

CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA EN UNA EXPERIENCIA EDU-COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN CHILE

CONSTRUCTION OF THE DIFFERENCE IN THE EXPERIENCE OF INTERCULTURAL EDU-COMMUNICATION IN CHILE

Andrea Valdivia¹

RESUMEN: Este artículo aborda el problema de la construcción de la diferencia que hacen adolescentes chilenos en encuentros interculturales. Se revisan los resultados de una investigación realizada en el marco de talleres de narrativa digital en los que participaron estudiantes urbanos y rurales, indígenas y no indígenas de dos regiones de Chile. Con un enfoque etnográfico y algunos aportes de la investigación acción en educación se abordó, desde una perspectiva dialógica, los procesos y creaciones de los estudiantes. Los resultados muestran que los adolescentes toman una posición que desafía al mundo adulto. En este encuentro intercultural la diferencia se configura, primero a partir de los prejuicios y estereotipos de una alteridad campesina genérica. Diferencia que luego se confronta con las imágenes de los adolescentes y que hace que algunos estudiantes visualicen más cercanía que distancia. Algo que llama la atención es que las marcas étnicas están completamente ausentes, tanto en las creaciones como en el encuentro intercultural.

PALABRAS CLAVE: alteridad – adolescentes – narrativas digitales

ABSTRACT: The paper deals with the problem of adolescent intercultural encounters. It discusses the results of a study conducted in digital storytelling workshops attended by urban and rural, indigenous and non-indigenous, students from two regions of Chile. Research was carried out from an ethnographic approach and some contributions from research action in education. It analyzes, with a dialogic and ethnographic approach, the processes and products created by the adolescents. Results reveal that adolescents take a position that challenges the adult world. In this intercultural encounter, the difference is configured, first from prejudices and stereotypes about a rural otherness. This difference is confronted with images of adolescents. Some students displayed more closeness than distance. Something that draws attention is that ethnic brands are completely absent, both in creations, process and interactions.



Vol.9 nº 17 jan./jun.2014
p. 93-101

¹Instituto de la Comunicación e Imagen, Universidad de Chile.

KEYWORDS: ALTERITY – adolescents – digital storytelling

INTRODUCCIÓN

I. La interculturalidad en Chile.

Chile es un país multicultural y pluriétnico, así lo establece la Ley Indígena del 1991 (MIDEPLAN – CONADI – Programa Orígenes, 2008; Ley Indígena N°19.253). De acuerdo a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2011 un 8% del total de la población chilena se auto-identifica como perteneciente a algún pueblo indígena, siendo los Mapuche los que alcanzan una mayor representación con un 87%. Cerca de un 70% del total de la población indígena chilena vive en las zonas urbanas del país. La región de La Araucanía es la que en términos relativos (en relación a su población total), posee un mayor porcentaje, un 32% es mapuche (MIDEPLAN, 2011).

La situación de la población indígena en Chile, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, está asociada a desigualdad e inequidad social y económica, presentando los índices de mayor pobreza, precariedad laboral, y bajas tasas de escolaridad y acceso a bienes y servicios (BELLO y RANGEL, 2000 y WINKLER, 2004). En el caso del pueblo Mapuche esta situación se hace más evidente y extrema, pues a las condiciones de marginación que viven vastos sectores – La Araucanía es la región que presenta los mayores índices de pobreza del país –se suma la estigmatización que históricamente ha vivido, y que en los últimos años se ha visto acrecentada por el tratamiento que los medios de comunicación han hecho del denominado “Conflicto mapuche” (LABRÍN, 2011).

Todo lo anterior sirve como antecedente referencial de la situación de diversidad cultural en Chile, y en específico en relación con la población indígena, pero poco aporta al conocimiento de las experiencias con dicha diversidad, y menos nos refleja la situación que viven niños y jóvenes. Existen pocos estudios que aporten en esta línea, algunos de ellos son los desarrollados por la UNICEF (2004 y 2007), donde se muestra que el mayor grado de prejuicio y discriminación contra los indígenas se presenta entre los adolescentes, en especial entre los estudiantes de sectores más pobres. Este grupo además, presenta los mayores índices de intolerancia a la diferencia en general.

