que usar las herramientas digitales, sin saber mucho cómo usarlo. A lo más llegábamos al uso del movie maker”.

En este proceso simultáneo de movilización y creación, las estudiantes aprendieron que la adhesión y legitimación del movimiento y sus demandas pasaba fundamentalmente por la claridad en el discurso, para poder llegar a las personas con su mensaje y que este fuera un mensaje más creíble y confiable que los discursos que sobre ellos construían los medios convencionales. Asimismo, las 3 entrevistadas coinciden en señalar que las debilidades de este proceso de aprendizaje comunicacional y apropiación estratégica de los medios digitales y redes sociales son el mayor desafío de futuro para el movimiento secundario chileno: “es fundamental trabajar con los medios y con las redes sociales, considerarlos un espacio en disputa para instalar los discursos que necesitábamos” (E.1).

Sin embargo, este aprendizaje no alcanza a convertirse en una mirada crítica sobre las propias redes sociales: son vistas de manera transparente, pese a la cantidad de veces que, por ejemplo, Facebook cerró los perfiles de la ACES. Por el contrario, se quedan en la valoración de su potencial difusor principalmente:

“porque nos permitieron también dar un salto internacional. En algún momento tratamos de tener un sitio web, pero no resulta, porque es caro y tampoco sabemos cómo mantenerlo y desarrollarlo de la mejor manera. Por eso sigue siendo fundamental hoy día lo que podemos comunicar por el Facebook” (E.2).

Desde el aprendizaje situado, Lave (1996) arguye que aunque la transferencia se enfoca en el aprendizaje de una habilidad para usarla en otro contexto, esta transferencia hacia una situación nueva no siempre es fácil de conseguir. En el caso estudiado esto se da en cierta medida, ya que si bien el aprendizaje audiovisual y las prácticas de videoactivismo se dan en el contexto de los talleres de formación implementados internamente y son usados para movilizar y comprometer al estudiantado de la escuela, este aprendizaje sale también de sus muros, tanto por la web social como por la creación y recreación de nuevos productos en el marco de las distintas asambleas o coordinadoras de estudiantes movilizados. Esto fue posible a su vez, como analiza el profesor entrevistado, porque “la transversalización del medio audiovisual, desde el aula a lo social y después de lo social al aula, es fundamental, porque ha habido un intercambio del uso de los medios a partir de las necesidades de las movilizaciones estudiantiles” (E.0). Sin embargo, cuando el contexto cambia, también cambia la relación que establecen los secundarios con el movimiento y con las herramientas digitales aprendidas. Como señala: “surgió el 2011, como una respuesta a la necesidad de comunicar el conflicto, pero, cuando acabó la toma de la escuela y la gran movilización, se detiene la producción de video. Es decir, el discurso digital se levanta a partir de la coyuntura” (E.0), cuestión corroborada por E.3 al hablar de “la posterior revolución, que no sucedió, porque se fue yendo la energía entre tanta actividad y movilización”.

Por su parte, las 8 dimensiones de caracterización del videoactivismo de Mateos y Rajas (2014) y los 5 formatos identificados por Askanius (2013), permiten señalar los siguientes hallazgos:

Los videos dan cuenta de experiencias comunicativas que se inscriben en un proceso social más amplio (1), como es la ola de movilización estudiantil que se inicia en 2011 (videos a, b, c), e incluso hay otros que desde ahí escalan a la política contingente (videos d y e). Los videos forman parte de una construcción discursiva que denuncia el sistema educativo heredado de la dictadura y propone un nuevo sistema educativo nacional sobre la base de tres principios: educación pública, gratuita y de calidad. Asimismo, conectan el tema con el cuestionamiento de la representatividad política.

La práctica de activismo digital analizada implica visibilizar una fuerte discursividad crítica y una propuesta de transformación del modelo neoliberal en la sociedad chilena, basado en el lucro e interés individual, desde la perspectiva del colectivo estudiantil como actor social directamente afectado. Por ello, la forma de llevar los mensajes a una audiencia adulta es clave para llamar la atención sobre la sociedad en la que se vive y sobre la legitimidad de sus demandas (2). En este sentido, es capital emitir la opinión de adultos

que dicen “nosotros” marchamos por “nuestros hijos”, “por las nuevas generaciones” (videos c y e), entendiendo que el cambio requiere del compromiso de la sociedad en su conjunto y no sólo los estudiantes movilizados o los estudiantes de las escuelas públicas (videos a, b y c), sino que también compromete a estudiantes secundarios de otras escuelas públicas y privadas.

