

04.

Comunicación, educación y práctica de la ciudadanía en jóvenes mexicanos

Communication, education and practice of citizenship
among young Mexican

recepción: 9 de septiembre de 2019
aceptación: 16 de diciembre de 2019

Alberto Farías Ochoa
Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo



Resumen

El presente trabajo ofrece una reflexión en la que se asume una necesidad emergente de la problematización del concepto de ciudadanía y su apropiación por parte de los jóvenes mexicanos del siglo XXI. La discusión se inicia desde la observación de los escenarios en los que se intercambian, se discuten y se transforman los conceptos relacionados con las necesidades e intereses de la llamada “ciudadanía”. Se presume que la formación de ciudadanía y la acepción de sus límites se dan también en espacios considerados como propios por parte de los jóvenes, principalmente en los entornos virtuales.

De manera específica, en este trabajo se ofrece una revisión de dos categorías centrales para la comprensión de la ciudadanía en los jóvenes mexicanos de hoy y sus maneras de vivirla. La primera es la comunicación-educación como elemento que propicia interacciones transformadoras entre los participantes y, a su vez, fomenta el diálogo para el cuestionamiento de su mundo; y la segunda es la comunidad de práctica y aprendizaje, una modalidad de educación no formal que permite el aprendizaje entre pares a través de un sentido de comunidad y puesta en común.

This paper presents a reflection about how 21st century Mexican youth need to explore and appropriate the concept of citizenship. The discussion starts by observing the scenarios where the concepts related to the needs and interests of the so-called “citizens” are exchanged, discussed and transformed. It is assumed that the formation of citizenship and the acceptance of its limits also occur in those – mainly virtual – environments young people perceive as their own.

This paper specifically reviews two categories, paramount to understand how contemporary Mexican youth perceive and live citizenship. The first one is communication-education as an element fostering transformative interaction as well as dialogue questioning the given world. The second lies in shared learning and living practices, a non-formal type of education allowing peer instruction through a sense of community.

*Palabras clave:
ciudadanía, comunicación,
comunidad, educación y práctica*

*Keywords:
citizenship, communication,
community, education and practice*



Introducción

El presente artículo promueve la posible discusión de las categorías analíticas de la comunicación-educación y la comunidad de práctica como posibilidades mediante las cuales también puede incorporarse el aprendizaje del ser ciudadano por parte de los jóvenes mexicanos. Lo anterior desde las aristas que demandan las problemáticas del siglo XXI, las cuales van más allá de las descripciones oficiales del aparato de Estado y también más allá de la participación de lo público, muchas veces reducido al ejercicio político del voto.

En el artículo se trabajan dos categorías pertinentes para estudiar el entorno de los jóvenes universitarios y su aprendizaje de lo ciudadano en escenarios emergentes, que desde las humanidades y sus tradiciones epistemológicas propician nuevas lógicas de entendimiento de lo cotidiano: la primera es la comunicación-educación, necesaria para poder observar los tipos de interacciones entre los participantes en foros de representación vigentes, como los socio-digitales soportados en la red. En este orden de ideas surgen cuestionamientos como los relacionados con la clase de comunicación que se da y cómo incide en los universitarios que participan en este tipo de foros apropiados y legítimos para esta colectividad. Al respecto, la noción de educación de tipo informal permite observar si las interacciones propician diálogos —en algunos casos de tipo educativo— y si éstos problematizan o logran transformar ciertas nociones con

los otros participantes.

En continuidad con el tipo de cuestionamientos relacionados con la práctica de lo ciudadano, la segunda categoría que se somete a discusión, desde esta mirada, es la de la comunidad de práctica y aprendizaje, específicamente aquellas comunidades que son mediadas por tecnología. Así, de manera inicial se plantea el cuestionamiento siguiente: ¿se conforman los jóvenes universitarios de hoy en comunidades virtuales de práctica y aprendizaje? Al respecto se propone observar si en las interacciones dialógicas los contenidos que comunican los jóvenes universitarios en este tipo de entornos tienen relación con alguno de los aspectos de la llamada formación de ciudadanía.

Cabe señalar que para fines de esta entrega se comprende la *problematización* en lo educativo desde la postura de Freire (2005), para quien, como se observará, se trata de una dinámica mediante la que el sujeto en el desarrollo de la consciencia se desarrolla, a la vez, en la reflexión y en la acción, propiciando una intención por transformar su entorno. Desde esta perspectiva, para la *problematización* es necesario un previo reconocimiento de las características del contexto y de los similares, que, a su vez, permite establecer diálogos en igualdad.

La acepción de *problematización* considerada en este trabajo resulta importante debido a que los jóvenes y sus pares suelen encontrar una oportunidad para sensibilizarse y establecer bases afectivas y motivaciones encaminadas a la transformación de su entorno, lo que, como dice Freire (2005), genera una posibilidad para que lo cotidiano asimilado acríticamente pueda ser transformado en mejores condiciones de vida.



Comunicación e interacción como proceso educativo

Con el propósito de reconocer las prácticas comunicativas que se generan dentro de las comunidades virtuales de aprendizaje, se hace énfasis en la importancia del fenómeno de la comunicación y en su configuración en los entornos contemporáneos de relación social.