El estudio del 2007, que aborda específicamente temas de identidad y discriminación en adolescentes mapuche y chilenos de las regiones Metropolitana y La Araucanía, nos indica que es en ésta última donde se da el mayor porcentaje de declaración de pertenencia al pueblo Mapuche, llamando la atención que el nivel más bajo de identificación con la cultura Mapuche ocurre en Temuco, ciudad capital de La Araucanía. Dos elementos a tener en consideración, el 93% de los jóvenes mapuche entrevistados de Santiago habían nacido en la capital, vale decir, deben ser segunda o tercera generación. Se podría prever entonces, un debilitamiento con sus vínculos culturales e identitarios étnicos. Por otro lado, tal como lo indica el estudio, es en la Región de La Araucanía donde la percepción de discriminación es más alta, lo que podría estar incidiendo en las posibilidades de auto-identificación étnica de los adolescentes.

En el mismo estudio se señala que el lugar donde los adolescentes, mapuche y no mapuche, se sienten más discriminados es en la escuela. Cabe preguntarse entonces, ¿qué ocurre en el espacio escolar?

La política de educación intercultural en Chile se ha implementado a partir de la última década del siglo XX. Durante largo tiempo focalizó su accionar en escuelas primarias ubicadas en zonas rurales y de mayor concentración de población indígena. El énfasis ha estado en la revitalización de las lenguas y culturas indígenas. Dos estrategias se han implementado en esta línea: la incorporación de la asignatura de Lengua Indígena en el currículum escolar, de carácter obligatoria en escuelas que tengan sobre un 20% de matrícula indígena (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009); y la inclusión de asesores culturales en las mismas escuelas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011). De tal forma, la educación intercultural en Chile se concibe como una

política dirigida a la población indígena, como si la interculturalidad no fuera un horizonte formativo para todos los chilenos y chilenas.

A pesar de lo anterior, existen algunas experiencias educativas promovidas por diversos actores y organizaciones no gubernamentales que intentan abordar las relaciones interculturales adolescentes. En este artículo se presentan los resultados de un estudio etnográfico realizado en una de ellas, que en la línea de la edu-comunicación propuso el conocimiento y encuentro entre estudiantes de dos escuelas primarias de la Región Metropolitana y de La Araucanía, a través de talleres de historias digitales.

Edu-comunicación y producción de medios

Dentro de la educación de medios o edu-comunicación desde un enfoque Latinoamericano, el trabajo protagónico de los estudiantes como creadores de contenidos mediáticos ha sido considerado como una de las prácticas educativas más enriquecedoras (BUCKINGHAM, 2007) dado que posiciona a niños y jóvenes en un rol más activo, mientras que los profesores asumen un evidente papel de mediadores (PENKLINS, 2011; SADIK, 2008). Experiencias como éstas promoverían la participación y empoderamiento de los estudiantes (PEPPLER & KAFAI, 2007; ERSTAD, GILJE & DE LANGE, 2007).

Las historias digitales han sido usadas en educación como una forma de vincular el conocimiento sobre la narrativa medial con el desarrollo de perspectivas críticas en los estudiantes (DAVIS, 2005). Para algunos autores (BRUNER, 2003; CONTURSI Y FERRO 2000), el poder de la narrativa está justamente en su capacidad de modelar la experiencia, ya que la creación de mundos posibles (en el caso de la ficción) siempre estará en relación con el mundo conocido y vivido. Por medio de la narración, memoria e imaginación se funden en el proceso creativo.

