

Estrategias lúdicas de enseñanza en entornos presenciales interculturales.

José Gutiérrez Delgado, Francisco Jacob Gómez y Manuel Gallegos Castrejón.

Cita:

José Gutiérrez Delgado, Francisco Jacob Gómez y Manuel Gallegos Castrejón (2019). *Estrategias lúdicas de enseñanza en entornos presenciales interculturales. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2207>



Estrategias lúdicas de enseñanza en entornos presenciales interculturales

Dr. José Gutiérrez Delgado

Francisco Jacob Gómez

Manuel Gallegos Castrejón

Resumen

Los jóvenes en la actualidad se encuentran confundidos transitando por una crisis social donde pareciera ser que lo que les rodea es una fantasía de fenómenos que los atraen de manera centrífuga a involucrarse en situaciones diversas y en ocasiones antagónicas a los estereotipos culturales del seno familiar. Una de las estrategias para disminuir esta problemática, es la manera de cómo la escuela puede intervenir en los procesos formativos, de ahí, la presente reflexión del “hacer de la práctica docente del maestro”. El ejercicio de las estrategias didácticas del maestro en contextos interculturales, las ejerce mediante estilos de enseñanza adaptados a las circunstancias del escenario sociocultural de los jóvenes, aplicando estrategias didácticas creativas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, generando ámbitos de enseñanza significantes desde un enfoque lúdico e interactivo, fortaleciendo un aprendizaje significativo. La enseñanza lúdica genera creatividad docente. Esta estrategia didáctica metodológicamente se gesta de visualizar la problemática y carencias de estrategias tecnológicas de enseñanza en contextos rurales e interculturales. El proceso metódico que aporta, parte de su aplicación en diferentes contextos socioculturales, a través de la socialización de estrategias sociodidácticas de enseñanza a docentes en formación y a maestros en servicio mediante talleres interactivos.

Palabras clave: Estrategias, Interculturalidad, Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación.

Introducción

La enseñanza lúdica interactiva, se gesta a partir de un bagaje de experiencias didácticas aplicadas en las aulas de clase con jóvenes de educación superior y de una diversidad de situaciones didácticas con docentes de educación básica, media superior y superior, mediante talleres interactivos de enseñanza con un enfoque creativo y lúdico.

Este apartado presenta un panorama sobre las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico y una propuesta de taller didáctico interactivo y socio-constructivista donde se articulan las diferentes aristas de las estrategias didácticas para conformar un estilo de trabajo áulico donde las clases



didácticas se conviertan en espacios de relajación, interacción, dinamismo y que esta estrategia conduzca a los actores sociales a hacer de la acción didáctica una situación creativa y objetiva, no permitiendo que el aprendizaje se convierta en un esquema subjetivo donde el aprendiz deje su aprendizaje en un escenario imaginativo y no sea capaz de afianzar un aprendizaje significativo. De esta manera se prioriza una enseñanza innovadora y creativa en el logro de los aprendizajes de los alumnos.

El juego como actividad lúdica propicia un estilo de enseñanza y de aprendizaje de forma interactiva donde los estudiantes y maestro fortalecen sus procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales mismos que coadyuvan al logro de las competencias de formación para la vida de los jóvenes. La estructura del contenido de esta ponencia parte de esquematizar la manera de cómo surge la temática, es decir la problematización de ésta, así como las cuestiones reflexivas que condujeron a delimitar el escenario didáctico y los propósitos que encaminaron a la exploración, descripción y concreción de la experiencia didáctica como producto derivado de la práctica docente que se realiza al interior de las aulas de clase y que se concreta como un aporte pedagógico para desempeñar la acción interactiva entre el docente y sus educandos.

La tesis de esta propuesta pedagógica radica en que “Las estrategias lúdicas de enseñanza, despiertan la creatividad, iniciativa y la objetividad del aprendizaje en los estudiantes y por ende los escenarios de aprendizaje se convierten en aprendizajes significantes, mismos que fortalecen las competencias y propician un aprendizaje significativo en los alumnos”.

Problemática de estudio

El análisis de la práctica docente que realiza el maestro en las aulas de clase, hoy en día es una prioridad para generar propuestas académicas de mejora e impulsar modelos de enseñanza adecuados de acuerdo a la diversidad de contextos socioculturales, propiciando una inclusión de la enseñanza que responda a los enfoques del Nuevo Modelo Educativo de México. Por ende, el propósito que guía el presente contenido es socializar una propuesta didáctica de enseñanza adaptada a un contexto sociocultural rural donde prevalece la ausencia de la aplicación de las estrategias didácticas tecnológicas de enseñanza, de ahí la inquietud de poner en práctica una didáctica con un enfoque creativo y lúdico en la enseñanza. Desde esta óptica, se parte de un escenario reflexivo a partir de las siguientes preguntas, mismas que incitan la reflexión y el análisis del contenido de la temática.



Este análisis de la práctica docente, conduce a reflexionar sobre ¿Cómo propiciar una acción docente creativa en los estudiantes, que los impulse a generar un ambiente lúdico e interactivo?, ¿Qué estrategias didácticas implementar para generar ambientes de aprendizaje significantes?, ¿Cómo desarrollar una práctica docente reflexiva, interactiva e innovadora?, ¿De qué manera implementar estrategias innovadoras de enseñanza para fortalecer las competencias de aprendizaje que debe lograr el estudiante en su trayecto de formación?, ¿Cómo se desarrolla la práctica cotidiana en las aulas de clase?, ¿Cómo adaptar los procesos didácticos de enseñanza de acuerdo a los contextos socioculturales?, ¿Qué se debe fortalecer para mejorar la práctica docente?, ¿Cuáles estrategias didácticas se deben de implementar para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y los procesos de evaluación?, estas y muchas otras interrogantes conforman el inventario de análisis sobre la esquematización de los modelos de práctica docente que desarrolla el maestro en su actuar cotidiano con sus educandos en una diversidad de contextos socioculturales. Una de las preocupaciones del educador es cuestionarse y dar respuesta al ¿Cómo enseña o cómo debe de enseñar el maestro?, ¿Cómo aprenden mejor los alumnos? y simultáneamente ¿Qué estrategias didácticas de evaluación son las más idóneas para apreciar el logro de los aprendizajes de los estudiantes?, cuando el maestro es capaz de otorgar una respuesta a estas cuestiones, es cuando se ubica en el contexto de la reflexión de su práctica docente cotidiana.

Diseño metodológico

Esta experiencia didáctica, es producto de las vivencias aplicadas en diferentes contextos áulicos y socioculturales como: en el desarrollo de la docencia en la formación de los futuros docentes en la Normal de Santa Ana Zicatecoyan, en cursos académicos de actualización para docentes de Educación Básica, Media Superior y Superior (Educación Normal y Universitario). La propuesta consiste en poner en práctica una heterogeneidad de estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación como herramientas pedagógicas que induzcan a una acción innovadora de la práctica docente que se desarrolla en el interactuar cotidiano entre el maestro y el aprendiz, impulsando una acción creativa mediante el uso del juego interactivo. Esta visión de enseñanza mediante prácticas innovadoras, tiene similitud con el enfoque sociocultural o socio-constructivista de las competencias (Coll, 2007).