Se considera la comunicación como elemento sustantivo de toda relación social que, más allá de su connotación como un sistema de transmisión de mensajes o informaciones, se concibe como ese proceso básico para la construcción de la vida en sociedad. Es a través de las interacciones comunicativas desarrolladas entre las personas que se manifiestan los indicadores de la cultura como ejes organizativos de las experiencias humanas. “La comunicación consiste en un proceso simbólico que produce y reproduce patrones socioculturales compartidos” (Fernández y Galguera, 2009: 13). En este sentido se concuerda con tradiciones de estudio gestadas desde las humanidades, como la perspectiva sociocultural, que genera interpretaciones sobre la manera en que se elaboran los significados, las normas, los roles y las reglas a través del ejercicio de la comunicación.

Por su parte Marta Rizo puntualiza:

Es en la interacción comunicativa entre las personas donde, preferentemente, se manifiesta la cultura como principio organizador de la experiencia humana. La comprensión de la comunicación como telón de fondo de toda actividad humana se fundamenta en una perspectiva de corte sistémico, que implica considerar a la comunicación como un conjunto de elementos en interacción donde toda modificación de uno de ellos altera o afecta las relaciones entre otros elementos (Rizo, 2007: 3).

En continuidad con la postura de Rizo (2007: 6), se coincide en que la comunicación es un elemento imprescindible para la constitución de sociedades sencillas o complejas, pues es mediante ésta que se establecen las relaciones en las que se someten a negociación los intereses de los participantes, y se transforman las estructuras de un sistema eficiente mediante el intercambio constante de símbolos convenidos, al mismo tiempo que se construyen otros símbolos correspondientes a las nuevas necesidades del colectivo.

Otro concepto vinculado al acto comunicativo es la interacción entendida como la acción recíproca entre dos o más agentes en la que, independientemente de quién la inicie, el resultado siempre será la modificación de los estados de los participantes; es decir, la realidad para ambos, en pequeña o gran medida, habrá



sido transformada:¹

La interacción, además de estar estrechamente relacionada con la comunicación en entornos educativos, se vincula también a los procesos de socialización en general, así como la manera en que los actores de la comunicación construyen su diálogo y se autoerigen como miembros de la comunidad. La socialización supone la capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar las reglas al entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades. En términos comunicativos, la socialización supone que el sujeto cuenta con los mecanismos necesarios para enviar y recibir información, para interpretarla y significarla. Todo ello, porque el ser humano no se realiza en solitario, sino en medio de otros individuos con quienes interactúa (Winking en Rizo, 2007: 4).

La interacción, cuando se da con sentido formativo, busca dejar huella en el actor que aprende, e influye en él en forma de conocimientos, o bien, en forma de habilidades. Se entiende entonces que el proceso de enseñanza y aprendizaje genera cambios en los individuos participantes, quienes adoptan las transformaciones en una dinámica que favorece a sus intereses. En esta lógica, el aprendizaje es también el producto de un proceso activo de construcción de una interacción social donde el sujeto aprende de otros y con los otros, desarrolla su inteligencia a través de esa interacción y construye e interioriza nuevos

conocimientos a lo largo de su vida. Al concebir el aprendizaje como producto y resultado de la educación, se le da la importancia a ésta como un proceso continuado a través de las interacciones sociales en el desarrollo de las capacidades del sujeto.

Como resultado de la interacción, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser considerado como un proceso de comunicación, porque se desarrolla en el marco de relaciones de interacción. Las transferencias de habilidades, conocimientos y actitudes tienen lugar mediante el diálogo o interacción entre facilitadores y estudiantes, y el conocimiento de los estudiantes es juzgado por los docentes a través de juicios que desarrollan también un proceso comunicacional (Rizo, 2007:7).

El interés de este conjunto de indagatorias está centrado en la posibilidad de observar esas interacciones que propician los actos educativos en comunidades virtuales; específicamente, se presta atención a las interacciones que pudieran estar orientadas a la formación de ciudadanía. Se parte del supuesto de que en comunidades virtuales en las que participan los jóvenes —a pesar

¹ *La educación es, por ejemplo, uno de los resultados de la interacción dada entre sujetos implicados en este proceso, donde es fundamental la transmisión de conocimientos a través de distintos canales.*

de no estar planeadas con propósitos de aprendizaje— se pueden identificar interacciones educativas de tipo informal orientadas por los intereses y preocupaciones de los participantes.

Educación informal y educación problematizadora para significar la ciudadanía

Se entiende la educación informal como “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y en relación con su medio ambiente” (Coombs y Ahmed en Sarramona *et al.*, 1998: 12). En un sentido más preciso, relacionado con el análisis de las condiciones de aprendizaje del sujeto en sociedad y su reconocimiento como ciudadano, se coincide con la postura de Sirvent (2005: 40), quien sustenta que la educación permanente se asienta sobre los siguientes principios teóricos y metodológicos:

- a) La concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales.
- b) El reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia.
- c) La consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo.
- d) El reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una



sociedad, que operan en la escuela y más allá de la escuela.

e) El supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la construcción de una red o trama que los articule.

f) El reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.