Esta visión de la potencialidad que tendría la historia digital en educación resulta algo optimista, y parece obviar un aspecto importante, los contextos culturales y las particularidades de grupos e individuos (BUCKINGHAM, 2009). Como se señaló, en este artículo se examina una experiencia vivida en un taller de narrativa digital realizado en dos escuelas públicas de primaria ubicadas en las regiones Metropolitana y La Araucanía. El taller tenía como propósito, además de la creación digital, el encuentro intercultural entre adolescentes de distintos contextos étnicos y culturales. Interesa en especial examinar las formas que los adolescentes tienen para representar y negociar la identidad y la diferencia.

II. ASPECTOS TEORICOS Y METODOLÓGICOS DE LA ETNOGRAFÍA

La investigación relevó el papel del lenguaje y el discurso en las configuraciones adolescentes, reconociendo las particularidades de los modos semióticos que intervinieron en la experiencia, a saber, lo verbal, la imagen y el audiovisual. La discusión teórica se inscribe en la línea de los estudios edu-comunicativos y culturales que asumen a niños y adolescentes como productores culturales (BRAGGS & BUCKINGHAM, 2008; BUCKINGHAM, 2009; VALDIVIA, 2012; WILLET, 2009).

Desde una perspectiva sociocultural (VIGOTSKY, 1978; WERTSCH, 1991) se entienden los procesos educativos y de producción digital como mediados socio-históricamente y como fenómenos comunicativos. Desde una perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2002; VOLOSHINOV, 1992), se asume la naturaleza responsiva del lenguaje y existencia humana, y la relevancia de la alteridad en la construcción de la identidad. A partir de esto, las creaciones digitales de los adolescentes pueden ser comprendidas como prácticas identitarias en relación a sus alteridades.

Metodológicamente la investigación combinó la aproximación etnográfica con aportes de la investigación acción. En una primera etapa se realizó un estudio etnográfico de la cultura escolar, con foco en las dinámicas de interacción entre profesores y estudiantes y entre estudiantes; el papel y usos de las tecnologías digitales y medios de comunicación en la vida de los adolescentes; y las prácticas de sociabilidad y socialización. En un segundo momento el foco de la

investigación estuvo en los talleres de narrativa digital, el que se transformó en el escenario de participación e investigación. Las preguntas que orientaron esta última etapa fueron: ¿cómo es el proceso de creación digital y cómo la identidad se pone en juego en dicho proceso?, y ¿cómo las narrativas digitales reflejan el ejercicio identitario de los adolescentes?

En relación con el proceso de creación se trabajó con un análisis etnográfico que permitió la reconstrucción de la historia de los talleres y la identificación de los aspectos más relevantes y significativos. A partir de esta identificación se seleccionaron algunos episodios sobre los que profundizar por medio de un microanálisis de la interacción (Erickson, 1992 y Linell, 1998), con ello se buscó analizar las estrategias discursivas de los adolescentes para posicionarse y construir sentido.

En el caso de las historias digitales, el análisis adoptó una aproximación narrativa dialógica (Abril, 2007; Bakhtin, 1986; Contursi and Ferro, 2000). Esto implicó el doble proceso para describir cada una de las creaciones a partir de sus componentes semióticos y géneros narrativos, y para establecer el punto de vista discursivo de sus creadores. En relación con lo último, dos preguntas orientaron el trabajo analítico: ¿qué nos dice la obra? ¿a quién está dirigida, interpela, confronta, etc. la historia?

III. EL ESCENARIO DE CREACIÓN Y LOS REALIZADORES

Las dos escuelas donde se realizó el taller de narrativa digital son públicas y solo imparten enseñanza primaria. La escuela de la Región Metropolitana tenía una matrícula de 250 estudiantes aproximadamente, y un grupo de docentes que no superaba las diez profesoras. Estaba ubicada en la zona sur de la capital, en una población que se había formado producto de una toma de terreno hace más de cincuenta años. La escuela era pequeña y con un equipamiento precario. La sala de informática donde se realizaba el taller casi no era utilizada porque los equipos eran insuficientes y varios en malas condiciones.