Esta experiencia didáctica permite que el docente involucre al estudiante en el centro de su aprendizaje, retome sus saberes previos (Dewey, 1938/2000), genere ambientes



de aprendizaje significantes que faciliten el encadenamiento con las nuevas experiencias cognitivas en el proceso de interacción didáctica para propiciar el logro de los aprendizajes esperados, y si esto se afianza, es equivalente a fortalecer las competencias que el alumno requiere para hacer frente a las diferentes situaciones que se presenten en su devenir futuro y todo esto da lugar a la adquisición de un aprendizaje significativo. De ahí, la trascendencia de la aplicación de estrategias metodológicas innovadoras de enseñanza para el fortalecimiento de las competencias en la asimilación de las nuevas vivencias de aprendizaje. Partiendo de este enfoque integrador de la enseñanza innovadora, las competencias asumen un carácter holístico, se ubican en un contexto permanente de desarrollo en el ser humano y se concretan en diferentes contextos de intervención y reflexión crítica.

Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico

En el desarrollo de la práctica docente, es común escuchar de los maestros la preocupación por desarrollar una práctica docente atractiva, interesante e interactiva entre los estudiantes, esto implica un reto para los maestros puesto que requiere destinar tiempo para dosificar las secuencias didácticas que permitan implementar una planificación docente adecuada a las necesidades en los educandos. Existe una gran cantidad de estrategias didácticas, al igual que diferentes formas de clasificarlas. La estrategia didáctica es un procedimiento pedagógico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue lograr. La estrategia abarca aspectos generales del curso o de un proceso de formación completo, se enfoca a la orientación del aprendizaje. Dicho de otra manera, la estrategia didáctica es el recurso de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados. La complejidad que implica la concreción en el aula de la visión de los enfoques pedagógicos, genera un cambio sistémico, considerando la lógica de la formación de los profesores para alcanzar la aceptación y apropiación de las innovaciones pedagógicas previstas (Díaz Barriga, 2010, 2012).

Las estrategias didácticas determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos. Aplicando ese enfoque al ámbito educativo, diremos que una estrategia didáctica es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno. Dentro del proceso de una estrategia, puede haber diferentes actividades para la consecución de los resultados de aprendizaje. Estas actividades son específicas y pueden variar según el tipo de



contenido o grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo.

De manera genérica, las estrategias didácticas se pueden identificar de la siguiente manera, según el tiempo de aplicación en: Pre-instruccionales (son las estrategias previas que se ejecutan antes del desempeño de la práctica docente, aquí puede considerarse a la estrategia de la planificación docente), las Instruccionales (éstas se realizan durante el proceso de la aplicación de la planificación, es decir en el desarrollo de la práctica docente, son bastante diversificadas, pudiendo ser de integración grupal, ejecución del trabajo y socialización entre los participantes; para su aplicación es necesario considerar las experiencias previas que posea el alumno para que los resultados sean benéficos para el logro de las competencias y de los aprendizajes esperados y por supuesto el aprendizaje significativo. Por su parte, McKeache (1999), con base en John Dewey, engloba en el rubro de aprendizaje experiencial aquellas experiencias relevantes de aprendizaje en escenarios reales que permiten al alumno enfrentarse a fenómenos reales; aplicar y transferir significativamente el conocimiento, desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional) y las Pos-instruccionales (equivalen a las acciones académicas que implementa el docente para valorar el logro de los saberes, la adquisición de las habilidades y competencias de aprendizaje que ha asimilado el estudiante).

De acuerdo al desempeño de cada estrategia, éstas pueden clasificarse en: Estrategias didácticas de enseñanza (son todas aquellas actividades que implementa el maestro para poder transmitir el proceso didáctico y lograr el aprendizaje en los educandos. Jonassen (2000), plantea la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el alumno, donde destacan las metodologías de solución de problemas y conducción de proyectos. Las estrategias didácticas favorecen la reflexión y el razonamiento del conocimiento); las estrategias didácticas de aprendizaje (representan a la diversidad de acciones que el aprendiz realiza para afianzar los conocimientos que el maestro pretende enseñar) y las de evaluación, son las estrategias didácticas que se utilizan para apreciar el logro de los aprendizajes obtenidos por el alumno. Todas las estrategias didácticas citadas, inducen al logro del aprendizaje significativo, impulsando el trabajo interactivo y lúdico dentro del aula de clases. A continuación, se comparte un esquema taxonómico de las estrategias didácticas descritas.

Esquema

Estrategias didácticas



(Dr. José Gutiérrez Delgado [Power Point del curso académico sobre Estrategias Didácticas, desarrollado el 28 de julio de 2016 en la Universidad Pedagógica del Valle de Toluca (UPVT)].

Estrategias socio-didácticas interactivas en el aula de clase.

El instructor o facilitador de la enseñanza, es el responsable de favorecer un ambiente de gratitud entre los asistentes de un grupo de estudiantes, por ello debe ser el primero en estar presto para encausar de manera interactiva un proceso de aprendizaje dinámico. Entre las cualidades sobresalientes del docente instructor sobresalen la creatividad, visión, innovación, iniciativa, disposición, experiencia, conocimiento, capacidad para articular los saberes, habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales; dicha caracterización dará lugar a que las actividades didácticas se desarrollen en un ámbito de interacción recíproca entre enseñante y aprendices. Entre algunas de las ventajas de la aplicación de estrategias socio- didácticas para el desarrollo de los aprendizajes, se pueden ilustrar en las siguientes expresiones:

- a) Fortalecen una sólida comunicación entre los integrantes de un grupo.
- b) La enseñanza toma un rumbo con iniciativas, se innova la acción didáctica, facilita el logro de las competencias, articulando las experiencias previas con los nuevos saberes de los aprendices.
- c) Se despierta la creatividad en el docente y en los alumnos.
- d) Permiten el conocimiento e integración entre los participantes.



- e) Generan confianza en los actuantes.
- f) Rompen barreras y formalismos, que generalmente se hacen presentes al inicio de cualquier actividad social o educativa.
- g) Propician un ambiente agradable entre los miembros del grupo.
- h) Establecen un clima de colaboración y entendimiento recíproco.
- i) Posibilitan un aprendizaje significativo a partir de la interacción y colaboración entre los participantes.
- j) La aplicación del juego como estrategia didáctica de enseñanza lúdica.
- k) Innovan la didáctica de la enseñanza en el aula de clases.

No quiere decir que sean las únicas características, se puede enlistar un sin número de cualidades que identifican a las estrategias socio-didácticas de la enseñanza, pero no es el caso esencial, se enfatiza en las mencionadas para contextualizar la importancia que tienen éstas en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje al interior de las aulas como vida cotidiana que vive el maestro y los alumnos, despertando un ambiente innovador, transformador, dinámico y socio-constructivista en el desarrollo de la práctica docente. A continuación, se ilustra con un esquema el proceso interactivo de la enseñanza por competencias como estrategia metodológica que propicia este interactuar sociocultural de la enseñanza.

Esquema: Enfoque de enseñanza por competencias (prácticas innovadoras de enseñanza)



(Gutiérrez, 2016, p. 3).



El proceso de enseñanza mediante el enfoque por competencias permite incorporar una infinidad de estrategias metodológicas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación para lograr un proceso didáctico innovador dentro de la práctica docente. Este proceder metódico, parte del análisis y reflexión del contexto sociocultural para conocer y articular los elementos que lo constituyen ya que de acuerdo con Vigotsky, el aprendizaje se adquiere de los elementos que rodean al individuo y en cualquier circunstancia y espacio físico o social, en este escenario intervienen los elementos climáticos, geográficos, culturales, de infraestructura física. En la enseñanza con el enfoque por competencias, las secuencias didácticas deben de iniciar a partir de la exploración de los aprendizajes previos o experiencias previas que poseen los estudiantes como lo maneja Dewey, de tal manera que éstos se vinculen con la realidad social del escenario de aprendizaje, el maestro debe despertar su creatividad didáctica innovadora para contextualizar sus actividades de enseñanza.