En continuidad con la perspectiva de Sirvent, la educación de jóvenes y adultos puede concebirse como aquel ámbito de conjunto de actividades relacionadas con las necesidades educativas correspondientes a las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y del adulto. Se contemplan las actividades complementarias posteriores a la educación inicial, así como las orientadas al trabajo, la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y la participación social y política, todas como posibilidades de desarrollo y optimización a lo largo de toda la vida del ciudadano en constante formación. Este ámbito incluye experiencias muy diversas, que pueden ir desde la capacitación laboral hasta la formación de ciudadanía para la participación activa en la comunidad (Sirvent, 2005: 41).

Aunado a la perspectiva de Sirvent (2005) sobre la educación continua como una necesidad universal —independientemente de su grupo de edad y partiendo de la mirada hacia el participante como un sujeto poseedor de experiencias, conocimientos y capacidades que le permiten

resolver los problemas de su vida—, para los propósitos de esta entrega es medular la perspectiva de la educación problematizadora de Freire (2005), que parte del principio de que el sujeto no ignora, sino, por el contrario, es sabedor de una serie de realidades y poseedor de una serie de capacidades que le permiten resolver sus problemas cotidianos y además le permiten cuestionar las condiciones de su entorno y propician la oportunidad de transformarlo. Así, se retoma de forma muy particular la manera en la que Freire destaca la importancia del diálogo como elemento vital de la actividad educadora en términos de ciudadanía, cada vez más necesaria en las dinámicas neoliberales en que se desarrollan los jóvenes de nuestros tiempos; así, sucede que el diálogo propicia dos dimensiones que son componentes indispensables de la palabra empleada por los participantes: la acción y la reflexión (2005: 105). Freire señala que mediante el uso de la palabra se emplea ya una reflexión y, entonces, se convierte la palabra en activismo; esto a diferencia de la llamada *palabra inauténtica*, que es privada de su dimensión activa y por tanto incapaz de transformar la realidad.

Interesa destacar el diálogo como elemento fundamental del acto educativo, como algo que va más allá de un simple medio de intercambio, como un fenómeno humano en el que se incorporan —o no— compromisos para la participación activa. Mediante el diálogo, la existencia humana no puede permanecer silenciada ante su realidad. Ésta debe ser pronunciada con



aquellas palabras que, al incorporar acción y reflexión en sus intercambios, generen un proceso de transformación. “Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 2005: 106).

Se puede apreciar que el diálogo, en diferentes prácticas de relación social, como en las comunidades virtuales en que se desenvuelven los jóvenes universitarios, sigue siendo ese vínculo entre los participantes mediante el cual se establecen una serie de significaciones e interpretaciones de su entorno, que propician también las negociaciones necesarias para construir los nuevos significados; al respecto afirma Freire:

Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe ese asalto deshumanizante (Freire, 2005: 106).

Si se considera que mediante el diálogo

se encuentran aquellos que quieren pronunciar su mundo, no puede concebirse la pronunciación unilateral de unos sin la participación de los otros, sino que este ejercicio debe ser un elemento creador en el que se considere a los involucrados en igualdad de condiciones y en igualdad de espacios de participación, para que, de esta manera, se dé paso a la acción y a la reflexión como elementos de participación activa y de transformación. Si no se cuenta con condiciones para establecer el diálogo en igualdad, entonces la situación corresponde al que es violentado en su derecho a la participación, por lo que los sujetos negados deben de pugnar para generar esos espacios de participación, sin acomodarse nunca a la violencia que se les ha impuesto en calidad de oprimidos.

Siguiendo con Freire, se entiende que la educación es imposible en el sujeto aislado, ya que éste necesita de sus similares para construir sus aprendizajes, más aún cuando el objetivo de la educación es el de la problematización del entorno para su transformación. Entonces, resulta indispensable una participación colectiva en la que los iguales reconstruyan los objetivos y los significados. Piénsese, por ejemplo, en el caso de una comunidad de práctica y aprendizaje orientada a la formación de ciudadanía en la que los participantes necesitan precisamente del otro para poder concebirse como comunidad y, al mismo tiempo, pueden desarrollar condiciones de identidad, de práctica y de significado, como lo expone Wenger (2001: 22). Así, en el entendido de que el sujeto aislado



no es funcional para la experiencia de la educación transformadora, Freire afirma:

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más (Freire, 2005: 110).

Desde esta lógica se entiende que, sin el diálogo, propiciado por las mentes críticas en pleno ejercicio de participación activa, no hay comunicación, y si no hay comunicación no hay una verdadera educación:

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué se va a dialogar con éstos (Freire, 2005: 113).

Este interés en los contenidos del diálogo, convenido como eje de los intercambios entre las relaciones, dicta el contenido programático de la educación para su desarrollo. Así, se evita que la educación

sea concebida como ese conjunto de informes depositados en los educandos y se fomenta, más bien, un intercambio organizado, sistematizado y acrecentado con los iguales que se da en las aportaciones de forma no estructurada.