La escuela de La Araucanía estaba ubicada en una pequeña ciudad. Era la escuela primaria pública más antigua. Estaba en el centro de la ciudad y atendía a unos 300 estudiantes; cerca de un 30% de ellos provenía de zonas rurales cercanas. Un número importante de los estudiantes era identificado por los docentes como mapuche, aunque esto no era claro pues en ese periodo no era obligatorio que los establecimientos escolares identificaran la pertenencia étnica de su estudiantado. En este caso, la escuela tenía mejores instalaciones y equipamiento que la escuela de la capital, el cuerpo docente era más numeroso, y la dirección tenía mayor vínculo con los sostenedores municipales, lo que por cierto, favorecía la gestión escolar.

1. El taller de narrativa digital

Dentro del espacio escuela, el taller de narrativa digital fue el escenario donde se desplegó la observación y acción más intensiva. En ambas escuelas el taller era parte de las actividades extra-programáticas, aunque en el caso de la escuela de La Araucanía su asistencia era obligatoria y era parte de las clases lectivas. En la escuela de La Región Metropolitana, el taller era voluntario y fuera del horario de clases.

La narrativa era el eje articulador del taller, en particular la narrativa audiovisual y multimedial. La actividad central fue la creación grupal de una historia de ficción. Para ello se utilizaron diversas herramientas tecnológicas, cámaras fotográficas digitales, computadores, internet, y software de edición de video. Además, el taller tuvo una plataforma digital, que tenía por objeto apoyar el trabajo de los estudiantes; permitir el conocimiento y comunicación entre los participantes de los talleres a través de sus creaciones; y favorecer el registro sistemático de la experiencia por parte de los participantes.

La organización del taller consideraba tres momentos. El primero un trabajo de auto-presentación de cada adolescente a través de fotografías digitales que respondían a tres consignas: ¿Quién soy? ¿Qué me representa? ¿Cuál es el espacio de mi hogar o entorno en el que más me gusta

estar? A partir de esto, cada estudiante construía su perfil en el sitio web del taller. De forma paralela se constituían los grupos de trabajo para la creación de las historias. Se formaron tríos o duplas de manera libre, cada estudiante escogía con quien trabajar. El criterio de amistad y la pertenencia al mismo curso fueron los criterios que primaron para la decisión de los y las adolescentes.

El segundo momento fue el más extenso e intensivo, la creación en grupos de una historia digital de ficción. Para ello, el primer paso fue que cada estudiante creara un personaje por escrito, lo debió caracterizar en términos físicos, psicológicos y sociales, describir el tiempo y espacio social donde vivía. Luego en grupo se presentaban los personajes e inventaban una historia que implicara a todos los personajes. La historia también debía ser escrita y seguir algunas orientaciones: descripción del contexto temporal y social y los momentos de la trama (¿cómo comienza la historia?, ¿qué pasa luego?, ¿cómo termina?). Una vez elaborado el texto escrito que contenía los aspectos centrales de la historia, las y los adolescentes debían producir en imágenes cada una de las escenas.

Los participantes de los talleres y los adolescentes creadores.

Cada taller tuvo en promedio quince adolescentes participantes, con una distribución similar entre hombres y mujeres, y con edades entre los 12 y 15 años. El equipo de facilitadores estaba formado por una docente o administrativo de cada establecimiento, y por mí que desde mi posición de etnógrafa participaba apoyando el trabajo educativo. En el caso de la escuela de la Región Metropolitana la docente a cargo tenía responsabilidades directivas, era la orientadora y coordinadora de informática del establecimiento. En la escuela de La Araucanía, la responsabilidad la asumieron dos administrativos a cargo del Centro de Recursos de Aprendizaje y de Informática Educativa.