Los videos seleccionados son documentos audiovisuales, ya sea en una lógica testimonial (videos a, b, c.), para explicar y dar cuenta de opiniones de lo que se está pensando y viviendo en relación con la movilización estudiantil con la intención de hacer comprensibles el fenómeno hacia la sociedad en un sentido amplio, o en una lógica más de guerrilla, para registrar aquellos momentos de desalojos de tomas o protestas simbólicas (como el encadenamiento en las rejas de la escuela en el video e) (3).

La producción videoactivista en el caso analizado responde a una lucha concreta por cambiar el sistema educativo y un compromiso social por la educación de ellos y del resto de los estudiantes del país (4). En este contexto, las demandas son específicas y van madurando tanto en los petitorios que van emergiendo en el transcurso del movimiento estudiantil (videos a y c) como en los discursos de los estudiantes movilizados (videos a, b y c).

Los videos analizados construyen representaciones alternativas del conflicto, en la medida que muestran y explican las demandas de los estudiantes (videos a, b, c y e), así como el apoyo que reciben de sus familias y profesores (videos c y e), contraviniendo el mensaje de los grandes medios, cuya propuesta de lectura oscila entre la invisibilización y la criminalización y donde casi nunca se conocen, en sus propias palabras, las demandas ni motivaciones de los estudiantes para movilizarse (5). Las narrativas dan cuenta en este punto de una construcción desde la base en la que los estudiantes van expresando y comprometiéndose con las demandas colectivas del movimiento.

La radicalidad discursiva (6) es la categoría que observamos más débil dentro de los videos, ya que no la observamos en 3 de los 5 casos (videos a, b, c). A partir de las entrevistas podemos plantear como una hipótesis en torno a este punto, que los estudiantes perciben una necesidad de controlar la apropiación de su discursividad por parte de los medios convencionales y que posiblemente esta precaución esté a la base de una estrategia de moderación de su discurso. Posiblemente, esto también puede deberse a la vinculación con la formación escolar que tienen los talleres audiovisuales de los cuales surgen estos videos.

Los videos del activismo secundario van a tener distintos y diversos formatos (7) que van desde el twitcam directo para dar cuenta de tomas o desalojos de tomas de espacios educativos, microvideos tomados por cámaras de teléfonos móviles o cámaras de fotos, montaje de fotografías –con música de

fondo o uso de algunos efectos de edición—, pero sin mayor nivel de postproducción. Esto es coherente con lo señalado por el profesor entrevistado, en el sentido que el foco no está en la dimensión artística o estética de la producción audiovisual, sino en su valor como documento informativo o testimonial del proceso de movilización.

Finalmente, el activismo digital es asumido de manera espontánea y autónoma, desde el registro de las marchas y su represión, las movilizaciones, tomas y desalojos de tomas (videos a, b, c y e), sin tener un control o coordinación central de la producción de estos audiovisuales (8). Se encuadra en el compromiso militante con la organización en sí, como una dimensión de la movilización estudiantil, que tiene sus especificidades respecto del movimiento universitario.

Siguiendo la categorización de Askanius (2013), hay una diversidad de géneros de presentación: los videos a, b y c corresponden a videos de documentación (iii): el video d corresponde a un ejemplo de remezcla política (v) y el video e es un video testimonio (ii).

Los 3 primeros videos constituyen un relato temporal de continuidad con un fuerte componente autoexpresivo y testimonial. Con ideas, opiniones y sentires respecto de porqué es clave el compromiso y participación de estudiantes, especialmente de una escuela privada, en el proceso de movilizaciones. Es interesante destacar que se da voz a alumnos de educación básica (estudiantes de 12 y 13 años) y de otras escuelas privadas también, reforzando la idea de que el problema de la calidad de la educación compete a todos los estudiantes y no sólo a los que asisten al sistema público. El cuarto video se abre hacia la contingencia política de la que forma parte la escuela como actor social de su comuna: un video contra el alcalde dentro de su período de repostulación al cargo (año 2012) en forma de video clip musical, que muestra una diversidad de vecinos del sector. Este alcalde, además de tener un pasado que lo vincula a la dictadura militar y ser cuestionado por una serie de decisiones de urbanismo, atacó activamente el movimiento estudiantil, acusando que las tomas de recintos educativos por parte de los estudiantes eran excusas para el alcoholismo y el desenfreno sexual adolescente. El quinto video da testimonio de la situación de movilización al interior de la escuela, que lleva a las y los estudiantes a realizar una toma del espacio, junto una acción comunicacional posterior de una protesta fuera del centro educativo en total silencio, con el apoyo de docentes, apoderados y las autoridades de la escuela, en el contexto de las elecciones primarias presidenciales del año 2013, como crítica al consenso político entre las dos coaliciones que han gobernado Chile desde el fin de la dictadura (Alianza y Concertación).