La concepción de esta línea programática flexible para los contenidos de la educación, que responde a las necesidades en conjunto de los participantes, es una noción indispensable para el presente trabajo, ya que mediante la observación de los jóvenes que promueven diálogos activos con sus pares se ubica la realidad como el elemento que tiene que ser sometido a transformación en colaboración con sus iguales. Recordando los movimientos juveniles en el mundo en los últimos años,² nos permitimos cuestionar si en estos existen indicios de diálogos problematizadores que inviten a la transformación de su realidad con la colaboración de su pueblo. Y es que, a decir de Freire, “lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y al hacerlo le exige una respuesta” (Freire, 2005: 117).

² Se considera esta referencia de tiempo desde las llamadas primaveras árabes en 2011, y hasta las pugnas de las mujeres jóvenes en los distintos países de Latinoamérica, observadas durante el año 2019.



Aunado a la postura de Freire sobre los cuestionamientos necesarios para los participantes en la educación, se coincide también con la postura de Ismar de Oliveira Soares (2000), quien propicia el debate sobre el papel de la educación y sus actores, incluyendo el aspecto de la tecnología y los dispositivos en el siglo XXI. Oliveira (2000: 13) sostiene que el interés del debate no es conocer la incidencia de la tecnología sobre las prácticas educativas, sino la manera en que pueden relacionarse epistemológicamente los cuestionamientos sobre la educación, la comunicación y sus actores.

Oliveira afirma que “hay una valorización social del mundo de la comunicación (extraordinariamente favorecido por los avances de las tecnologías de la información) y una depreciación del mundo de la educación tradicional (hasta el momento insegura e impotente frente a los cambios tecnológicos)” (2000: 16); no obstante lo anterior, el énfasis por parte de los sistemas educativos en incorporar los dispositivos tecnológicos no garantiza los resultados propuestos como ideales en la formación de niños y jóvenes en las sociedades del nuevo siglo. Por otro lado, se observa que los jóvenes sí incorporan las tecnologías a disposición para resolver problemas de su dinámica cotidiana, no necesariamente desde el campo institucionalizado (es en este escenario en el que pone el acento la presente entrega), escenario en el que los jóvenes cuestionan su mundo y lo socializan con otros a través de los recursos a su alcance para definir lo

que los construye como ciudadanos.

Con relación a los objetivos del presente trabajo, y acorde con el paradigma de Oliveira, se encuentra en la comunicación “la variable determinante de la sociedad posmoderna tras conformar redes, dinámicas y relaciones que han provocado nuevos modos de pensar, vivir, actuar y decidir” (Oliveira en Castro Lara, 2011: 119-120), siendo, por ejemplo, la educomunicación uno de los campos académicamente posibles y políticamente deseables para la intervención social y la transformación a favor de los intereses y preocupaciones del conglomerado. De esta manera, se tiene la postura de Oliveira como referencia para la observación de los actos comunicativos como elementos vinculantes entre la tecnología, la problematización de la realidad y la educación entre los jóvenes.

Por su parte, Cano Correa (2017: 74) da evidencia de las condiciones de jóvenes latinoamericanos que cuestionan por ellos mismos el papel de sus instituciones educativas, específicamente el caso de universitarios de Perú que cuestionan si la universidad debe propiciar el debate político, o si son los medios de comunicación los referentes de los universitarios para informarse sobre los asuntos públicos. Así, los jóvenes universitarios generan las convergencias de debate a través de los escenarios que están a su alcance; ante una imagen de la universidad como institución formadora, le demandan también un protagonismo para la transformación de las condiciones adversas de desigualdad que —sobre todo



los estudiantes de educación pública— advierten en su cotidianidad como jóvenes ciudadanos.

Comunidades de práctica y aprendizaje en escenarios virtuales

Ante la presencia de una multiplicidad de entornos en los que los jóvenes universitarios manifiestan sus problemáticas y promueven sus intereses, se vuelve necesario observar y estudiar algunos escenarios, más allá de lo presencial, en donde se configuran prácticas de adquisición de aprendizajes y condiciones ciudadanas. Como ejemplo, se tiene el caso de Domínguez Pozos (2016), que propicia el debate para el reconocimiento de escenarios clave en el desenvolvimiento de las juventudes universitarias, como son las llamadas redes sociales-digitales, escenarios en los que el presente trabajo acusa también posibilidades de construcción de lo ciudadano.

