

CUENTOS CIUDADANOS*
DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y
RECONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS DE CIUDAD Y
CIUDADANÍA, A TRAVÉS DEL PERIODISMO ESCOLAR
Manuel Jair Vega Casanova
Vanessa Castro Morales

MANUEL JAIR VEGA CASANOVA

SOCIÓLOGO. MAGÍSTER EN ESTUDIOS POLÍTICO- ECONÓMICOS DE LA
UNIVERSIDAD DEL NORTE, BARRANQUILLA, COLOMBIA. PROFESOR DEL
DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN SOCIAL E INVESTIGADOR DEL GRUPO DE
INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN Y CULTURA PBX DE LA MISMA UNIVERSIDAD.
jvega@uninorte.edu.co

Dirección: Universidad del Norte, Programa de Comunicación Social,
A.A. 1569, Barranquilla (Colombia)

VANESSA CASTRO MORALES

COMUNICADORA SOCIAL Y PERIODISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE,
BARRANQUILLA, COLOMBIA.
vcastro@uninorte.edu.co

* Resultados del proyecto "Cuentos Ciudadanos", desarrollado entre los meses de febrero y agosto de 2006, en el marco del proyecto Observatorio de Medios y Ciudadanía del Grupo de Investigación en Comunicación y Cultura PBX de la Universidad del Norte.

RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos de un proyecto de investigación-acción participativa, cuyo objetivo fue diseñar una estrategia de formación en competencias ciudadanas en niñas y niños escolarizados de Barranquilla, para la reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía a partir del periodismo escolar. El trabajo de campo se llevó a cabo a través de la técnica proyectiva del mapa mental, secciones de grupo y entrevistas realizadas por la población infantil (después de ser capacitada) a los adultos habitantes de sus barrios. Los resultados de la exploración permitieron construir hipótesis para establecer las tres fases de la estrategia: cuentos para la convivencia y paz, cuentos para la interculturalidad y cuentos para la participación-responsabilidad democrática. Se encontró que a partir de la experiencia directa con la ciudad y de la experiencia mediática, los habitantes configuran imágenes de una ciudad fragmentada y de una ciudadanía limitada a la obediencia de normas. De ahí que se propone la implementación y validación de la estrategia en las escuelas, con el fin de continuar fortaleciendo y visibilizando la capacidad crítica de los estudiantes para contar otro tipo de ciudad y de ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Imaginarios de ciudad, imaginarios de ciudadanía, competencias ciudadanas, periodismo escolar.

ABSTRACT

This article shows the findings of a participative action-research Project, aiming at designing a formation strategy in citizenship competences in school boys and girls from Barranquilla for the reconstruction of city and citizenship imaginaries through school journalism. Field work was developed through the projective technique of the mental map, group sessions and interviews to the adult population inhabiting the neighborhood developed by the children population (after having been trained). Results of the exploration allowed for the construction of a hypothesis to establish the three phases of the strategy: stories for living together and peace, stories for inter-culturalism and stories for the democratic participation-responsibility. It was found that starting with direct experience with the city and media experience inhabitants figure images of a fragmented city and a citizenship limited to obedience of norms. Due to this the implementation and validation of the school strategies is proposed, with the aim of continuing strengthening and making visible the students' critical ability to tell another kind of city and citizenship.

KEY WORDS: *City imaginaries, citizen's imaginaries, citizenship competences, school journalism.*

INTRODUCCIÓN

Algunas investigaciones recientes sobre imaginarios han explorado la perspectiva de niñas, niños y jóvenes acerca de las imágenes de ciudad y ciudadanía que elaboran a partir de la experiencia directa y la mediática (Tonucci, 1997; López de la Roche y otros, 2000; Vega & García, 2005- 2006; Alfaro, 2006; Cohen, 2006). El diseño utilizado en estas investigaciones, basado en el diálogo y en el empoderamiento, permite no sólo un mayor acercamiento a la realidad social de la población infantil, sino también su participación activa como ciudadanos en su transformación (Alfaro, 2005).

Según resultados de las indagaciones, en el caso de algunas ciudades, es necesario reconstruir imaginarios de ciudad y ciudadanía. En el caso de Barranquilla, la ciudad es imaginada desde el desconocimiento y el apego al recuerdo de un pasado económico próspero que hace rato dejó de ser. Es así como aún persiste la imagen de una ciudad industrial, alegre y pacífica (Flores, 2000). En la infancia se registra una concepción de ciudadanía limitada al hecho de habitar una ciudad (Vega & García, 2005b), y en el caso de la escuela, se puede afirmar a través del análisis del proceso de elaboración de manuales de convivencia, que los estudiantes aprenden un modelo de ciudadanía fundamentado en la obediencia de normas a partir de una actitud sumisa frente al poder (Ortiz & Roncallo, 2005).