La estructuración de las secuencias didácticas constituye la directriz, la ruta del trayecto metodológico, la articulación de los elementos del proceso en la interacción didáctica (maestro, alumnos, recursos didácticos). Aquí es donde se plasma la iniciativa y creatividad pedagógica del maestro para aplicar las estrategias didácticas más adecuadas e interesantes para el estudiante, es decir se debe de despertar un aprendizaje significativo (Rogers), quien resume su teoría en la siguiente expresión “Dejad a los niños, haced lo que quieran”, refiriendo a que se les brinde la oportunidad de adecuar las actividades de enseñanza de acuerdo a los intereses predominantes considerando sus etapas de desarrollo (Piaget), generando los mejores ambientes de aprendizaje. Esta fase de la secuencia didáctica culmina con los procesos de evaluación para visualizar y valorar el nivel logrado de aprendizajes. Aquí es trascendente la fijación temporal en cada una de las actividades de la secuencia didáctica para distribuir los tiempos de acuerdo a las acciones didácticas diseñadas.

La articulación y adecuada aplicación del proceso didáctico, trae como consecuencia el alcance de los aprendizajes esperados, convertidos en un aprendizaje significativo (Ausubel), donde el alumno es capaz de aplicar sus experiencias de aprendizaje en cualquier circunstancia posterior. Aquí es cuando el maestro se percata de la eficiencia de la aplicación y uso de los diferentes recursos y estrategias de enseñanza utilizados en el trayecto metodológico, es cuando se reflejan las satisfacciones del trabajo académico realizado. Todas estas manifestaciones se concentran en el bagaje de competencias para la vida que adquiere el alumno. Entonces, el propósito esencial de



este enfoque didáctico-metodológico para poner en acción una enseñanza innovadora, es lograr la mejora y transformación de la práctica docente mediante los procesos de reflexión de la misma (Schon, 1992).

Este apartado se complementa con un taller interactivo de enseñanza con la socialización genérica de varias estrategias socio-didácticas que propician la innovación de la enseñanza en el aula de clases:

ESTRATEGIA	BREVE DESCRIPCIÓN	PROPÓSITO
La telaraña	Mediante una bola de estambre, se lanza a cada uno de los participantes y comparten sus datos personales.	Presentación de participantes.
Lío escolar.	Se distribuyen roles a los participantes para escenificar una situación de la vida institucional.	Escenificación de una problemática.
Dilema de un adolescente	Solicitar voluntarios para realizar una representación teatral sobre una situación problema de los jóvenes.	Escenificar un problema.
A pares y nones.	Se juega la ronda "A pares y Nones" y los participantes se unen en pareja.	Integrar parejas de trabajo.
Mojado social.	Los participantes se colocan de espaldas y a la indicación de "cambio", deben de buscar otra espalda.	Integrar parejas de trabajo académico.
Los números.	Los participantes se integran en un círculo y el moderador dice números para ubicarse en equipos (3, 5, 8, etc).	Integrar equipos de trabajo.
Los animales.	Se distribuyen tarjetas con el nombre o figura de animales, se integran de acuerdo al animal.	Integrar equipos de trabajo.
La rueda de San Miguel.	Antes de jugar la ronda se distribuyen tarjetas con nombres XY, y cuando se diga "Que se voltee xy" (se integran).	Integrar equipos de trabajo.
La vida en la selva.	A los participantes se les rifa una tarjeta con nombres de animales, estos imitan al animal y se van integrando.	Integrar equipos de trabajo.
Los parientes.	A través de tarjetas con "Números", ver quien tiene el repetido.	Integrar parejas.
Los elefantes.	Se juega la ronda "Los elefantes", cuando se dice: "Fueron a llamar a otro elefante", se dice un No. x para conjuntarse".	Integrar equipos de trabajo.
Los refranes.	Tarjetas con enunciados de un refrán	Parejas de trabajo



Sin palabras.	Gafetes repetidos y buscarse.	Parejas de trabajo
Canasta de frutas.	Tarjetas con nombres de frutas, rifarlas y ubicarse de acuerdo a la fruta.	Integrar equipos de trabajo.
Castillo de Chuchurumbé.	Los participantes repiten lo que expresa el moderador.	Relajación del grupo.
La carta.	Escribir una carta a un ser querido.	Reflexión.
Los globos.	Distribuir globos de diferentes colores.	Integrar equipos.
Los artistas.	Integrarse por la primera vocal de su nombre y tararear una canción.	Integrar equipos de trabajo.
La piñata.	Integrados en equipo, distribuir funciones (Cuestionario, esquemas, etc.) y material para integrar una piñata.	Desarrollar actividad de aprendizaje.
El árbol de las aspiraciones.	Integrar un esquema de aprendizaje con la figura de un árbol.	Hacer una actividad grupal.

Cuadro no. 1:

Estrategias socio-didácticas que permiten la innovación de la enseñanza

El patio de mi casa.	Hacer 2 círculos con los participantes, uno dentro del otro y jugar la ronda. Cuando se diga "Estirar, estirar...", los del centro giran y al grito de "stop", donde queden hacen parejas.	Integrar parejas de trabajo a través de la actividad lúdica.
Naranja dulce.	Se juega la ronda y cuando se dice "Dame un abrazo...", buscan con quien abrazarse.	Parejas para trabajar.
A la víbora de la mar.	Se juega la ronda y se integran 2 subgrupos.	Integrar 2 equipos de trabajo grupal.
De Tín Marín.	Se juega la ronda y se seleccionan.	Hacer equipos.
Arroz con leche.	Jugar la ronda, colocar tarjetas con nombres de las mujeres en el piso y los varones extraer las tarjetas para ver cuál es la viudita que les toca.	Parejas de trabajo
El lobo.	Jugar la ronda, de acuerdo al No. de equipos requeridos, voluntarios serán los lobos.	Integrar equipos de trabajo.
Pin Pón	Distribuir tarjetas con las diferentes expresiones de "Pin Pón", cuando se juegue la ronda, irán haciendo esas expresiones.	Integrar equipos de acuerdo a las expresiones.



La gallinita.	Distribuir nombres de gallinitas a mujeres de acuerdo al No. de equipos a realizar, éstas llamarán a los pollitos.	Integrar equipos de trabajo académico.
Periódico Mural.	Integrados los equipos, distribuir temáticas y realizar un concurso de periódicos murales.	Retroalimentación de contenidos.
La procesión.	Ubicar en un círculo al grupo, dividirlo en 2 subgrupos y pasar un cerillo para ver quien lo circula encendido con todos.	Relajación y reflexión.
La exposición.	Hacer un mural individual o por parejas.	Concurso.
Selección de aptitudes.	Distribuir tarjetas con nombres de los estados de la República Mexicana de acuerdo al No. de equipos a integrar y dar una instrucción de cantar una canción típica de esa Entidad.	Describir habilidades e integración de equipos.
La fiesta.	Colocar en un lugar visible esferas de diferentes colores y tamaños, de tal manera que estén repetidas. Cada integrante tomará una y buscará su pareja. Poner música diferente y la bailarán como quedaron integrados.	Integrar parejas de trabajo: relajación, convivencia y confianza.