Domínguez Pozos señala la versatilidad con la que los jóvenes universitarios, principalmente los de la Ciudad de México, intercambian contenidos de diferente naturaleza en las redes sociales, desde aquellas en que se comparte primordialmente contenido gráfico y audiovisual (como en el caso de *Instagram*) hasta otras más complejas que propician la construcción de debates sobre la incorporación de distintos materiales para la construcción de los argumentos. También se puede observar en Farías (2016) un caso de la red socio-digital *Facebook* —que integra entornos multi-propósito— en el que se

podieron apreciar esfuerzos por construir el significado de lo ciudadano para los jóvenes usuarios de un grupo específico con reconocimiento del interés por la participación política abiertamente declarada. En dicho estudio se tuvieron como inferencias preliminares sobre las observaciones de un grupo específico en Facebook, entre otras, las siguientes afirmaciones:

Los jóvenes muestran la capacidad de confrontar las ideas y argumentaciones provenientes de otros usuarios adultos, incluso en algunos casos en lo que estos usuarios se muestran en el papel de un personaje público, un experto en la materia o una autoridad. Este dato llama la atención en función de su poca probabilidad de ocurrencia en el espacio presencial donde la confrontación no suele darse de manera abierta. Con lo anterior, se refuerza la noción del espacio virtual como un complemento y no como un entorno independiente de los acontecimientos del mundo presencial.

Los jóvenes miembros del grupo observado muestran la habilidad para integrar recursos informativos en distintos formatos, recursos que fortalecen sus perspectivas sobre tema y que permiten generar evidencias para incluir a sus pares a la discusión del asunto (Farías, 2016: 168).

Con las anteriores referencias, se propone en este artículo reconocer las diferentes comunidades virtuales como esas

comunidades en donde se somete la información para su deconstrucción, uso y transformación, así como sucede en las comunidades de práctica y aprendizaje. Al respecto, se considera a la comunidad de práctica como una modalidad histórica de aprendizaje mediante la cual el ser humano se apropia de conocimientos de su entorno. Partimos del concepto de práctica como la acción que va más allá de hacer algo en sí mismo, un “hacer algo” dentro de un contexto histórico y social que dé estructura y significado a eso que se hace. De acuerdo con Wenger, ésta es siempre una práctica social:

Este concepto de práctica incluye tanto los aspectos explícitos, como los implícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto; incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos y los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos; también incluyen todas las relaciones implícitas, las convenciones tácticas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones partidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca se llegan a expresar, son señales inequívocas de la afiliación a una comunidad de prác-



tica, y son fundamentales para el éxito de sus empresas (Wenger, 2001: 71).

En este sentido, el proceso de participación en la práctica siempre implica el todo de la persona, actuando y conociendo al mismo tiempo, para entender que la acción y el conocimiento forman parte del mismo objetivo y no son elementos aislados en el aprendizaje.

La práctica como acción sustancial en el aprendizaje colectivo es comprendida desde la perspectiva de Wenger (2001: 73), quien invita a reconocer la práctica en comunidad a través de los siguientes aspectos:

a) Como significado, en la que la producción social de significado es el nivel más pertinente para hablar de práctica.

b) Como comunidad, presentando la práctica como fuente de cohesión en una comunidad.

c) Como aprendizaje, la práctica entendida como proceso de aprendizaje en una estructura emergente y variable de forma constante.

d) Como límite, estableciendo acotaciones más allá de lo interno y de lo externo, de manera que se conciben dichos límites como un panorama complejo de periferias.

e) Como situación, cuando la práctica es parte de una comunidad, o bien comienza a ser parte de una constelación de comunidades que apuntan a diversos fines.

La práctica y su significado en comunidad de aprendizaje

El significado en la práctica no es comprendido como una definición única de un objeto, alusiva a un signo a través de un referente (imagen acústica) y un significado (imagen mental del objeto), sino por el contrario, el significado en la práctica es comprendido como experiencia de la vida cotidiana, de modo que, en palabras de Wenger, se sitúa en un proceso al que llama *negociación de significado*; éste supone dos procesos constitutivos a los que llama *participación y cosificación*. Éstos, a su vez, forman una dualidad que desempeña un papel fundamental en la experiencia humana del significado y, en consecuencia, en la naturaleza de la práctica (Wenger, 2001: 76).

Partiendo de que todo significado que empleamos de manera cotidiana nace en realidad de experiencias y significados que se adquirieron en el pasado, se entiende que este proceso histórico acumulativo es lo que produce nuevas situaciones, impresiones y experiencias, y produce con ello significados que se amplían, confirman, modifican o reinterpretan, de modo que vivir es un proceso constante de negociación de significados. Por otro lado, la negociación del significado puede suponer el empleo del lenguaje, pero no se limita a él, incluye también nuestras relaciones



sociales, el uso de los espacios y otra serie de actividades cotidianas como factores en la negociación. Al respecto Wenger (2001: 78) afirma que vivir de una manera significativa supone:

- a) un proceso activo de producción de significado que es al mismo tiempo dinámico e histórico;
- b) un mundo de resistencia y maleabilidad;
- c) la capacidad mutua de influir y ser influido;
- d) la intervención de una multiplicidad de factores y perspectivas;
- e) la producción de una nueva resolución en la convergencia de estos factores y perspectivas;
- f) lo incompleto de esta resolución, que puede ser parcial, provisional, efímera y específica de una situación.

Desde esta perspectiva el significado es producto de diferentes negociaciones, que se dan debido a las condiciones de un propio proceso dentro de una relación dialéctica cotidiana, entre los que participan y su mundo. El significado no es un objeto dado sino un concepto reconstruido constantemente.