En la construcción de imaginarios, niñas y niños toman elementos tanto de los medios de comunicación, en especial de la televisión, como de la escuela y la familia; sin embargo, en gran medida esas mediaciones están basadas en una noción "anticuada" de ciudadanía y en la carencia de elementos para formar opiniones más diversas que valoren la diferencia (Vega & García, 2006); por ello, uno de los limitantes en la configuración de imaginarios es el uso del discurso moralista pronunciado por la familia y la escuela para elegir qué de lo que se ve es correcto o incorrecto y con qué modelos identificarse. Los maestros, al igual que los padres y

madres de familia, insisten en la separación entre comunicación y educación y conciben las tecnologías como armas peligrosas para el sano desarrollo de los niños (Rodríguez y otros, 2006). Es evidente el vacío pedagógico en la educación colombiana, principalmente por “la ruptura entre la cultura de la escuela y las culturas de los alumnos” (López de la Roche y otros, 2000).

De acuerdo con este contexto, es necesario reconstruir imaginarios de ciudad y ciudadanía desde las mismas fuentes que intervienen en su configuración. De ahí surge la idea de “Cuentos Ciudadanos”, una investigación – acción participativa encaminada a diseñar una estrategia de desarrollo de competencias ciudadanas en niñas y niños de Barranquilla, a partir del periodismo escolar.

SOBRE IMAGINARIOS, CIUDAD, CIUDADANÍA Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

Juan Luis Pintos (2000) define los imaginarios como “esquemas, contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad”. Lo que significa que lo imaginario no debe entenderse como lo opuesto a lo real, porque las imágenes que configuramos guían nuestros comportamientos, la forma de relacionarnos con los otros y nuestras percepciones sobre los lugares de la ciudad (Vega & García, 2005 a y b).

En lo imaginario es necesario tener en cuenta la presencia del símbolo, expuesta por Silva (1998). La ciudad, según este autor, es el resultado también de lo imaginado, aquello que se construye a través de signos, que en acuerdos se convierten en símbolos. De esta forma, los ciudadanos seleccionan y reconocen sensaciones como el olor, el temor, el color y el recuerdo para imaginar la ciudad. Los imaginarios que guían las prácticas cotidianas en las ciudades, no son producto de una “conciencia colectiva heredada”, sino el resultado de la experiencia mediática y de la experiencia directa de los sujetos con la realidad (Pintos, 2000).

Pero ¿cómo se construyen los imaginarios de ciudad y ciudadanía y cuál es el rol que desempeñan la familia, la escuela y los

medios de comunicación, específicamente la televisión en la configuración de esas imágenes?

Para abordar los imaginarios de ciudad y de ciudadanía es necesario comprender el concepto de ciudad y de ciudadano. Lo que hace a una ciudad, retomando a Silva, no es sólo la presencia de edificios, la construcción de espacios físicos, o la existencia de espacios naturales, sino la actividad simbólica en relación con esos y otros espacios; la ciudad es así un escenario comunicativo. Partiendo de esa definición de ciudad, el ciudadano no es sólo quien habita este espacio, sino quien establece contratos con ella. Se trata de un ejercicio de participación ciudadana a través de una relación de diálogo con la ciudad. Borja (2001) define la ciudadanía como un estatus, un modo de actuar que se origina en la ciudad, lugar del civismo, el intercambio, el pluralismo y la política.

Nicolás Pineda (1999) describió tres modelos de ciudadanía: el primero de ellos, *súbdito/beneficiario*, plantea que el ciudadano debe ser un súbdito del Estado, obedecer las obligaciones y deberes que le son asignadas sin interferir en la toma de decisiones. El segundo enfoque de ciudadanía, *participación ciudadana*, posibilita que el ciudadano interfiera en las decisiones del gobierno, principalmente, a través de mecanismos electorales; sin embargo, supone que los ciudadanos ya están formados para ejercer sus derechos, sin tener en cuenta la necesidad de una educación para la ciudadanía. Mientras que el tercer modelo, *empoderamiento*, sugiere la preparación de la población para generar cambios en sus realidades. A diferencia del enfoque anterior, este comprende la diversidad en las sociedades, por tanto es la misma comunidad la que a través del aprendizaje y la organización toma el poder para transformar su entorno con la ayuda de facilitadores que orientan el proceso.

Si las limitantes en la construcción de imaginarios son el discurso moralista de la familia y la escuela, su desarticulación con los medios de comunicación y la casi inexistencia del tercer modelo de ciudadanía ¿cómo trabajar una propuesta de reconstrucción de las imágenes de ciudad y ciudadanía vinculando los medios de comunicación y la escuela?

Buckingham (2003) señala que “los medios ya no se pueden considerar industrias de la conciencia, tal como suelen hacer los

educadores en medios de comunicación, que imponen falsas ideologías o valores culturales a una audiencia pasiva”. Es decir, que la reelaboración de las imágenes de ciudad y ciudadanía implica un giro en el concepto de audiencia, dejar de concebir a los niños y niñas como receptores sumisos, instrumentos de los “medios perversos”, y asumirlos como sujetos con habilidades para la reflexión y la acción a partir de lo que observan (López de la Roche y otros, 2000).