Nota: Continuación de cuadro No. 1

Cuadro: Integrado con varias experiencias. Gutiérrez (2004 A, B), Mejía (1987), Mojica (2015) Y Salgado (2008).

Presentación de resultados

A lo largo del proceso de integración de la presente ponencia, permitió reflexionar que documentar las experiencias innovadoras de enseñanza, no es situación fuera de lo alcanzable, sino al contrario es un ejercicio académico, una actividad de reflexión y análisis que conlleva al sujeto investigador a sistematizar y documentar los hechos cotidianos que observa, dialoga, escucha y actúa con ellos, a diferencia de que únicamente los aprecie y deje pasar por desapercibidos. Como investigadores debemos ser lo suficientemente capaces para romper estos estereotipos adversos que puedan ocasionar debilidades en el proceso de recabar información, estos paradigmas que se presentan hay que convertirlos en fortalezas para lograr las metas propuestas. La perspectiva teórica facilitó realizar un encuadre reflexivo y meditado con la articulación de la puesta en práctica de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación como perspectiva innovadora de la práctica docente y por ende con el enfoque por competencias para lograr aprendizajes significativos.



Las experiencias innovadoras puestas en acción en el proceso didáctico de la práctica docente, resaltan en las siguientes evidencias como resultados obtenidos:

- a) Una concientización en los docentes sobre la mejora de la práctica que desarrollan al interior de las aulas de clase, convirtiendo en fortalezas cada una de las acciones que se realizan de forma interactiva entre el maestro y alumno en su actuar cotidiano.
- b) La adaptación de estrategias didácticas de enseñanza de acuerdo a las necesidades y características de los niños y del contexto sociocultural donde se encuentren.
- c) Los docentes en formación de la Escuela Normal, ponen en práctica en sus jornadas profesionales, una diversidad de experiencias innovadoras de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, derivadas de los talleres de estrategias metodológicas de enseñanza que se les imparte en su proceso de formación profesional.
- d) La trascendencia académica de los docentes (Educación Básica, Media Superior y Superior), radica en la aplicación de las técnicas socio- didácticas de la enseñanza con el enfoque por competencias que especifican los Planes de Estudio en vigor.

En sí, la diversidad de perspectivas y posturas teóricas analizadas y vinculadas con las experiencias prácticas, brindan un panorama amplio referente al contexto del contenido.

Conclusiones

- Las estrategias didácticas de aprendizaje y de enseñanza con un enfoque interactivo, conducen al alumno al fortalecimiento de las competencias y al logro del aprendizaje significativo.
- La innovación de la enseñanza al interior de las aulas de clase se refleja en la transformación de la acción didáctica del maestro, en la aplicación de diferentes estrategias didácticas de enseñanza interactivas que promuevan un verdadero aprendizaje significativo para el alumno y con esto facilitar la asimilación de un aprendizaje significativo y por ende el fortalecimiento de las competencias que le permitirán hacer frente a las diversas situaciones de su vida.
- En la aplicación de las estrategias didácticas, el docente debe considerar las experiencias previas de los estudiantes para que con éstas pueda esquematizar un escenario de aprendizaje adecuado y significativo, considerando los elementos contextuales para poder lograr los aprendizajes esperados y si esto sucede, se logran



las competencias y por ende los aprendizajes significativos.

- Las estrategias socio-didácticas de enseñanza son un recurso didáctico interactivo que coadyuva a elevar los niveles de eficiencia en el aprendizaje y fortalece las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes.
- El aprendizaje lúdico mediante las estrategias socio-didácticas, facilita el trabajo colaborativo en un aula de clases, permite la comunicación estrecha entre los participantes, fomenta la confianza, la relación social y por ende los productos de aprendizaje son significativos.
- El desarrollo de las competencias como aprendizajes significativos en los estudiantes son producto de la dinámica socio-didáctica que lleva a cabo el docente al interior de las aulas de clase, propiciando en todo momento un aprendizaje significativo que invoca a los aprendices al desempeño positivo de las tareas de las secuencias didácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF*, 1, 1-10. Coll, C. (2007). *TIC y Prácticas Educativas: Realidades y expectativas*. Ponencia Magistral presentada en la XXII Semana Monográfica de Educación, Fundación Santillana, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/santillana/coll.pdf>.
- Dewey, J. (1938/2000). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires. Losada.
- Díaz, Barriga, F. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 1 (1), 37-57. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>
- Díaz, Barriga, F. (2012). *Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 3(7), 24-40. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229>
- Frola, Patricia, et. al. (2011). *Estrategias Didácticas por Competencias: Diseños eficientes de Intervención Pedagógica para la Educación Básica, Media Superior y Superior*. México. CIECI.
- Gutiérrez, Delgado José. (2004 a). *Cómo Enseñar: Creatividad, Valores, Asertividad, Autoestima, Manejo del Afecto; para Maestros de Educación Básica, Media Superior, Superior y Docentes en Formación de las Escuelas Normales*. México. ENSAZ.
- Gutiérrez, Delgado José. (2004 b). *Estrategias Académicas del Trabajo en el Aula para Docentes de Educación Básica y en Formación*. México. ENSAZ.
- Gutiérrez, Delgado, José. (2016). *Taller: Planeación Argumentada y Enfoque de Enseñanza por Competencias, dirigido a Docentes de COBAEM*. Toluca, México.



Jonassen, D. (2000). *Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments*. En D. Jonassen y S. Land (Comps). *Theoretical Foundations of Learning Environments*, (pp. 89-121). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence.

Mckeachie, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Mejía, Rojas Benito. (1987). *Socio-didáctica. Técnicas y Prácticas Dinámicas*. Tomo I. México. APPAE, A.C.

Mojica, Roa Cruz Francisco. (2015). *Uso y aplicación de las Dinámicas Grupales*.

Antología. Toluca, México.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica reflexiva en el Oficio de Enseñar*. México. GRAÓ.

Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica. Rogers, Carl

R. (1980). *El Poder de la Persona*. México. El Manual Moderno. Rogers, Carl R. (1977).

Psicoterapia centrada en el Cliente. Buenos Aires. Paidós.

Salgado, Antonio. (1998). *Canciones Infantiles: Las más bellas y tradicionales canciones para niños*. 17 ed. México. SELECTOR.

Schon, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona. Paidós. Vigotsky, L.

(2015). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*.



Condición juvenil indígena: horizontes de sentido y experiencias

David Hernández San Juan

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar a la juventud indígena como categoría social, centrando la atención en los horizontes de sentido que definen su condición de existencia: horizonte tradicional y contemporáneo. Ambos resultan necesarios para comprender el devenir de la juventud indígena, como sujetos que construyen sus propios mundos de vida; donde el “deber ser” de la tradición y la movilidad social, convergen para dar cuenta a sujetos abigarrados, que dinamizan y contribuyen a la reconfiguración de los paisajes étnicos contemporáneos a través de sus acciones y discursos.

Desde este lugar de enunciación, la juventud indígena ya no es un sujeto incompleto o una etapa de moratoria, sino un sujeto con una episteme, con formas particulares de percibir el mundo, re-construir y crear discursos y culturas propias, acciones que significan la construcción de zonas fronterizas con respecto a otras generaciones, pero sobre todo de un cambio social rápido.