Si bien todos los estudiantes mostraban un alto interés y motivación por participar en el taller, en especial por la posibilidad de acceder a internet, en ambas escuelas el nivel de conocimiento, apropiación y experticia tecnológico era heterogéneo. Mientras un pequeño número de los adolescentes tenía correo electrónico y cuentas de *facebook* (la red social que en esa fecha era la más extendida entre los jóvenes chilenos), utilizaba chat o visitaba sitios web de video y música más populares; el resto de estudiantes eran novatos. Cerca del 60%, abrió por primera vez sus cuentas de correo electrónico para poder crear sus perfiles en el sitio web del taller. En estos casos, ninguno de los participantes tenía acceso a internet desde sus hogares, y solo algunos tenían computadores. El acceso, en ambas escuelas, ocurría en casa de amigos o familiares, y en segundo lugar la escuela. Otro aspecto compartido sin distinción fue que la principal actividad que realizaban luego de la escuela era ver televisión.

IV. ¿CÓMO SE CONSTRUYÓ LA DIFERENCIA? ALGUNOS RESULTADOS

I. La diferencia en la historia de los talleres

Una de las cosas que marcó todo el proceso en ambos talleres y el ejercicio de posicionamiento adolescente fue la tensión que pareció ofrecer la autoridad adulta, actuando, estuviera o no presente algún adulto, como una fuerza de alteridad que movilizaba a los estudiantes.

En el caso de la escuela de La Araucanía la apertura que ofreció el taller a las prácticas adolescentes y sus preferencias mediáticas pareció incomodar a los co-docentes a cargo del taller, tanto que luego de una serie de discusiones con los estudiantes, tomaron distancia y se fueron restando paulatinamente de las actividades. Una revisión de las notas de campo de las primeras sesiones revela que una actitud de calma y pasividad se observó en la mayoría de los estudiantes,

quienes esperaban las instrucciones adultas para realizar cualquier actividad, mostrando poca iniciativa para navegar por internet. Un factor importante en esto fue que la mayoría de los participantes podría ser considerada como novata en el uso de las herramientas ofrecidas por las plataformas digitales. Sin embargo, esto también se relacionaba con el modo generalizado que asumían las interacciones pedagógicas donde la disciplina era lo central para la práctica educativa, a través del control adulto que exigía silencio y quietud.

Por otro lado, el encuentro de estudiantes de ambas escuelas a través de las creaciones despertó un alto interés. El primer encuentro virtual fue a través de los videos de presentación de cada grupo los que fueron subidos al sitio web del taller. Las concepciones de los estudiantes acerca de los otros y el espacio donde éstos vivían resultaron fundamentales para delimitar el espacio de identidad de los estudiantes. En los diálogos sostenidos posterior a la visualización de los videos de presentación de todos los grupos se observa la evaluación que se hace en relación con el otro, donde el prejuicio y los estereotipos son clave. En especial en el grupo de Santiago. Los estudiantes llamaron la atención sobre cierta inconsistencia entre lo que vieron en los videos de La Araucanía: “niños como nosotros”, con la idea que ellos tenían antes de verlos: más pobres y “huasitos”, “con menos cosas que decir”, pero más atentos y agradables que la gente de Santiago. Nada de esto nos plantea alguna referencia a marcas étnicas ni mapuche en particular. Los estudiantes de Santiago se refieren de esta forma proyectando su imaginación desde las representaciones culturales que ellos han construido en relación con cómo ellos creen que se vive en el campo o en el sur del país.

Estudiante 6 - tía es que no los conocemos bien en la foto podrían salir todos [...] Profesora - pero tú qué piensas si los conocieras qué piensas que se podría dar [...] cómo sería la comunicación
Estudiante 1 - podrían ser muy enojones
Estudiante 2 - nosotros hablamos más
Estudiante 6 - nosotros tenemos más temas
Investigadora - ustedes hablarían más y por qué ustedes tendrían más tema
Estudiante 2 - no sé po yo creo que ellos lo primero que van a preguntar es cómo es Santiago
Estudiante 6 - pero es que tendríamos más que contar
Estudiante 2 - es que Santiago es más grande y hay mucho más que contar [...]
Estudiante 1 - huasos (2.0) huasitos
Investigadora - ya dijeron que son huasitos XXX [nombre estudiante] dijo que son huasitos, cómo serían los huasitos
Estudiante 1 - hua::sito::s
Estudiante 3 - pero en la foto
Profesora - pero a ver cómo son los huasos, qué significa ser huaso
Estudiante 1 - que son simpáticos
Estudiante 5 - a:h no sé: [risas] buenos pa la talla
Investigadora - buenos pa la talla
Investigadora - y los niños serían parecidos a ustedes? Bueno, físicamente se veían como parecidos no?
Estudiante 4 - había uno
Investigadora - a quién se parecían a los de acá
Estudiante 4 - que podría ser de Santiago
Investigadora - que por las fotos podrían ser como de Santiago?
Estudiante 5 - sí porque como se veía bonita y no se veía así como::