Educar para la ciudadanía desde la escuela significa crear espacios en ella para desarrollar competencias ciudadanas. Estas representan las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas necesarias para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo y han sido clasificada en tres grupos: convivencia y paz, interculturalidad y participación-responsabilidad democrática (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

¿Cómo vincular la educación en competencias ciudadanas con la formación de los estudiantes sobre los medios de comunicación? De acuerdo con Moreira (1998), un proyecto curricular integral de formación del estudiante en relación con los medios de comunicación, requiere plantear y desarrollar un modelo de enseñanza que estimule el análisis y la interpretación de los mensajes mediáticos, que brinde herramientas para la expresión de ideas, y que capacite en el uso de tecnologías.

Dentro de ese proceso educativo el periodismo escolar se constituye en una alternativa para fomentar la participación del niño en su sociedad, para que las reflexiones y los conceptos debatidos en el aula, trasciendan los muros de la institución y movilicen a otros ciudadanos. Se trata de empezar a hacer públicas las opiniones de la población infantil y que éstas sean valoradas. El periodismo escolar tiene tanta importancia como el periodismo masivo, pues a pesar de afectar a una pequeña comunidad, lo hace de una manera concreta y directa (Huertas, 1994). La producción de un medio escolar contribuye a vivenciar el enfoque de empoderamiento, porque los estudiantes dejan de ser receptores del conocimiento para transformarse en constructores de éste (Albarello, 2005).

ACERCA DE LA METODOLOGÍA DEL PROYECTO PILOTO

Esta fue una investigación – acción participativa (Sandoval, 1997) con niños y niñas entre los 7 y 13 años de edad, de estratos socioeconómicos diferenciados en Barranquilla. Para el piloto se escogió una institución educativa por estrato socioeconómico¹, en cada una de las cuáles se seleccionaron 15 niñas y niños, para un total de 45, además de un profesor por cada institución. En cada colegio se desarrollaron dos reuniones semanales, durante cuatro meses, y el taller final integró los tres procesos.

El proyecto desarrolló cuatro componentes de forma simultánea: investigación, capacitación, visibilización y evaluación.

En el componente de investigación las técnicas utilizadas fueron los grupos de discusión, entrevistas, mapas mentales, colchas de retazos y la observación participante. Los estudiantes capacitados participaron en la recolección y análisis de los datos, y en el diseño de la estrategia. Realizaron entrevistas a habitantes de sus barrios, seleccionando a dos personas mayores de 18 años que residieran hace más de un año en el sector. En total entrevistaron a 90 personas adultas.

Se diseñó una entrevista semiestructurada abierta, con cuatro categorías: a) Convivencia y paz, para establecer los imaginarios sobre de los barrios que habitaban, en cuanto a la violencia, conflicto y convivencia. b) Interculturalidad, para conocer las imágenes desde las cuáles los habitantes de los diferentes estratos se perciben entre sí. c) Participación - responsabilidad democrática, en cuanto al papel que asume el entrevistado en la toma de decisiones en la ciudad. d) Las sensaciones que constituyen los imaginarios de ciudad, como el temor, olor, color, los recuerdos de acontecimientos y características de los lugares.

¹ Las instituciones escogidas fueron: El Colegio del Sagrado Corazón (estrato alto), Colegio Hermana Virginia Rossi (estrato medio) y Colegio Brisas del Río (estrato bajo).

La capacitación fue un componente de orientación y acompañamiento tanto metodológico—investigación y análisis de contenidos mediáticos— como conceptual en las diferentes categorías. Se basó en el debate y desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas e integradoras.

En la visibilización, las niñas y niños planearon y realizaron una presentación acerca de los sectores donde residían, identificando los aspectos negativos y positivos. Los estudiantes del estrato bajo lo hicieron a través de un video; los del estrato medio utilizaron fotografías, y los del estrato alto presentaron caricaturas. También se socializaron reflexiones sobre imaginarios de sus barrios y se evaluó el proyecto piloto con la presencia de los docentes y algunos rectores. La intención era escuchar sugerencias para ser tenidas en cuenta en el diseño de la estrategia.

IMAGINARIOS DE CIUDAD Y CIUDADANÍA EN LA INFANCIA Y EN LOS ADULTOS

IMÁGENES DE CONVIVENCIA Y PAZ

- *La violencia como las armas, los malos del sur de la ciudad y los grupos armados de la guerra que amenazan, pero que no están en la ciudad.*

Niños y adultos de los tres estratos asociaron la violencia sólo con la existencia de rateros², guerrilleros, paramilitares y el uso de armas. Los estudiantes del estrato medio y alto, aunque viven en la parte céntrica y en el norte de la ciudad, identificaron una mayor presencia de este fenómeno en barrios del sur como “La Chinita”, “El Rebolo”, “La Luz”, en los cuales residen las personas de estrato bajo. De forma similar, varios adultos en el estrato alto señalaron que en su barrio no había violencia porque estaban alejados de los paramilitares y guerrilleros.