Palabras clave: Juventud indígena, trayectorias, memoria social incorporada, códigos sociales-culturales, generación.

Abstract

This article aims to reflect indigenous youth as a social category, focusing attention on the horizons of meaning that define their condition of existence: traditional and contemporary horizon. Both are necessary to understand the future of indigenous youth, as subjects that build their own worlds of life; where the "must be" of tradition and social mobility, converge to account for motley subjects, who dynamize and contribute to the reconfiguration of contemporary ethnic landscapes through their actions and discourses. From this place of enunciation, the indigenous youth is no longer an incomplete subject or a stage of moratorium, but a subject with an episteme, with particular ways of perceiving the world, re-construct and create own discourses and cultures, actions that mean the construction of border areas with respect to other generations, but above all of rapid social change.



Introducción

El artículo propone abordar una cuestión neural de los estudios de la juventud indígena en México, que tiene que ver con cómo nos acercamos y comprendemos los mundos de vida de los jóvenes indígenas, como un reto teórico, metodológico y sobre todo epistémico, cuya complejidad se asoma a la luz de preguntas como ¿a qué nos referimos con juventud indígena?, ¿cómo se construyen las experiencias juveniles en comunidades indígenas? y ¿por qué procesos son atravesadas estas experiencias?; preguntas poco elaboradas, pero que sin embargo, nos permiten reflexionar su cotidianidad al mismo tiempo que dejan entrever las limitantes de los conceptos y enfoques en los estudios de la juventud indígena.

Muchas de las voces que han dado respuesta a estos cuestionamientos, han transitado por la concepción de la juventud a partir de marcadores etarios, una etapa de moratoria (sujeto incompleto-inmaduro), como sujetos de derecho y sobre todo en expresiones organizativas juveniles, cuya atención se ha centrado en experiencias que han logrado el reconocimiento de la juventud como sector social, a partir de reivindicaciones políticas, económicas y culturales por efecto de sus prácticas y consumos, permitiendo así a los sujetos el goce de una condición particular en la que se legitima el uso del tiempo libre (Zapata y Hoyos, 2005:29).

Los marcadores recurridos para caracterizar a la juventud indígena suelen ser los mismos para explicar el accionar de la juventud urbana no indígena, por tanto, son marcadores genéricos de la condición juvenil, que no recuperan, por una parte: a) su dimensión histórica y b) su realidad cotidiana, lo cual resulta insuficiente para dar cuenta de la existencia de una condición indígena como categoría social.

El objetivo del artículo no consiste en demostrar la existencia o no de la juventud indígena, dado que este cuestionamiento ha sido resuelto por las propias comunidades en su devenir cotidiano (Urteaga, 2008: 672). Lo que se pretende reflexionar aquí son los horizontes de sentidos que constituyen a la condición juvenil indígena actual: la tradición y el horizonte contemporáneo, motores de los procesos de cambio e inconsistencia internas de las experiencias juveniles indígenas, marcadas por sus trayectorias heterogéneas y atravesadas por esas características que los hacen únicos: género, clase, etnia, generación, origen campesino, preferencias, gustos y un sistema de aspiraciones.



Centrar la mirada en los horizontes de sentido, como lugar donde se construyen los procesos de emergencia de la condición juvenil implica la reflexión de las “zonas fronterizas”, como zonas “porosas”, heterogéneas y sobre todo de cambio rápido.

Por frontera, entiendo, el espacio donde se construyen los sentidos de la existencia, las certezas frente a las incertidumbres del afuera. Eugenio Trías (2005) plantea que el hombre configura y habita el mundo en virtud de la distancia que establece y ocupa con respecto a algo. El límite constituye la mediación entre lo que aparece y lo que se oculta, lo que se conoce y desconoce a partir del nombrar, como acto de delimitación.

Lo que interesa de la reflexión de la frontera, es la posibilidad de que el sujeto se reconozca a sí mismo frente a ella, la frontera y su límite como un espacio habitable, en donde se construye el mundo como totalidad a partir de la modificación y su adaptación con el medio, una labor que nunca se da por concluida. Así las zonas fronterizas no son cuestiones transicionales, sino sitios de producción cultural y social.

Es en la “noción” de frontera donde es posible observar los cambios al interior de las comunidades, el paso de una generación a otra, presenciar la reinención y resignificación del ser joven en la comunidad a partir de las trayectorias de los sujetos, permitiéndonos observar al mismo tiempo la reconfiguración de los paisajes étnicos actuales.

Justificación - antecedentes

Para continuar, es necesario aclarar desde que arista estoy tomando el concepto de “condición”. Para ello recorro las reflexiones de Hanna Arendt de su obra “La condición humana” (2016) en el que indaga las maneras de “estar” en el mundo, la expresión de la existencia como resultado del devenir histórico. Aquí la “condición” no es una cuestión determinada, estática e inamovible, sino lo contrario, la “condición” desde la perspectiva de Arendt, alude una oposición radical con la naturaleza (lo biológicamente dado e intransformable), expresa el “poder-ser-en” como oposición al “ser-así”, una posibilidad que únicamente puede llevarse a cabo a través de la acción, capacidad que distingue lo humano de lo no humano, dado que es través de la acción que todo ser humano intenta explicar su propia imagen en el mundo, como un “ser distinto” y único. Así, mediante las palabras y actos nos insertamos en el mundo humano, cuyo hecho significa un segundo nacimiento, ahora, en el mundo de lo social, donde nos movemos entre y en relación con otros seres actuantes.



Desde esta arista entiendo la categoría de “condición” como lo social-cambiante, la expresión de una manera de estar en el mundo y la posibilidad de transformarlo según los procesos históricos. En este sentido, la condición juvenil puede entenderse como la totalidad de las experiencias de los sujetos jóvenes creadas en ciertos contextos y ciertas condiciones históricas, así como su mediación por los horizontes de sentido que dan cuerpo a la subjetividad.

Es justo en los horizontes de sentido donde quiero adentrarme a la reflexión de la singularidad de la condición juvenil indígena. Por horizonte entiendo el despliegue de la historicidad de una época (Pineda 2017), el arte fue la primera disciplina en hablar de horizonte, con él se aludía la noción de paisaje como aquella actividad humana del mirar y contemplar. Primero la filosofía y luego las ciencias sociales recuperaron dicha noción para reflexionar la época que tenían frente a ellos, la modernidad y su promesa de emancipación, trascendencia y el mejoramiento de las condiciones materiales de existencia de la humanidad, todo eso a partir de la intermediación de la razón.

La condición juvenil indígena está atravesada por dos horizontes de sentido: el horizonte de la tradición, heredera de las culturas nativas de Mesoamérica y el horizonte contemporáneo, hereda de la modernidad. A modo de análisis desarrollare los horizontes de manera separada, para comprender la manera en que están presentes en las subjetividades juveniles y como se articulan entre ellos. Daré inicio por el horizonte contemporáneo dado que es la base de las condiciones estructurales y globales de la época actual y que ninguna juventud en el mundo puede escapar de ellas.

El horizonte contemporáneo de la condición juvenil se expresa en dos formas, el primero como la precarización de las condiciones materiales de existencia, al respecto Rosana Reguillo (2010) plantea que la condición juvenil a nivel global y en especial en Latinoamérica, está cada vez más atravesada por ciertas particularidades, sintetizadas por ella en tres palabras: precariedad, incertidumbre y desencanto. Éstas son resultado de un modelo económico que fomenta la concentración de capital, de tierras y de poder político-económico en algunos sectores nacionales y transnacionales, delineando panoramas de desolación y de violencia estructural para los jóvenes de ahora y del futuro.