Por su parte, la participación como proceso constitutivo de la significación implica tomar parte en las relaciones sociales que caminan en la dinámica comunitaria. Estas relaciones sugieren, para tal caso, la acción y la conexión en un proceso complejo que

combina el hacer con el hablar, el pensar, el sentir y el pertenecer. En dicho proceso la persona se emplea en su totalidad incluyendo cuerpo, mente y emociones, y, dado que la participación reconoce la mutualidad de los participantes pasando a ser unos de otros y viceversa, la participación implica, a su vez, un criterio de identidad. Así, una característica de la participación es la capacidad de desarrollar una identidad.

El otro proceso constitutivo en la significación que emplea Wenger es el de la *cosificación*, que es entendido como el proceso que da forma a nuestra experiencia al producir objetos que plasman esta experiencia en una *cosa*; más tarde esta cosa se convierte en uno de los focos de la negociación de significado que se emplea para desarrollar las discusiones y establecer las miradas de los participantes. “Cualquier comunidad de práctica produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica en una forma solidificada” (Wenger, 2001: 84). Siguiendo con esta idea, la cosificación toma lugar en una gran parte de los propósitos colectivos; véase como ejemplos la Constitución, una abstracción de los ideales de una nación materializados para su ejecución, o la firma de una tarjeta de crédito, que materializa la capacidad de consumo y transacción a través de un símbolo convenido. En gran cantidad de casos de la actividad social cotidiana, se solidifican formas fijas como producto de los aspectos de la experiencia y de la práctica humana; se les da, de este



modo, condición de objeto.

Los procesos de participación y de cosificación parecen difíciles de observar dado que nos parecen suficientemente naturales; sin embargo, la negociación de significados vincula la participación y la cosificación de una manera tan precisa que el significado pareciera tener una producción autónoma.

Aunque está perfectamente entrelazada en nuestras prácticas, la complementariedad entre participación y cosificación es algo familiar. La empleamos de una manera natural con el fin de obtener alguna continuidad de significado en el tiempo y en el espacio. En efecto, en su complementariedad, la participación y la cosificación pueden compensarse mutuamente sus respectivas limitaciones (Wenger, 2001: 89).

Para los objetivos del presente trabajo, el complemento entre participación y cosificación es un aspecto fundamental en la constitución de las comunidades de práctica para el aprendizaje de la ciudadanía, de su evolución en el tiempo, de las relaciones entre las prácticas, de las identidades de los participantes y de las organizaciones más amplias. Así, otro aspecto para considerar la práctica como un acto de intercambio y de aprendizaje es el aspecto de la práctica como formadora de comunidades. Se debe considerar que la comunidad se entiende como un conjunto más allá de un grupo con características en común, que se relaciona con las siguientes tres di-

mensiones reunidas: la de un compromiso mutuo, la de una empresa conjunta y la de un repertorio compartido.

La primera dimensión de la práctica como sentido de coherencia para la formación de comunidad es la de un compromiso mutuo. Mediante éste se comprende que la práctica no puede darse de manera aislada, no se encuentra en los libros, ni en instrumentos: “La práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas que participaron en acciones cuyo significado negocian mutuamente” (Wenger, 2001: 100). En este sentido la comunidad de práctica no corresponde a una categoría social, de afiliación o de organización, tampoco se define por los contactos o nodos de conexión que tiene cada cual, ni por su proximidad geográfica; el compromiso mutuo exige una interacción constante. Este compromiso se fortalece en la medida en que los participantes establecen relaciones a propósito de sus objetivos en la comunidad.

La segunda dimensión de la práctica con sentido de lo comunitario es la negociación de una empresa conjunta, que es un elemento vital pues gracias a éste se puede mantener unida la comunidad de práctica. De acuerdo con Wenger, la empresa conjunta es el resultado del proceso de negociación colectiva que refleja, a su vez, las condiciones del compromiso mutuo; es la respuesta negociada y resultado del esfuerzo de los participantes por iniciar el objetivo conjunto. Ésta crea entre los participantes unas relaciones de responsa-

bilidad compartida que se transforma en una parte preponderante de la práctica. Dicha empresa conjunta es una de las características que se ha podido identificar en los grupos de jóvenes que se constituyen como comunidad a través de las redes socio-digitales, lo que podría reforzar las posibilidades de encontrar actos de aprendizaje.

Finalmente, la tercera dimensión correspondiente a la práctica como fuente de coherencia para la comunidad es la de un repertorio compartido; el repertorio a disposición de los participantes no solamente incluye recursos tangibles que permiten el alcance de los objetivos de la comunidad, sino que también se trata de abstractos que han sido construidos por la propia participación de los integrantes.

El repertorio de una comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que ha pasado a ser parte de su práctica (Wenger, 2001:110).

Se debe comprender que en el repertorio de la comunidad se dan aspectos de los llamados cosificadores y de participación, por lo que se incluye el discurso con el que los participantes dan significado a su mundo, incluyendo también los estilos y las modalidades de afiliación a la comunidad, lo que, por su parte, genera su propia identidad y, en consecuencia, el sentido

de lo ciudadano y sus nuevas demandas.