² En Barranquilla se utiliza esta palabra para hacer referencia a ladrones callejeros.

El hecho de que predominen las imágenes de la violencia relacionada con los grupos guerrilleros y paramilitares, y sean excluidas otras formas de agresión, como la intrafamiliar, encuentra explicación en la intervención mediática. German Rey (2005) establece una relación entre los medios y los miedos de los ciudadanos, señalando que

[...] los medios de comunicación son uno de los actores fundamentales de la seguridad puesto que tienen la función de representar los conflictos que se viven en la sociedad, dan visibilidad a los diversos sujetos que intervienen en lo cotidiano desde individuos hasta grupos e instituciones sociales, crean atmósferas y contextos en que se inscriben los sucesos, ubican los acontecimientos dentro de imaginarios y particulares despliegues del tiempo y proveen a los lectores y a las audiencias de referentes de comprensión e interpretación de los fenómenos que se presentan a diario.

Dependiendo de la frecuencia de escenas mediáticas de violencia, los espectadores otorgan mayor grado de importancia a algunos actos de agresión en relación con otros. De igual forma, se construyen percepciones de seguridad e inseguridad de algunos sectores de la ciudad, caso del norte de Barranquilla, el cual es identificado como un lugar pacífico por la mayoría de los entrevistados, y de la imagen del sur como un lugar peligroso.

■ *Mi violencia se justifica por defensa o por castigo.*

Al interrogante ¿ha sido violento? pocos adultos respondieron afirmativamente, y justifican su reacción como la única forma de defenderse, solucionar un problema o reprender a los menores: “algunas veces, cuando los niños me sacan la piedra, he tenido que pegarles; no hay de otra”. A partir de esta intervención del discurso pronunciado por la familia, niñas y niños también aprenden a justificar y a “tolerar” algunos actos de violencia. Es importante que la población infantil empiece a determinar otras clases de violencia como la generada en las relaciones del poder (Freire, 2001).

- *El conflicto como una situación negativa que produce violencia, y el acuerdo como eliminación de diferencias.*

El conflicto fue definido por la mayoría de estudiantes y adultos como “una pelea entre dos o más personas, una situación negativa que proviene de la violencia, que causa más violencia, y que se debe resolver a través de un acuerdo, con la ayuda de la policía o de los líderes comunitarios”.

El conflicto es imaginado como el resultado de “posiciones contrarias”, lo contrario es entendido como lo diferente; así la resolución del conflicto, “el acuerdo”, sugiere la eliminación de las diferencias entre modos de pensar y actuar. Grimson (2000) señala que no es ni la diferencia, ni la incomunicación las que causan el conflicto, sino que en el desarrollo de tal situación es donde se reconocen las diferencias.

Por tanto, esta situación debe entenderse como una oportunidad para la discusión, la deliberación de pensamientos diversos.

Según Mouffe (1999) la democracia pluralista no sólo exige consenso en torno a un conjunto de principios políticos comunes, sino también la presencia de discrepancias e instituciones a través de las cuales puedan manifestarse dichas divisiones.

IMÁGENES DE INTERCULTURALIDAD

- *La ciudad como lo opuesto al campo.*

Tanto niños como adultos definieron la ciudad trazando límites entre lo urbano y lo rural: “cuando uno entra al colegio le enseñan que lo rural es el campo y lo urbano son los edificios, los parques; la ciudad”.

Esta distinción entre lo rural y lo urbano fundamentada en los límites territoriales es insuficiente para imaginar la ciudad, si se tienen en cuenta dos fenómenos que están ocurriendo de forma simultánea, la desterritorialización y la reterritorialización, procesos definidos por García Canclini (1990, p. 288) como: la “pérdida

de la relación ‘natural’ de la cultura con los territorios geográficos y sociales y al mismo tiempo ciertas relocalizaciones territoriales, relativas, parciales, de las viejas y nuevas producciones simbólicas”, es decir, lo que implica un reconocimiento de la articulación entre lo rural y lo urbano, todos esos rasgos de las ciudades que están permeando el campo o viceversa. Por ejemplo, la urbanización física del espacio rural para espacios de recreación usados por los ciudadanos, que irrumpe con la función tradicional agrícola del campo (Méndez, 2005). Se identifica, por tanto, la presencia de lo urbano en el nuevo concepto de lo rural.

Otro aspecto que desdibuja los límites entre el campo y la ciudad, es la interacción tanto física como simbólica entre los sujetos de ambos espacios, principalmente por lo que Manuel Castells (1995, 1999) denominó “Ciudad informacional” y “de espacio de flujos”, para referirse al intercambio de imágenes, información entre los diversos espacios. La ciudad así debe ser imaginada desde la heterogeneidad, y los usos que hacen los sujetos de sus lugares, independientemente de los límites geográficos.