Las condiciones estructurales a la que aludimos plantean tres escenarios que son partes constitutivas de la condición juvenil actual, incluyendo a las juventudes de comunidades indígenas. El primero de ellos tiene es el “no futuro”, entendido como el arrebato



sistemático del futuro de los jóvenes, que va desde la implantación de estilos de vida, consumo y necesidades ficticias en un contexto en que no hay garantías para alcanzar el mínimo de bienestar, por lo que resulta imposible construir proyectos de vida serios o duraderos como en otras generaciones (Pineda, 2017).

A los jóvenes de las comunidades indígenas de Latinoamérica, se les devela este escenario de una forma muy peculiar; la crisis del campo objetivada en la falta de tierras y nula productividad, el desplazamiento forzado a causa de conflictos armados, narcotráfico, desastres ecológicos y megaproyectos, obligándolos a migrar a las ciudades o a otros lugares como una experiencia de exilio y desarraigo.

El segundo escenario se hace objetivo en el mundo del trabajo, como precarización de la vida de los jóvenes, convirtiendo su tiempo-vida (presente y futuro) en tiempos productivos para la maquinaria capitalista, en donde el joven gasta su vida tratando de estar cualificado para un trabajo asalariado, dejando pasar la vida y la posibilidad de ser (Pineda, 2017).

El trabajo capitalista produce el cuerpo de los jóvenes como cuerpos necesarios para su funcionamiento, como una clase trabajadora, mal pagada que, por medio de la fuerza de la educación, tradición y la costumbre se somete a las exigencias de este régimen de producción como a una ley natural y necesaria (Osorio, 2006: 85).

El tercer escenario de la condición juvenil tiene que ver con la exacerbación de la violencia estructural, el estado de guerra como característica permanente de la crisis civilizatoria en la que nos encontramos. Sociedades y Estados volcados a combatir al enemigo, naturalizando y normalizando altos niveles de violencia. Este estado permanente tiene la necesidad de reclutar a los jóvenes y llevarlos al mundo de la guerra, ya sea por el ejército para combatir los “enemigos” del Estado y de la sociedad, o por el narcotráfico. En ambos casos, ser combatiente se traduce como la única posibilidad y salida de un mundo de miseria, el joven abandona su presente rebelde y cuestionador para convertirse en un guerrero de causas ajenas (Pineda, 2017).

Y cuando no es combatiente, es un sujeto objetivo a quien hay que perseguir, desaparecer o eliminar, como lo muestran los altos índices de homicidios de jóvenes en diferentes contextos, en los barrios populares de las ciudades o en las zonas rurales, lo cual nos permite hablar de juvenicidio, entendido como el asesinato de un sector específico de la sociedad: los jóvenes (Valenzuela, 2015).



Los escenarios de precarización en el que se desenvuelve la condición juvenil tienen que ver con el sometimiento y el intento de los jóvenes por sobrevivir en un estado de guerra permanente, la precarización de su vida en el mundo del trabajo y padecer el no futuro, en otras palabras, en estos escenarios a los jóvenes se les usurpa sus tiempos, se les administra la vida y se les entrega para la guerra.

La segunda forma en que se expresa el horizonte contemporáneo es a través de la sustitución de los sentidos y símbolos de la juventud, como resultado del devenir racional de la sociedad moderna. Al respecto Alain Badiou (2017) plantea que en toda sociedad la juventud tanto en hombres como mujeres se construye a partir de su exterioridad e intermediación. Pero que en esta época contemporánea se encuentran en un tránsito de los órdenes tradicionales creadas en las sociedades agrícolas-religiosas, por un orden de una exterioridad e intermediación producto de la lógica del mercado y del valor. Este tránsito desdibuja los tres órdenes simbólicos desde donde se construían las subjetividades y las experiencias juveniles.

Estos dos conceptos resultan fundamentales dado que nombran los hechos por los cuales los jóvenes se insertan en el mundo, diferenciados por su condición de género. Así “la exterioridad refiere la relación del sujeto con el mundo sensible (naturaleza-espacio) y con el otro diferente y extraño” (Pardo, 1992:167-168), resultando de esa interacción una posición en el espacio social en el que las relaciones de poder son partes constitutivas de tal posición. Por su parte la intermediación refiere una relación social muy especial entre un sujeto que en este caso son las y los jóvenes, con alguna figura de la exterioridad: la figura masculina-adulta, por el cual la existencia y el devenir de las y los jóvenes adquieren sentidos, dado que el sujeto “intermediario” establece un orden simbólico al cual todo joven debe someterse.

A continuación, desarrollaré estos ordenes simbólicos de la juventud considerando la especificidad de género. Para el caso de los jóvenes el primer orden refiere la dialéctica entre padre e hijo, la necesaria escisión del padre (su división en dos) para su propia existencia; un principio religioso en cual Dios (padre) se divide así mismo haciéndose hombre (hijo), para que a través de ellos den vida la noción de divinidad con prácticas de adoración, al mismo tiempo que la noción de Dios significa la redención del hijo.

Desde esta lógica el hijo es consustancial el padre, es decir, no pueden concebirse de forma separada. El padre es quien designa la determinación de la identidad del hijo a través de su marcación, cuya manifestación se objetiva en el “deber ser” o el mandato



supremo del hijo, que es la es la de suceder al padre, de tomar el poder en su lugar dado que el hijo es el primero en la jerarquía de los seres que el Padre engendra (Badiou, 2009:88).

De esta forma el hijo deberá de convertirse en el “amo de la ley” al precio de una iniciación muy violenta que marcará su cuerpo y su devenir. Badiou (2017:28) plantea que en el mundo de la globalización ser joven ya no está sometido a una marca social entre jóvenes y adultos bajo una forma de iniciación, dado que ambas figuras de la dialéctica padre-hijo se tambalean como resultado del proceso de racionalización que impone el poder del mercado y la lógica de valor que invade todos los mundos de la vida, cultural, social y la personalidad, en tanto que altera los aspectos de la socialización que convierten a un sujeto capaz de lenguaje y acción (Sitton, 2003).

Condición juvenil, identidad y horizontes de sentido...

Pero ¿qué hay de la condición juvenil indígena?, ¿en qué otros escenarios se desenvuelven?, en las siguientes páginas reflexionaré el cuestionamiento anterior, advirtiendo que dicha reflexión se llevará a la luz de la juventud nahua de la Huasteca, aunque no es privativa de ella.

Para iniciar, retomaré una premisa que parece obvia, pero frecuentemente se deja lado en los estudios de la juventud indígena. En primer término, la juventud es una condición constituida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad. En segundo término, la juventud refleja la memoria social incorporada en tanto dimensión histórica del mundo social en el que acontecen los distintos modos de estar y abrirse al mundo.

La primera parte de la premisa cobra importancia dado que centra la atención en la edad (social) como una cuestión procesada por la historia y la cultura, como un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones, permitiendo concebir la pertenencia a una cultura o a una generación.

Los jóvenes nahuas de la Huasteca han nacido en una cultura que se sustenta en valores comunitarios: la responsabilidad, reciprocidad, el respeto a la tradición y la naturaleza, además de una relación peculiar con la tierra (territorio) que excede su materialidad.