En esta interacción los estudiantes se posicionan en términos de sus identidades como santiaguinos, en oposición a ellos los huasos que viven en el sur del país. Es interesante como lo que se asocia al nosotros hace alusión a una mejor condición: tenemos más de qué hablar porque vivimos en una ciudad más grande. Mientras que al otro se le atribuye una posición de relativa desventaja, pues al vivir en una ciudad pequeña se instala la idea de limitación en el habla y en el mundo conocido y por conocer. Si bien el otro parece ser imaginado con ciertas carencias que llevan a la comparación con el sí mismo, también se le atribuyen algunas características asociadas al

estereotipo de la persona del campo (huaso) que generan simpatía: humildad, sencillez, buenos para la broma. El fragmento del diálogo concluye con la reiteración de la idea que “ellos” podrían ser de Santiago, aludiendo al hecho de que no parece haber diferencia física.

Como se aprecia, aunque algunas diferencias fueron proyectadas, sólo se refieren a la vida de campo de sus compañeros, y no a algunas marcas étnicas.

La diferencia en las historias digitales

La tensión entre los jóvenes y el mundo adulto también está presente en las historias digitales. En las diez creaciones se aprecia dos formas de presentar la diferenciación y el conflicto: la primera es omitir a los adultos en la historia, la segunda es asignar al adulto un rol antagónico, por lo general asociado con características negativas (ladrones, violadores, etc.). En el caso de la omisión, en las historias donde esto ocurre los personajes adolescentes aparecen como autónomos y capaces de resolver todos los problemas que se presentan. Ahora, independiente de la posición asignada a los adultos en la trama de las historias, todas las creaciones parece estar dirigidas a los adultos como principal audiencia.

En estas creaciones podemos encontrar los compromisos y las tensiones de la producción identitaria, dentro y fuera del contexto escolar. Particularmente en el caso de las estudiantes, para quienes las historias digitales se transformaron en un espacio privilegiado donde discutir y refutar los estereotipos femeninos. Casi todas las historias creadas por las adolescentes tienen: a mujeres inteligentes como personajes principales que enfrentan el crimen y revierten su condición de víctimas mediante una acción desafiante y determinada; ambientes femeninos que demuestran que los adolescentes pueden lograr lo que se proponen; adolescentes que enfrentan y resuelven los conflictos por sí mismas con una actitud agresiva, tradicionalmente identificada con el mundo masculino. Estas imágenes conviven con otras que, en menor grado, refuerzan los estereotipos femeninos tradicionales.

Otro hallazgo interesante es que las historias digitales tenían como principal marco de referencia los medios de comunicación y especialmente la televisión. Esto es particularmente significativo si entendemos los géneros de ficción desde una perspectiva discursiva (BAKHTIN, 1986 y 2002), como formas fijas de enunciar que determinan el estilo, la composición y el tema. Además, los géneros de ficción, con sus reglas y signos distintivos, permiten a estos adolescentes participar en diferentes esferas sociales: en este caso, cultura de los medios de comunicación.