- *Definición identitaria por territorio. El territorio como símbolo de status y diferenciación.*

Las niñas y niños caracterizaron a los otros barranquilleros según el estrato en el que residen. En el estrato alto dividieron la ciudad en dos espacios: “Barranquilla alta”, un espacio con “centros comerciales”, “elegantes restaurantes”, “gente estudiada y con plata”, en oposición a la “Barranquilla pobre”, donde “vive gente peligrosa, coletos³ y corronchos⁴”, “huele a feo” y “hay pocos sitios bonitos para distraerse”. En los estratos medio y bajo los estudiantes usaron el mismo calificativo para diferenciarse de los habitantes de los otros estratos, se definieron como “solidarios” y “soñadores” en

3 Se refiere a personas drogadictas.

4 Se refiere a personas provenientes del sector rural, con poca educación y con modales bruscos.

comparación con las personas “superficiales” y “egoístas” del estrato alto.

Los adultos en el estrato alto utilizaron la frase “allá abajo”, para situar los barrios ubicados desde la calle 72⁵ hacia el sur. De igual forma, los habitantes del estrato medio y bajo se refirieron al estrato alto como “allá arriba”, indicando el inicio de ese sector en el Hotel El Prado⁶. En el estrato alto los entrevistados hablaron de “los problemas del sur”, sin distinguir entre el estrato bajo y medio; “por el sur los mayores problemas son los robos continuos y el ambiente desagradable de algunos barrios”. En el estrato medio señalaron que los problemas más graves del estrato bajo son la inseguridad, la falta de recursos y de educación. En cambio, definieron los problemas del estrato alto como “cositas menos graves: huecos en las calles y remodelación de algunos parques”. Para los entrevistados del estrato bajo el mayor problema de los barrios del estrato medio son las calles dañadas y los arroyos, mientras que el estrato alto fue definido como un sector sin problemas: “nada, allá todo es bien.”

Para hablar de las diferencias con otros estratos los adultos también usaron referentes mediáticos y lugares de consumo: “ellos tienen dinero; uno acá es pobre, no hay nada en común, a veces los ricos quieren pisotear a los pobres, como en la Mochila azul y Frijolito⁷”

Respecto a los imaginarios sobre la interculturalidad, predomina la creencia en la identidad como algo fijo, invariable, y naturalmente heredado según el grupo al que se pertenezca, de tal forma que la ubicación territorial en la ciudad fue el principal referente para definir modos de ser y generar exclusión. Ante esto vale la pena retomar los conceptos de desterritorialización y reterritorialización definidos anteriormente para concluir que no es

5 La calle 72 se puede considerar una línea divisoria entre el norte y el centro y sur de la ciudad.

6 El cual precisamente se encuentra ubicado sobre la calle 72.

7 Telenovelas emitidas por el canal de televisión RCN que es uno de los canales privados de mayor sintonía en Colombia.

la pertenencia a un territorio “norte” - “sur” lo que determina en su totalidad los modos de ser de los habitantes, dado que el recorrido por los diferentes espacios de la ciudad, el permanente intercambio de significados y lectura de diversas imágenes, es lo que finalmente configura los intereses, gustos y modos de estar en la ciudad (Grimson). Se trata de repensar la identidad como un proyecto, es decir, como una construcción de los sujetos para transformar la estructura social (Castells, 1999).

Es necesario la apertura a un “pluralismo que se base en el reconocimiento de la multiplicidad en uno mismo y de las posiciones contradictorias que conlleva dicha multiplicidad, lo que permita también aceptar al otro celebrando positivamente sus diferencias” (Mouffe,1999).

IMÁGENES DE PARTICIPACIÓN- RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA

■ *El ciudadano súbdito / beneficiario.*

El ciudadano fue definido por los niños y los adultos como el “habitante de una ciudad, hombre urbano que cumple con las normas y que tiene sus papeles en regla”. Por el contrario, según las respuestas, el mal ciudadano es “el que no va a la iglesia”, “no participa en asociaciones comunitarias” y “habla mal de la ciudad”. Este imaginario coincide con el modelo de súbdito/beneficiario criticado por Pineda (1999) porque concibe al ciudadano como un sujeto obediente y sumiso que debe acatar las normas impuestas por la autoridad (iglesia, estado, escuela) sin cuestionar sus decisiones.

■ *Los procesos electorales como únicos escenarios de participación ciudadana.*

En sus imaginarios participar significa acudir a jornadas electorales a través de mecanismos como el voto o el referendo. Este modelo de participación es limitado porque depende de la tramitación de la cédula, es decir, excluye a la población infantil, y porque no tiene

en cuenta que la participación no sólo depende de la creación de mecanismos y espacios, sino también de la preparación y organización de los habitantes para usarlos (Pineda, 1999).

Siguiendo el planteamiento de Pineda (1999), el modelo del empoderamiento, propuesto por Antonio Gramsci y Paulo Freire, sería el reto a construir en tanto plantea una educación para la organización de los ciudadanos y el desarrollo político de la sociedad, a través de la conformación de espacios donde los sujetos reflexionen, se concienticen de la situación de su ciudad, asuman los problemas y participen en el diseño de políticas de desarrollo que los incluyan.