Es en esta relación con la tierra, en la que el conjunto general de sus actividades inscriptas en la reproducción material y simbólica de la comunidad se reconoce una de las dimensiones identitarias más profundas de lo indígena. La comunidad indígena, en tanto espacio social, se encuentra atravesada por prácticas de producción y reproducción social vinculadas con los usos de la tierra.

Dichos valores y el vínculo con la tierra han permitido estructurar y ordenar el espacio comunitario a partir de instituciones que organizan la vida cotidiana, garantizando y regulando el compromiso, cohesión y pertenencia social, así como espacios pedagógicos para formar a sujetos comunitarios.

La primera institución es el trabajo comunitario (o faena), cuyas funciones son múltiples, entre ellas se encuentra la socialización y la inculcación de los valores del trabajo cooperativo y solidario. Mediante esta institución se reafirma la responsabilidad histórica con la comunidad, en tanto relación de interdependencia entre sujeto y territorio, el trabajo colectivo como reafirmación y renovación de la membresía y el disfrute de los derechos comunitarios.

La faena como trabajo comunitario exige la participación de todos los miembros de la familia, el trabajo se comparte y se divide de acuerdo con los roles sociales (de género y generación). Las mujeres reproducen el rol tradicional a través de la preparación de los alimentos en las fiestas del pueblo, trabajos de limpieza en las calles y en la infraestructura pública (escuela, delegación, calles), mientras que los hombres desempeñan actividades donde imprimen mayor fuerza física como trabajos de albañilería, donde mueven y cargan piedras y excavan fosas (Cortés, 2014).

Por su parte, el sistema de cargos es una estructura de cargos civiles y religiosos que representa a la comunidad ya sea al interior o en el exterior. El sistema de cargos funciona como un sistema rotatorio de autoridad, representación y gestión, al mismo tiempo que delinea las formas de participación de los ciudadanos y de todos los miembros, de todos los géneros y generaciones en un determinado momento (Bartolomé, 1997).

A los jóvenes se les incluye dentro de esta estructura como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje gradual en donde el servicio y el trabajo son los únicos elementos pedagógicos que preparan a los sujetos para enfrentar y resolver la vida cotidiana comunitaria.



Estas instituciones y los valores que lo acompañan son elementos fundamentales del paisaje comunitario de las comunidades nahuas de la Huasteca, algo que los jóvenes no pueden escoger, sin embargo, se impregnan y mezclan en él, cargándolo durante toda su vida como una marca paisajística; los cuerpos y la existencia de los jóvenes son moldeados por estos valores y responsabilidades.

De la misma forma que las instituciones, el género incide en la condición de juventud, el cuerpo procesado por la sociedad y la cultura plantea temporalidades diferentes para hombres y mujeres. La biología determina tiempos y ritmos, que inciden en cada género en lo que concierne a su maduración, posibilidades, disposiciones y deseos, y ello es procesado por la cultura que interactúa con la biología y va condicionando los ámbitos y modalidades de acción y de expresión.

Así las mujeres jóvenes de las comunidades nahuas se les instituye estas decodificaciones culturales de los roles desde las instituciones comunitarias. El sistema de organización social y política delinea las formas de ser “mujer” y ser “mujer joven” en comunidad, sus derechos, obligaciones, disposiciones y atribuciones.

Desde esta lógica las mujeres tienen un tiempo más acotado, vinculado con su aptitud para la maternidad, que opera como un reloj biológico y cultural, que incide en sus necesidades y comportamientos, imponiendo en diversos planos de la vida una urgencia distinta (Margulis y Urresti, 1998). Esta temporalidad acota la condición de juventud entre las mujeres, en tanto que la disposición para la maternidad los lleva a entrar a otra etapa de vida, como mujer “plena”, “madura” en términos de responsabilidades, con la energía, emociones, sentimientos y actitudes adecuadas para procrear, criar y cuidar a sus descendientes.

La segunda parte de la premisa que nos permite comprender la complejidad de los escenarios de la condición juvenil indígena tiene que ver con la memoria social incorporada, como la experiencia social vivida y la incorporación de las circunstancias históricas a las nuevas generaciones.

Esto nos permite advertir que, toda estructura social se va constituyendo en el plano de la temporalidad, con entradas y salidas de sujetos, con tradiciones que se seleccionan y se olvidan, con acontecimientos que alteran radicalmente la fisonomía de la estructura. En la Huasteca hidalguense podemos observar la formación relativamente “reciente” de



la memoria regional desde los acontecimientos de violencia y la lucha campesina por la tierra entre las décadas de 1960 a 1980.

La lucha significó el momento en el que los pueblos de la región se pensaron a sí mismos, como una unidad sociocultural y política a partir de una identidad basada en elementos culturales como la lengua, tradiciones y una historia de lucha. Todo ello, condicionó la organización política de las comunidades, para recuperar las tierras despojadas y la dignidad como pueblos.

Posterior a la lucha y en común acuerdo, las comunidades optaron por la propiedad colectiva como la única forma de salvaguardar y administrar los bienes naturales, los cargos comunitarios que abordamos en líneas anteriores se establecieron en torno a la tenencia de la tierra como propiedad social, con formas de participación ciudadana y de reconocimiento político.

La lucha campesina fue una coyuntura histórica que construyó generaciones con una relación peculiar con la tierra. Los jóvenes que nacieron y crecieron durante la “emergencia campesina” (década de 1960 a 1980) les tocó desenvolverse en un contexto de “efervescencia” organizativa, una situación diferente a la de sus hijos y nietos en la que la crisis del campo y de la tierra empezaba a hacerse visible ahora ya no en forma de despojos, sino como carencia y poca productividad.

Cuando el uso productivo de la tierra (de subsistencia y económico) empezó a precarizarse a niveles que apenas permitían la reproducción de las condiciones básicas de vida de las familias (década de 1990), se produjo la migración hacia las cabeceras municipales (con intensidades variables según familias y comunidades) y a las principales ciudades del país, dando paso a nuevos escenarios comunitarios y nuevas prácticas socioculturales.

Los códigos culturales y sociales aluden a la época en que cada individuo se socializa, un espacio temporal en que se instituyen normas, valores, formas de percibir y apreciar, sensibilidades y gustos (Margulis y Urresti, 1998) con ello también se establecen fronteras y límites que diferencian una generación a otra, dado que cada época tiene su episteme y las variaciones epistémicas son percibidas y apropiadas con toda su intensidad durante el proceso de socialización por los nuevos miembros que va incorporando la sociedad.



Así, la juventud nahua de la Huasteca hidalguense tiene como escenario de construcción las condiciones estructurales de desigualdad social y económica, violencia, una historia, cultura y una memoria social incorporada que moldean e instituyen los sentidos del “ser” joven y del “estar” en comunidad. Habrá que advertir que la experiencia social vivida no es igual en todas las generaciones, la estructura social y memoria se va constituyendo en el plano de la temporalidad, con entradas y salidas de sujetos que implican cambios en los sentidos.

Las diferencias generacionales se expresan, frecuentemente, bajo la forma de dificultades y ruidos que alteran la comunicación y, a veces, en abismos de desencuentro, que en gran parte tienen que ver con que no se comparten los códigos, dado los cambios en la comprensión de los códigos “tradicionales”, como en la creación de nuevos códigos a través del andar y la trayectoria de los jóvenes.