El aprendizaje como aspecto de la práctica integra las tres dimensiones establecidas como parte de la cohesión de la práctica en comunidad, es decir, necesita del despliegue de formas de compromiso mutuo para que los participantes encuentren cómo desarrollar relaciones mutuas, definir identidades, conocer quién es quién, etcétera; necesita de la comprensión de la empresa compartida para que se aprenda cómo establecer las responsabilidades en el plano individual y colectivo que definan la empresa y que eviten las interpretaciones contrarias a la finalidad primaria; y también necesita del desarrollo de repertorio, incluyendo los estilos y los discursos para que los participantes puedan construir y adoptar instrumentos, inventar nuevos términos, romper rutinas y crear nuevas posibilidades.

Como se puede apreciar, este aprendizaje está relacionado con el desarrollo de las prácticas y con la capacidad de negociar significados; siguiendo con Wenger se tiene que

La práctica es una historia compartida de aprendizaje que exige una especie de puesta al día para poder incorporarse a ella. No es un objeto que se pase de una generación a la siguiente. La práctica es un proceso continuo, social e interactivo, y la iniciación de los principiantes es simplemente una versión de aquello en lo que consiste la práctica. El hecho de que los miembros



interactúen, hagan cosas conjuntamente, negocien nuevos significados y aprendan unos de otros ya es inherente a la práctica: así es como evolucionan las prácticas (Wenger, 2001: 132).

Se comprende que la participación en la comunidad de práctica, y el adherirse a sus dinámicas, implica ya entre los integrantes, por sí mismo, un acto de aprendizaje de la vida con la noción del otro como parte importante de su entorno. Dicha postura contempla los actos de compromiso, responsabilidad, identidad, participación, cosificación y negociación como necesarios para generar el aprendizaje. Como ejemplo se pueden observar los grupos de jóvenes constituidos con una empresa común, en los que la disposición del acervo de recursos se comparte y se somete a transformación a favor de la empresa.

Práctica como límite y localidad

En la perspectiva de la práctica como límite, se considera que las comunidades de práctica no son entidades aisladas en las que las negociaciones y los comportamientos de sus integrantes solamente propician transformaciones al interior de la comunidad; por el contrario, se reconoce que la comunidad de práctica es un ente que guarda relación con otras prácticas y diferentes situaciones que acontecen en el entorno. Así, parte de la práctica propicia la participación en estas relaciones externas, por lo que unirse a una comunidad de práctica no solamente implica conocer sus dinámicas internas, sino que supone el reconocimiento de sus relaciones con el resto del mundo.

La práctica por sí misma puede ser límite para las personas propias y ajenas gracias a las tres dimensiones ya citadas de la práctica como cohesión de la comunidad: las de la participación mutua, la empresa conjunta y el repertorio compartido. Sin embargo, la práctica es también una serie de conexiones debido a que el compromiso mutuo de manera sostenida construye relaciones; las conexiones se mantienen para seguir formando parte de la empresa, y el repertorio propicia la inclusión de elementos concebidos como límites que, a su vez, articulan las formas de afiliación. Aunado a lo anterior, Wenger (2001: 137)

describe tres formas en las que la práctica puede convertirse en conexión, y las llama prácticas *limitáneas*, *superposiciones* y *periféricas*.³

En términos generales, así como se ha visto en la observación del comportamiento a través de los grupos del entorno virtual, la práctica de la ciudadanía se puede ocultar de la misma manera que se puede poner a disposición, y la afiliación puede ser considerada una experiencia difícil o bien una cordial invitación. “La periferia puede ser una posición donde el acceso a una práctica es posible, pero también donde se impide a las personas ajenas aproximarse más al centro” (Wenger, 2001: 153). De esta manera se entiende que la comunidad de práctica va estableciendo una serie de límites y periferias según el avance en el camino hacia sus objetivos, de la misma manera que la inclusión de nuevos miembros modifica la eficiencia de los límites, conexiones y periferias, todas en función de sus relaciones con otras prácticas y los elementos de su entorno.

Por otro lado, se considera también que el aprendizaje y la negociación de los significados se producen de manera continua en diferentes localidades, y este proceso crea normalmente historias compartidas. Relacionado con la localidad de la práctica, Wenger (2001: 159) plantea cosificar la comunidad de práctica desde el discurso de los participantes, y expone los indicadores para considerar que se ha formado una comunidad de práctica:

- a) unas relaciones mutuas sostenidas, sean armoniosas o conflictivas;
- b) unas maneras compartidas de participar en la relación conjunta de actividades;
- c) un rápido flujo de información y de propagación de innovaciones;
- d) la ausencia de preámbulos introductorios, como si las conversaciones y las interacciones fueran meras prolongaciones de un proceso continuo;
- e) un rápido establecimiento de un problema que discutir;
- f) una sustancial superposición en las descripciones de los participantes acerca de quién es miembro y quien no;
- g) saber qué saben los demás, qué pueden hacer y cómo pueden contribuir a una empresa;
- h) unas identidades definidas mutuamente;
- i) la capacidad de evaluar la