El empoderamiento será el resultado de la preparación del ciudadano, a través de un trabajo educativo desde ámbitos cotidianos, como la escuela y la familia; se trata de una expansión de la política en la vida cotidiana. Los medios de comunicación pueden constituirse en escenarios para la participación democrática en la medida en que contribuyan a visibilizar las discusiones de las niñas y niños.

■ *La fábula de la ciudad sin problemas.*

Algunos niñas, niños y adultos prefieren negar los problemas de la ciudad; así lo demuestran expresiones como: “somos la ciudad más alegre, para qué pensar en lo negativo”. Este elemento se relaciona con el imaginario de que Barranquilla es una ciudad “caribe, alegre y tropical”. La continua omisión de los problemas es una práctica que se reproduce desde la escuela, con la transmisión de conocimientos alejados del entorno; por ello se hace necesario la creación de medios escolares desde el que las y los estudiantes puedan desmontar las imágenes falsas de la realidad, a través de un acercamiento a estas desde la indagación, la lectura, la reflexión y la escritura (Buckingham, 2005).

Por otra parte, otros entrevistados sí reconocieron los problemas de la ciudad, pero atribuyeron la responsabilidad a las autoridades públicas, actitud que se relaciona con la imagen del ciudadano súbdito/benefactor expresada en opiniones como: “para eso está la policía, yo no puedo hacer nada”.

■ *El espacio público como el espacio al aire libre.*

El espacio público fue reducido a las zonas peatonales: “son las aceras y andenes donde uno puede transitar sin peligro”. Este imaginario contrasta con la concepción de espacio público que propone Borja: “Lugar de la convivencia y de la tolerancia, pero también del conflicto y de la diferencia” (2001).

La caracterización de lo público no depende tanto de la ubicación física, exterior o interior de un lugar, sino del debate ciudadano que se pueda generar en un determinado espacio. Así, lo público está definido por el ejercicio político entendido éste como la discusión que se genera entre sujetos comunes sobre intereses individuales y colectivos para construir intereses públicos, a través de la visibilización de éstos (Ferry, Wolton y otros, 1998)

La comunicación es “el motor del espacio público” en la medida en que permita el intercambio y la confrontación de varios discursos; es entonces cuando adquiere sentido la creación de una estrategia que reconstruya imaginarios a través del empoderamiento de la población infantil para crear espacios de debate y reflexión que hagan pública su discusión en torno a las imágenes actuales.

LA ARTICULACIÓN DE LA ESCUELA Y LA COMUNICACIÓN PARA CONTAR NUEVAS IMÁGENES DE CIUDAD Y CIUDADANÍA

Como resultado de la necesidad de interpelar y reconstruir los imaginarios anteriormente expuestos, surge “Cuentos Ciudadanos”, como una estrategia de empoderamiento que busca fortalecer competencias ciudadanas en niñas y niños desde la escuela. Se acompaña a la población infantil en el fortalecimiento de su capacidad crítica para reflexionar sobre la ciudad y la ciudadanía, y en la visibilización de sus opiniones a través de la capacitación en la creación de un medio escolar que permita hacer público el debate.

La propuesta se basa en el planteamiento de García Canclini (1995, p. 51) de asumir la ciudad no sólo como “objeto de conocimiento, sino como escenario donde se imagina y se narra”.

De acuerdo con los hallazgos encontrados a partir del trabajo de campo, se pretende desarrollar un proceso de lectoescritura de la ciudad que permita atender: a) la necesidad de una ciudad narrada desde el acercamiento a ella, b) la necesidad de una nueva imagen del espacio público, c) la necesidad de una ciudadanía activa, d) la necesidad de identificación de otras formas de violencia y de valoración del conflicto y d) la necesidad de interculturalidad.

La estrategia se divide en tres fases de trabajo con niños y niñas escolarizados: Cuentos para la convivencia y paz, Cuentos para la interculturalidad y Cuentos para la participación - responsabilidad democrática. En cada una de estas fases se desarrollan competencias ciudadanas, siguiendo la propuesta del Ministerio Nacional de Educación (2004). El grupo de competencias dirigidas a educar en convivencia y paz trabajan el concepto de convivencia como la aceptación del otro, la interacción y discusión de las diferencias, la necesidad de la existencia del conflicto, el concepto de hombre como un ser libre en cuanto puede elegir, pero también en la medida en que responde por sus actos, como un ser que se construye con otros. La pluralidad y aceptación de las diferencias explora las capacidades para construir sociedades interculturales en las cuales las diferencias sean celebradas positivamente como requisito para afirmación de identidades (Mouffe, 1999). La participación democrática se basa en el “empoderamiento” (Rodríguez y otros, 2002) como modelo para construir ciudadanía; no sólo se desarrollan competencias cognitivas dirigidas a obtener información sobre lo que significa participar, sino que a través de competencias integradoras se concretiza la participación en el fortalecimiento y creación de escenarios para el debate. Los conocimientos son las informaciones que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Las competencias cognitivas se refieren a la capacidad para llevar a cabo procesos mentales en relación con el ejercicio de la ciudadanía. Las competencias comunicativas son las habilidades necesarias para establecer un diálogo con la ciudad y sus elementos. Las competencias integradoras contienen las otras competencias en las prácticas que realiza el ciudadano.