CONCLUSIONES

El **proceso de apropiación de tecnologías** en el caso analizado muestra que el uso concreto de herramientas digitales obtenidas en contextos educativos formales y dentro de procesos de movilización social, puede generar a su vez nuevas experiencias de aprendizaje no-formal, que permiten tanto a estudiantes como docentes reflexionar sobre sus prácticas y su potencial comunicativo. Es clave comprender el modo en que sus trayectorias de aprendizaje, al ser coexistentes con el desarrollo de sus identidades, generan un sentido de existencia y prácticas transformadoras, que se extienden espacialmente fuera de la escuela y temporalmente hasta hoy (dos de ellas actualmente estudian cine y periodismo, respectivamente). Este proceso no se ha dado de manera extensa en el resto de escuelas del país a partir de la ola de movilizaciones. Pero los resultados nos hablan de una potencialidad que puede ser interesante al momento de preguntarse por el impacto de replicar este modelo de formación de estudiantes en competencias digitales, en vinculación con procesos de movilización. En este proceso, la manera en que esos aprendizajes formales se conectan o son aplicados en un contexto extraescolar resulta interesante de estudiar, más aún cuando es difícil separar tanto vida *online* de vida *offline* como experiencia escolar de experiencia no-escolar, debido a que las trayectorias pueden variar entre uno y otro estudiante, no sólo por las competencias que ponen en juego sino también porque van relacionando de manera específica su participación en el entorno digital con su identidad y su contexto social.

Con respecto a las **prácticas colectivas asociadas al activismo digital**, observamos que las trayectorias de aprendizaje de las jóvenes entrevistadas grafican que la forma de apropiación de los recursos y aplicaciones digitales, cobran mayor fuerza en contextos de movilización social colectiva; en este caso, de movilización estudiantil. En estas condiciones, podemos señalar que lo que aprendido en un contexto formal, es puesto en práctica en una comunidad educativa movilizadora y conectada con otras comunidades educativas, lo que a su vez permite abrir espacios para que otros jóvenes estudiantes realicen usos y apropiaciones de contenidos *online* que aportan a la construcción de los mensajes y discursos del movimiento estudiantil. Al mismo tiempo, el caso muestra que cuando se corta el *continuum* de la movilización, esta práctica comunicacional colectiva y transformadora no se proyecta. Esto da cuenta de que si bien estos adolescentes pueden ser sujetos activistas, que se dedican a incidir en un contexto de movilización, no se logra catalizar esta práctica de manera estructurante en el movimiento estudiantil más amplio. Por el contrario, se corre el riesgo de ser sólo una de las tantas trayectorias de estos adolescentes, sin impactar en aprendizajes colectivos mayores o motivadores de un cambio, al menos, desde la dimensión político comunicacional del movimiento.