En general, las historias que podemos clasificar como drama comparten una característica que llama la atención: el resultado es causado por una situación trágica y repentina, generalmente provocada por el azar o el destino. La apelación de recursos estilísticos de otros géneros o subgéneros, como la telenovela o el melodrama está marcada por el tema nuclear de la historia y por adolescentes femeninas arquetípicas: mujeres histéricas y vanidosas. Las historias creadas por grupos masculinos o mixtos introducen elementos de otros géneros como acción, superhéroes y anime.

Si se comparan las imágenes y la estética de las historias digitales con las fotos tomadas en la primera actividad, donde cada estudiante se presentó, podemos observar varias diferencias. Mientras que las escenas de las historias de ficción escenifican principalmente entornos urbanos; las fotos personales muestran contextos rurales, animales y espacios abiertos. Ahora bien, no se observan marcadores étnicos referidos a la cultura Mapuche.

V. DISCUSIÓN

Una de las primeras cosas que llama la atención es la relevancia que asume la alteridad para el compromiso y participación de los adolescentes. El otro, sea adulto o huaso, es fuente de tensión que conduce a la toma de posición, al ejercicio de delimitar y buscar fronteras que indiquen lo propio y lo ajeno. Ahora, la confrontación con los propios prejuicios a partir de la visualización

del otro como alguien más cercano de lo que se esperaba – el huasito simpático que podría vivir en Santiago y que se parece más a mí de lo que esperaba – resulta uno de los aspectos más significativos en la construcción de la diferencia.

Por otro lado, la escasa importancia de elementos étnicos en el proceso y en las creaciones de los estudiantes fue algo que llamó poderosamente la atención. “Lo” mapuche no aparece como referente de la identificación del otro (estudiante que vive en La Araucanía), ni de la auto-identificación en las creaciones digitales, sean estas los videos de presentación de los grupos, o las narrativas digitales. “Lo” étnico para invisible para los estudiantes.

Lo anterior podría estar relacionado con la gran relevancia que el entorno mediático tiene hoy en día en la vida cotidiana, pero además, con el encuadre que el mismo taller da en relación con el papel de los medios. La esfera mediática es especialmente valorada por los adolescentes. La participación en dicha esfera por lo general apela a una experiencia transnacional a un escenario donde los límites parecen aún más difusos, pero que siempre están. Si se revisan los contenidos mediáticos, principalmente televisivos, que son familiares para estos adolescentes, nada parece mostrar la experiencia étnica ni mapuche en específico. Como se señaló, el tratamiento que los medios hacen de la situación indígena en Chile, y en especial de los mapuche es desde la estigmatización y el conflicto político – territorial. Todos contenidos que no son los más frecuentes en el consumo cultural de estos estudiantes.

Por otra parte, una apropiación más activa de los recursos mediáticos, que vaya más allá de la oferta y recursos que hoy en día se masifican en los medios de comunicación y en el entorno digital, requiere de una participación en tanto productor activo y crítico. Esto supone: el conocimiento y uso creativo de los códigos, lenguajes y géneros propios y autorizados en dicha esfera de participación; la transgresión de lo que se cree legítimo y valorado en los géneros mediáticos y modelos tradicionales; y una identificación con referentes culturales que no necesariamente estén presentes en las esferas mediáticas en las que los adolescentes participan.

A la luz de los hallazgos surgen dos desafíos a lo menos. El primero en torno de cómo construir la diferencia desde referentes que no son los legitimados en la experiencia cotidiana adolescente. El segundo está referido al papel tiene la educación y la escuela en abordar el anterior desafío.