Esas competencias se trabajarán por medio de los cuatro componentes del proyecto piloto: investigación, capacitación, visibilización, evaluación. Estos se llevarán a cabo de forma simultánea en cada una de las fases, de acuerdo con la metodología de la IAP. Es importante que las niñas y niños indaguen cuáles imaginarios deben ser reconstruidos para que su participación en el diseño de las propuestas sea real (Hart, 2001). Es necesario también formar a las niñas y niños en redacción periodística, diseño y mantenimiento de un medio escolar.

Dentro de este proceso de capacitación el maestro deberá ser un agente dinamizador, por ello debe educarse permanentemente y vincular el aprendizaje ciudadano al currículo y estar alerta a los diferentes contextos en los que interactúan sus alumnos (Amador y otros, 2003)

En el componente de visibilización se propuso la creación de una revista escrita realizada por los estudiantes, en la que consignen cuentos, relatos, opiniones, propuestas sobre convivencia y paz, interculturalidad y participación responsabilidad democrática. Otro aspecto fundamental de la estrategia es la abogacía, es decir la relación con los medios de comunicación de la ciudad. Dado que la producción implica siempre más conocimiento que la simple percepción parece probable que cuando los niños poseen experiencia como productores sean consumidores más especializados (Marks, 1999). Por último, y pensando en la vinculación de entidades gubernamentales, se propone la elaboración de una agenda ciudadana en la que se consignen compromisos y acciones.

CONCLUSIÓN

Es necesario que los imaginarios de ciudad y de ciudadanía sean reconstruidos, porque guían nuestros modos de estar en la ciudad desde la pasividad, la negación de las diferencias y el desconocimiento de las realidades que nos afectan. Este proceso debe ser liderado por los ciudadanos, con un acompañamiento de las mismas fuentes que intervienen en la configuración de esas imágenes, especialmente de la escuela.

Los resultados de la evaluación del proyecto piloto “Cuentos ciudadanos” permiten validar la eficacia de un proceso liderado por las niñas y niños, quienes manifestaron “sentirse ciudadanos al tener la posibilidad de hablar sobre su ciudad y sugerir propuestas para diseñar la estrategia de reconstrucción de imaginarios”. Capacitar a los niños y niñas para contar la ciudad, a través de la creación de un medio de comunicación escolar, puede hacer factible que las opiniones de ellos sean valoradas y tengan el poder de movilizar un proceso de participación para imaginar una ciudad y una ciudadanía diferente. La educación mediática desde la escuela no debe entenderse como una “forma de protección” ante los “efectos nocivos de los medios”, sino como una “forma de preparación” para la lectura y producción de significados (Buckingham, 2005). 

REFERENCIAS

- ALBARELLO, F. (2005). Los orígenes del periodismo escolar. Periodismo escolar en Internet Revista digital de educación y nuevas tecnologías. *Contexto educativo*, 37 - Año VII <http://contexto-educativo.com.ar/2006/1/nota-04.htm>
- ALFARO, R.M. (2005, junio) Partir de la ciudadanía activa. Publicado vía internet en: http://www.aprimeraplana.org/component/option,com_magazine/Itemid,1/. N° 14 - Año 5.
- ALFARO, R.M., & QUEZADA, A. (2006) ¡Ampay tele!, niños y adolescentes opinan y juzgan a la televisión peruana. Perú: Veeduría Ciudadana de la Comunicación Social / Asociación de Comunicadores Sociales Calandria.
- ÁLVAREZ, A. y otros (2003). El conflicto como instrumento pedagógico para la construcción de ciudadanía, En *Ciudadanía y escuela: experiencias pedagógicas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- AMADOR, J.C. y otros (2003). El aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y las enseñanzas de las ciencias sociales. En: *Ciudadanía y escuela: experiencias pedagógicas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá.
- MARTÍN-BARBERO, J. & REY, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.
- BORJA, J. & CASTELLS, M. (1997). *Local y Global. Gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Santillana, Taurus.
- BORJA, J. & CASTELLS, M. (2001) Ciudadanía y espacio público. Los movimientos ciudadanos por la paz: ¿unidos en la dispersión? *Revista Foro*, 40, pp. 67-80. Dic 2000 – Ene 2001. Bogotá: ed. Hernán Suárez.
- BORJA, J. (2001) La ciudad y la nueva ciudadanía, Conferencia pronunciada en el “Forum Europa” Barcelona. Vía Internet: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/borja17.htm>.
- BUCKINGHAM, D. (2003). La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico. *Monografías virtuales*. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Número 1 Junio-Julio. Vía Internet: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/reflexion02.htm>
- BUCKINGHAM, D. (2005) *Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