Con respecto a la **relación entre movilización social y acciones comunicativas**, se debe hacer referencia, en primer lugar, a los **géneros, formatos y contenidos observados**: los contenidos pueden ser vistos como un esfuerzo pedagógico por explicar a otros el sentido de la movilización, su carácter festivo y colectivo; por otro lado, los géneros y formatos son de una gama limitada y tienen poca post-producción y constituyen ejercicios creativos importantes de destacar entre estudiantes adolescentes, porque no es un campo que se promueva en términos generales en la educación secundaria; sin embargo, su simpleza contrasta de algún modo con la discursividad en boga sobre el alto potencial creativo de los jóvenes en internet. Es decir, los jóvenes operan como creadores de contenidos audiovisuales para internet en un contexto de movilización y existe una relación de continuidad entre las herramientas audiovisuales *online* y otras formas comunicativas digitales (redes sociales, principalmente), pero el audiovisual –construido, además, de manera colectiva– pareciera tener una complejidad de producción mayor que la participación a través de textos escritos, fotografías o *likes*. En este sentido no se puede dejar de señalar que el caso muestra también una tendencia al uso acrítico de las herramientas digitales. Por ejemplo, no hay una reflexión sobre el uso de plataformas comerciales. Se toman como un hecho dado y se busca aprovecharlas al máximo, pero sin una reflexión mayor sobre problemas como la vigilancia, o la entrega de derechos de propiedad intelectual. El caso más claro en relación a la valoración positiva de Facebook a pesar de los sistemáticos cierres de cuentas de la ACES, lo cual constituye un llamado de atención respecto a la necesidad de incorporar los tópicos de privacidad y autocuidado en internet dentro de los contenidos a desarrollar por las comunidades educativas como espacios de aprendizaje digital.

ANEXOS

Tabla 1. Selección de videos producidos en la escuela en estudio, período movilizaciones 2011-2013

Video (nombre)	Categoría	Género/ Propuesta Narrativa	Propuesta de contenido /mensaje
Movilizados 22/06/2011 http://youtu.be/n0IaFVLk-90	Duración: 4:34 Visitas ⁴ : 1049 Subido por A. Zuñiga	Formato periodístico de registro de testimonios, opiniones de alumnos/as de la escuela	Estudiantes de la escuela analizada expresan sus ideas respecto a las movilizaciones estudiantiles en curso.
En Marcha 23/06/2011 http://youtu.be/NY_CAuZ-s0I	Duración: 4:28 Visitas: 651 Subido por A. Zuñiga	Formato periodístico de registro de testimonios, opiniones de alumnos/as de la escuela	Estudiantes dan testimonio y respuesta a la pregunta porqué un estudiante de escuela privada debe preocuparse de la educación pública
A la calle 30/06/2011 http://youtu.be/gUHp5s4V6VM	Duración: 3:26 Visitas 498 Subido por A. Zuñiga	Registro (documental) de acción: marcha	Marchando por la Educación de Chile: 30 Junio 2011. Testimonio de la participación de la comunidad educativa en la marcha y entrega de testimonios que dan cuenta porqué se está participando en la actividad.
Chao Sabat, un Vídeo ciudadano para Ñuñoa 21/10/2012 http://youtu.be/82UPly1KOTk	Duración: 2:41 Visitas: 961 Subido por A. Zuñiga	Video musical (música y video: A. Soto). contexto elecciones municipales 2012	Vecinos de la comuna de Ñuñoa: adultos (madres, padres) jóvenes (estudiantes) participan de video estilo videoclip en contra de la reelección de alcalde de la comuna.

⁴ Número de visitas al 10 de abril de 2016

Video (nombre)	Categoría	Género/ Propuesta Narrativa	Propuesta de contenido /mensaje
			Se acompaña con letra y música creada especialmente y que repite la frase: Chao Sabat (el apellido del alcalde-autoridad comunal rechazado).
Protesta elecciones presidenciales primarias 30/06/2013 http://youtu.be/rKkVEqleLCC	Duración: 6:25 Visitas: 1708 Subido por Javier Bertín	Registro audiovisual-periodístico de la toma, desalojo y protesta posterior de estudiantes.	Luego de ser desalojados por parte de la policía de la toma que habían realizado el 26 de Junio 2013, los y las estudiantes de la escuela analizada se manifiestan con un presencia silenciosa frente a la escuela el día de las primarias de las elecciones presidenciales. Testimonios de alumnas/os y apoderada. Cada alumno participante de acción lleva un mensaje adherido a la ropa.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Síntesis de análisis de videos a partir de Mateos y Rajas (2014) y Askanius (2013)

Título Video	Práctica Social	Crítica	Documento	Luchas concretas	Alternatividad	Radicalidad	Formatos	Implicancia
Movilizados	✓	✓	✓	✓	✗	✗	Documentación	✓
En Marcha	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Documentación	✓
A la calle	✓	✓	✓	✓	✓	✗	Documentación	✓
Chao Sabat,	✓	✓	✓	✗	✓	✗	Mashup político	✓
Protesta elecciones presidenciales primarias 2013	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Testimonial	✓

Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS

- Arrué, M. (2012). "El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación. Encuestas en colegios tomados". *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* 4, 2012. Obtenido de: <http://alhim.revues.org/4388>, Consulta: 10/04/16
- Arancibia, C., Sadlier, S. y Montecino, L. (2015). "Impact of Social Media on Chilean Student Movement". *Politics, Citizenship and Rights*, v. 7, 1 - 15
- Askanius, T (2013). "Online Video Activism and Political Mash-Up Genres". *JOMEC: Journalism, Media and Cultural Studies*, Issue 4, Universidad de Cardiff, Inglaterra.
- Avendaño, C., y Egaña, A. M. (2014). "Movimiento Estudiantil: Institucionalizados e Institucionalizanes desde la Comunicación". *Actas del XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación*. Agosto, 6-8. Lima: PUCP.
- Cabalín, C. (2014). "Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile". *Comunicar*, 43, v. XXII, 25-33
- Chaiklin, S. y Lave, J., comp (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Condeza, R. (2009). "Las estrategias de comunicación utilizadas por los adolescentes". *Cuadernos de Información*, 24, 67-78.
- Edwards, A. y Mackenzie, L. (2005). "Steps towards Participation: The Social Support of Learning Trajectories". *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 287-302.
- Erstad, O., Gilje, O. y Arneseth, H.C. (2013). "Vida de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios". *Comunicar* N°40, v. XX, 89-98.

- Holzmann, J. F. (2012). Los memes y caricaturas del movimiento estudiantil chileno. Un análisis del discurso emic a la red estudiantil Tumblr entre 2011 y 2012. Tesis para obtener el grado de sociólogo. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Lave, J. (1996): "Teaching as learning, in practice". *Mind, Culture & Activity*, 3(3), 149-164.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mateos, C. y Rajas, M. (2014). "Videoactivismo: concepto y rasgos. Videoactivismo. Acción política, cámara en mano" en: Varios Autores. Cuadernos Artesanos de Comunicación, 71. La Laguna (Tenerife): Latina, 17-56.
- Millaleo, S. (2011). "La ciberpolítica de los movimientos sociales en Chile". *Anales, séptima serie* N° 2, 87 – 104.
- Sagástegui, D. (2004). "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado". *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39. Obtenido de: www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf. Consulta: 10-04-16
- Scherman, A., Arriagada, A., & Valenzuela, S. (2015). "Student and Environmental Protests in Chile: The Role of Social Media". *Politics*, 35(2), 151-171.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Valderrama, L. (2013). "Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 11, N° 1, 123 – 135.
- Valenzuela, S., Arriagada, A., & Scherman, A. (2012). The social media basis of youth protest behavior: The case of Chile. *Journal of Communication*, 62(2), 299-314.
- Valdivia, A., Herrera, M. y Guerrero, M. (2015). "Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en Artes Visuales". *Estudios Pedagógicos*, XLI, 231-251.
- Valenzuela, S., Arriagada, A. & Scherman, A. (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, 25.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage

PATRICIA PEÑA MIRANDA es profesora asistente, coordinadora académica Diplomado en Comunicación Digital y miembro equipo Programa Libertad de Expresión y Ciudadanía Instituto de la Comunicación e imagen, Universidad de Chile.. Investigadora en temas de usos sociales y ciudadanos de Internet y TIC, género y tecnología, políticas públicas TIC. MSc New Media, Communication and Society LSE (UK), Magister en Comunicación Universidad Diego Portales (Chile).

RAÚL RODRÍGUEZ es periodista y Magíster en Comunicación Política, Universidad de Chile. Jefe de Carrera de Periodismo, Director Radio Juan Gómez

Millas e Investigador Programa de Libertad de Expresión y Ciudadanía del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile. Integrante Consejo Sociedad Civil de la Subtel y uno de los representantes en Chile de la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC).

CHIARA SÁEZ B. es socióloga. Doctora en Comunicación y Posdoctorada en Gobierno y Políticas Públicas. Coordinadora del Programa de Libertad de Expresión y Ciudadanía de la Universidad de Chile y profesor asistente del Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI) de la misma Universidad, donde imparte cursos en los ámbitos de teorías de la comunicación, industrias culturales, televisión y comunicación alternativa.

Recibido: 18/12/15

Aceptado: 11/05/16