³ Las prácticas *limitáneas* son aquellas que en su tipo de conexión establecen un encuentro relativo a sus fronteras; las conexiones de tipo de *superposiciones* implican una práctica que no se identifica en sus límites, sino que supone en sus prácticas el desarrollo de negociaciones por encima de otras prácticas, y las de *periferia* son aquellas que se reconocen con la capacidad de conectarse con el mundo gracias a sus experiencias *periféricas*.



adecuación entre acciones y productos;

j) instrumentos, representaciones y otros artefactos específicos;

k) tradiciones locales, historias compartidas, bromas internas, sonrisas de complicidad;

l) una jerga y unos atajos para la comunicación, además de la facilidad para producir jergas y atajos nuevos;

m) ciertos estilos reconocidos como muestras de afiliación;

n) un discurso compartido que refleje una cierta perspectiva del mundo.

Consideraciones finales de la reflexión sobre jóvenes y la construcción de lo ciudadano

Una vez revisados algunos aportes sobre los nuevos escenarios de lo juvenil y la práctica de la ciudadanía, no se identifica una intención clara de generar posicionamientos determinantes para la concepción de las nuevas modalidades de la práctica de ciudadanía por parte los jóvenes, sino, por el contrario, se aprecia una motivación para la apertura de nuevas indagatorias que permitan el cuestionamiento de las realidades vigentes. Estos indicadores, como los referidos por ejemplo en la localidad de la práctica por parte de los participantes, finalmente están relacionados con las tres dimensiones que definen a la comunidad de práctica que se han desarrollado en el presente trabajo: el compromiso mutuo, la empresa negociada y un repertorio de recursos para el desarrollo de las negociaciones; todos los anteriores se reconocen como elementos clave para la construcción de aprendizaje colaborativo asociado al ser ciudadano.

La posibilidad de la negociación de significados mediados por el diálogo propone generar las metodologías y los acercamientos epistemológicos necesarios para la comprensión de las necesidades de vida de los jóvenes, que en los entornos de participación juvenil reflejan modalidades de



práctica orientadas a la condición de una ciudadanía que demanda acepciones más allá de un sentido regulatorio por parte del Estado y más cercano a las propias necesidades demandadas por los entornos particulares. Aunado a lo anterior, un punto de partida habrá de ser el propio cuestionamiento de la condición de lo juvenil como categoría, es decir, propiciar las discusiones necesarias para identificar si el sentido de los jóvenes en aprendizaje es todavía vigente en función de la edad o nivel de incorporación o desincorporación del espacio institucionalizado, entre otras tantas posibles variables.

Finalmente, y a manera de invitación, se deja abierta la reflexión y sus consecuentes indagatorias sobre los escenarios pertinentes que den cuenta de la construcción de lo que se considera como ciudadanía en nuestros tiempos y escenarios. Unas de las indagatorias a seguir serían las necesidades de acepción de lo ciudadano y la construcción de las dimensiones epistemológicas que den evidencia del concepto, cuestionando su vigencia para las problemáticas, realidades, diversidades culturales, diferencias geográficas y diversidades étnicas de los jóvenes mexicanos del siglo XXI ■

Referencias

- Cano-Correa, Ana María, María Teresa Quiroz-Velasco y Rosario Nájar-Ortega, 2017. “Jóvenes universitarios en Lima: Política, medios y participación”. En *Comunicar* 53 (25): 71-79. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=53&articulo=53-2017-07>
- Castro Lara, Eloína, 2011. “El paradigma latinoamericano de la educomunicación: El campo para la intervención social”. En *Revista Académica de Comunicación y Ciencias Sociales*, 1: 117-118. <https://revistametacomunicacion.files.wordpress.com/2011/10/el-paradigma-latinoamericano-de-la-educomunicacion3b3n2.pdf>
- Domínguez Pozos, Fernando, 2016. “Redes sociales digitales y juventud universitaria: Un tema emergente en investigación educativa”. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 1: 55-71. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9340>
- Farías Ochoa, Alberto, 2016. “Jóvenes universitarios de Michoacán y actos educativos orientados a la formación de ciudadanía a través de Facebook”. Tesis de doctorado en educación. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, Paulo, 2005. *Pedagogía del oprimido*. Traducción de J. Mellado. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fernández, Carlos y Laura Galguera, 2009. *Teorías de la comunicación*. México: McGraw-Hill.
- Oliveira, Ismar, 2000. “La comunicación / Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional”. En *Humánitas. Portal temático en Humanidades*, 13: 11-36. http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401596/2013_2/ismardeoliveirasoes.pdf



- Rizo, Martha, 2007. "Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas". En *E-Compós*, Abril, 1-16. <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>
- Rodríguez, José Luis, 2007. "Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática". En *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 3: 6-22. http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_rodriguez_illera
- Sarramona, Jaime, Gonzálo Vázquez y Antoni Colom, 1998. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Wenger, Etienne, 2001. *Comunidades de práctica: Aprendizaje significado e identidad*. Traducción de G. Sánchez. Barcelona: Paidós Ibérica.