- CASTELLS, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (1999) *La cuestión urbana*. México: Siglo Veintiuno
- GARCÍA-CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. México: Grijalbo.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- COHEN, A. (2006). La puerta oxidada, una iniciativa para re-pensar Barranquilla. Tesis de grado. Universidad del Norte, Programa de Comunicación Social.
- FERRY, J.M., WOLTON, D. y otros (1998). *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- FLORES, P. (2000). Reconstrucción del imaginario urbano de Barranquilla (Colombia): de la ciudad mediada a la ciudad soñada. *Investigación & Desarrollo*, 8 (2), 216-243.
- FUNDACION TERPEL (2006, 22 de junio). Documento de Contexto N° 001-06-Bq 6. Informe Preliminar Diagnóstico de Cultura Ciudadana, Barranquilla. Publicado en vía internet: <http://www.fundacionterpel.org/>.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid : Morata.
- GRIMSON, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- HART, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. España: P.A.U. Education.
- HUERTAS, T. (1994). *La prensa infantil*. México: Ed. Colofón,
- LÓPEZ DE LA ROCHE y otros (2000). *Los niños como audiencias*. Bogotá: Da Vinci Editores.
- MADRIZ, Á. (2006). Periódico, escuela y producción escolar. *Revista Americana de Educación*, 39. Vía Internet: <http://www.rieoei.org/experiencias134.htm>.
- MAGENALZO, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
- MARKS, G. (1999). *El niño y los medios de comunicación*. Argentina: Ediciones Morata S.A.
- MÉNDEZ, M. (2005). Contradicción complementariedad e hibridación en las relaciones entre lo rural y lo urbano. *Revista Mad*, 13. Universidad de Chile. Disponible vía Internet: <http://www.revistamad.uchile.cl/13/paper02.pdf>.

- MOREIRA, M. (1998). La educación para los medios de comunicación. Apuntes para una política de integración curricular. Web de tecnología Educativa. Universidad La Laguna Disponible vía Internet: <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-apuntespol.htm>
- MOUFFE, Ch. (1999). Por una política de identidad democrática. Conferencia impartida en el seminario "Globalización y diferenciación cultural", 19 y 20 de marzo. Publicado vía Internet en: http://www.macba.es/antagonismos/castellano/09_04.html.
- ORTIZ, K, & RONCALLO SARMIENTO (2005). Caracterización de los imaginarios de ciudadanía de niños (as) de 9 a 11 años de grupos socioeconómicamente diferenciados de la ciudad de Barranquilla, en el marco de las instituciones escolares. Tesis de grado, Universidad del Norte, Programa de Comunicación Social.
- PINTOS, J.L.(2000). Construyendo realidad(es): los imaginarios sociales. Santiago de Compostela. Vía Internet: <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/medios.htm>.
- PINEDA, N. (1999). Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México. Disponible en Internet: <http://www.colson.edu.mx/Estudios%20Pol/Npineda/Estepai2.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004). Formar para la ciudadanía sí es posible. Lo que necesitamos saber y hacer. *Serie de guías*, 6. Disponible en Internet: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf>.
- REY, G. (2005). El cuerpo del delito. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Vía Internet: <http://www.c3fes.net/docs/delitofinal.pdf>
- RODRÍGUEZ, C., OBREGON, R. & VEGA, J (2002). *Estrategias de comunicación para el cambio Proyecto latinoamericano de Medios de Comunicación*. Quito: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- RODRÍGUEZ y otros (2006). Los niños y las reglas de recepción televisiva en el ámbito doméstico. Universidad Santiago de Cali. Estudio financiado por la Comisión Nacional de Televisión. Ciudad y editorial.
- RUEDA, A. (2000). Imágenes de barrio y ciudad. En *Los niños como audiencias*. Bogotá: Da Vinci Editores, p. 184.
- SILVA, A. (1998). *Imaginario urbanos*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- SANDOVAL, C. (1997). *Investigación cualitativa*. Módulo 4, Obra completa de la Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Santafé de Bogotá: ICFES y ACIUP, 1997.

- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- VEGA, M.J. & GARCIA, L.H. (2005a, enero-junio). Imaginarios de Ciudad en niños y niñas de Barranquilla. Colombia. *Revista Quórum Académico*, 2 (1) Universidad del Zulia. Centro de Investigación de la Comunicación y la Información CICI. Maracaibo. pp. 37-60.
- VEGA, M.J. & GARCIA, L.H. (2005b) Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas ¿Súbditos o empoderados? *Investigación y Desarrollo*, 13, (2), p. 296-317.
- VEGA, M.J. & GARCIA, L.H. (2006) ¿Qué tiene que ver Popeye con la ciudadanía? Disponible vía internet en: <http://www.comminit.com/la/images/JVegaLHGarciaPopeye-Ciu dadania.pdf>