NOTAS

²Denominación que se da en Chile a la gente que vive en el campo de la zona centro sur del país

³Broma

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIL, G. **Análisis crítico de textos visuales**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007. 256 p.
- BAJTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002. 400 p.
- BAKHHTIN, M. **Speech Genres and Others Late Essays**. Texas: University of Texas Press, 1986. 480 p.
- BELLO, A. and RANGEL, M. Etnicidad, raza y equidad en América Latina y el Caribe. **CEPAL**. Disponible em: www.eclac.cl. Acceso em: 11 de octubre del 2007. 2000.
- BRAGG, S. & BUCKINGHAM, D. Scrapbooks as resource in research in media research with young people. En: Thomson, P. **Doing research with children and young people**. London: Routledge, 2008. p. 114 – 131.
- BRUNER, J. **La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida**. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2003. 147 p.
- BUCKINGHAM, D. Media education goes digital: an introduction. **Learning, Media and Technology**, v. 32, n. 2, p. 111-119, junio 2007.
- BUCKINGHAM, D. 'Creative' visual methods in media research: possibilities, problems and

- proposals. **Media, Culture and Society**, v. 31, n.4, p. 633–652, julio 2009
- CONTURSI, M.E.; FERRO, F. **La narración. Usos y teorías**. Bogotá: Grupo editorial Norma, 2000. 111 p.
- DAVIS, A. Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. **THEN** n.1. Disponível em: <http://thenjournal.org/feature/61/>, Acesso em 10 de abril del 2007. 2005.
- ERICKSON, F. Ethnographic Microanalysis of interaction. En: M. LeCompte; W. Millroy & J. Preissle. **The handbook of qualitative research in education**. San Diego: Academic Press. 1992. p. 119–161.
- LABRIN, J.M. **Análisis de la cobertura y tratamiento de conflictos indígenas 2010 – 2011**. Santiago: Instituto de la Comunicación e Imagen, Universidad de Chile y UNESCO. Disponível em: www.portal.unesco.org. Acesso em: 10 de enero del 2014. 2011
- CHILE. **Ley indígena**, N° 19.253. Santiago: CONADI, 1993.
- LINELL, P. **Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making**. Charlotte, NC: Information Age Pub, 2009. 485 p.
- CHILE. **Re-conocer. Pacto por la multiculturalidad**. Santiago: MIDEPLAN – CONADI - Programa Orígenes, 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. **Orientaciones Sector de aprendizaje Lengua indígena**. Disponível em: www.mineduc.cl. Acesso em: 15 de junio del 2012. 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. PEIB-Orígenes. **Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe**. Disponível em: www.peib.cl Acesso em: 1 de octubre del 2013. 2011.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL DE CHILE. **Pueblos Originarios**. CASEN 2011. Disponível em: www.mideplan.cl. Acesso em: 3 de octubre del 2013. 2011.
- PENKLIS, K. **Connecting multiliteracies and engagement of students from low socio-economic backgrounds: using Bernstein's pedagogic discourse as a bridge**, p. 203-220, marzo 2011.
- PEPLER, K.; KAFAL, J. From SuperGoo to Scratch: exploring creative digital media production in informal learning. **Learning, Media and Technology**, v. 32, n. 2, p. 149-166. junio 2007.
- SADIK, A. Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 56, n. 4, p. 487-506, agosto 2008.
- UNICEF **Los prejuicios de los niños, niñas y adolescentes**. Santiago: Unicef. 2004.
- UNICEF **Identidad y discriminación en adolescentes Mapuche (Pu Wechekecheñizugu)**. Santiago: Unicef. 2007.
- VALDIVIA, A. Estéticas y narrativas en las creaciones audiovisuales adolescentes. Distinciones y posiciones desde el género y la edad. En: Souza, M.D.; Cabello, P. and del Valle, C. (edit.) **Medios, edades y cultura**. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera/CNTV. 2012. p. 101 – 116.
- VIGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje**. Madrid: Paidós. 1978. 237 p.
- VOLOSHINOV, V. **Marxismo y filosofía del lenguaje**. Madrid: Alianza. 1992. 254 p.
- WERTSCH, J. **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, M.A.: Harvard University Press. 1991. 169 p.
- WINKLER, D. Investigaciones sobre etnicidad, raza, género y educación en las Américas. en: Winkler and Cueto (eds). **Etnicidad, raza, género y educación en América Latina**. Santiago: PREAL. 2004. p. 1 – 32.

Recebido em: 05/02/2014

Aprovado para publicação em: 20/06/2014