Así los jóvenes constituyen devenires que nos permiten observar los nuevos escenarios de los mundos rurales indígenas contemporáneos. Pensarlos como devenir nos permite mirar la cercanía de afinidad, de roce con formas plurales de vida, en las que no interviene la racionalidad ni la planificación controlada (Muñoz, 2006). El devenir nos cambia, reta y confronta tanto en lo individual y en lo colectivo, nos tensiona al ponernos en contacto con los otros y hacernos parte de algo que inicialmente no éramos (ni pensábamos). Con su trayectoria la juventud nahua pone de manifiesto otras formas de ser joven, otras formas de apropiarse del espacio comunitario y del cuerpo mismo, otras y novedosas formas de entender la memoria y la tradición, sobre todo otras formas de reafirmarse como joven nahua con una cultura propia.

Lo anterior cobra importancia en tanto que la colocación del sujeto juvenil significa la construcción de la identidad, entendida como el punto de encuentro entre discursos y prácticas que interpelan y sitúan a los sujetos con procesos que producen subjetividades, surgidas en juegos específicos de poder, que obligan a los sujetos al uso de los recursos de la historia, la lengua, la cultura y la memoria (Hall, 2003).

La identidad como narrativización del yo (ibíd.) supone la relación entre temporalidad y espacio para la construcción de sentidos (Osorio, 2010). Aquí vale la pena reflexionar cada uno de estos componentes de la relación, dado que implica la puesta en juego de diferentes niveles y dimensiones de producción subjetiva, por ejemplo, la temporalidad supone un tiempo largo-histórico donde se expresa la realización de la cultura, dado que es a través de ese tiempo en los diferentes grupos humanos han construido e instituido



lenguajes, sistemas normativos, instituciones sociales, formas de organización social, valores, roles sociales, percepciones estéticas-simbólicas y prácticas eco-culturales como formas de habitar el mundo (Noguera, 2004).

Pero también es en el tiempo histórico donde se han sedimentado de los ordenamientos coloniales, raciales y dispositivos de dominación, que han dado pie a un proceso permanente de racialización de los cuerpos, géneros y espacios. Estos imaginarios anclados en el tiempo han desplegado un proceso de naturalización de estructuras y estatutos ontológicos de fealdad y monstruosidad, iniciado en la conquista de América (y de otros continentes) y perpetuado hasta la actualidad, asumiéndose como verdad y como parte de la identidad de los sujetos.

Por otra parte, el tiempo corto refiere al tiempo de las experiencias y trayectorias de los sujetos, a través de ellas se definen los sentidos de las estructuras sociales mediante la apropiación performativa de las memorias, esto permite la construcción de “colocación” de los sujetos en la comprensión de las relaciones que se tejen entre el escenario histórico (que lo rodea) y su biografía (vida interior) y la relación de ambas dentro de la sociedad, develando sistemas de opresión, estructuras y procesos que en la actualidad condicionan las actuaciones de los sujetos.

De ahí que es importante traer a la reflexión lo que implica la colocación de los sujetos en el tiempo, dado que en su experiencia y su corporalidad libran las primeras luchas ante los sistemas de opresión en la definición de un proyecto de vida, luchas contra las estructuras jerárquicas y heteronormadas de género, la heterosexualidad obligatoria, la sexualidad como institución y dispositivo de control social, la racialización de los cuerpos, en suma las diferentes formas de anulación de los sujetos que intentan definir la identidad desde diferentes expresiones de violencia. Es en este tiempo donde se expresan y articulan las resistencias cotidianas, la construcción de otros sentidos de los códigos y normas culturales y por tanto la redefinición de las identidades individuales y colectivas.

Por otro lado, el espacio define tanto el posicionamiento y la movilidad de los sujetos dentro de conjuntos geográficos, la construcción de las identidades tiene un vínculo importante con el lugar y la construcción de un territorio, en tanto que los lugares tienen sentido no por ellos mismos, sino porque son depositarios de vivencias y recuerdos personales, es decir por el significado que construyen las personas que lo habitan, tal



como lo expresa el siguiente fragmento del ensayo de Michel Serres “A los habitantes de mi tierra natal”, una carta de un exiliado...

Yo me creía con el derecho natural de habitar la región de la que estaba impregnado, y esto nunca ha cesado. “La tierra bajo mis pies sube hasta por el medio de mis pantorrillas con un enraizamiento poderoso y el agua de mi río hasta el cuello, hundimiento definitivo de mi genoma” (Serres, s/a).

El fragmento anterior expresa al espacio y la territorialidad como el cuerpo de la identidad colectiva, una construcción histórica que se lleva a cabo a través del “habitar”, a partir de una relación dialéctica entre espacios vivos con cuerpos vivos y gracias a su interacción configuran un mundo sensible y una totalidad en donde el ser existe. En este sentido el “habitar” no es una apropiación del lugar, sino el anclaje a un lugar, el cuerpo en sí constituye una extensión del lugar, construido ya como espacio, entendiendo que el espacio no es la materialidad del lugar, como una cosa vacía para llenar o apropiarse, sino como una construcción mutua entre el lugar geográfico y el sujeto.

El proceso de construcción de la territorialidad no es algo acabado, sino un proceso continuo que se teje en la cotidianidad, fuente de múltiples recursos que son apropiados, renovados y mantenidos (Osorio, 2010), esto nos lleva a la idea que la producción la identidad colectiva lleva con frecuencia a fabricar un mito movilizador que refuerza la imagen del grupo territorializado, define los vínculos de pertenencia, una historia compartida, un sentido del lugar, pero sobre todo una otredad, una diferenciación radical con otros sujetos.

Pero es importante hacer una precisión, el espacio y la territorialidad si bien tienen una dimensión física, no se limita a ella, dado que la apropiación desde el “habitar” tiene un efecto doble, la dotación de sentido del espacio físico, que es el lugar material y la localización, y la construcción de un espacio social-simbólico definido por la exclusión mutua o la distinción de posiciones, esto es, la estructura de yuxtaposiciones de posiciones sociales (Bourdieu, 1993).

Aquí es preciso recurrir la premisa de que “no hay espacio, en una sociedad jerarquizada, que no sea jerarquizado y que exprese las jerarquías y las distancias sociales” (Osorio, 2010), sobre una forma más o menos deformada y sobretodo escondida por el efecto de naturalización que conlleva la inscripción permanente de las realidades sociales en el mundo natural, de ahí que cobra sentido la afirmación hecha en páginas anteriores de que en la sociedades modernas-coloniales, los espacios han



sido uno de los objetivos primarios de la racialización, como un proceso de naturalización de estructuras ontológicas que permite la exclusión de sujetos en determinados espacios, por ejemplo los diferentes espacios de la ciudad donde “solo algunos” pueden estar y donde la mayoría son “ajenos”, o en su contra parte, el campo y la ruralidad como espacios de atraso.

Organizar el espacio y construir un lugar son apuestas frecuentes en las prácticas colectivas e individuales de construcción de la identidad, por lo que las disputas de los espacios es también la disputa por la definición de sujetos como el establecimiento de sus categorías existenciales, lo cual hace que se pregunte como debe de ser un sujeto, qué debe hacer, cuáles son sus alcances y hacia donde debe de ir.

Esta disputa ontológica de los sujetos obedece a proyectos que se traducen en lógicas temporales y espaciales, la juventud como el sujeto inicial de estas reflexiones construyen sus devenires desde los dos tiempos (históricos-cortos) y desde los diferentes espacios, la comunidad, el medio rural, la ciudad, la calle, etc. Que en sí constituyen micromundos, proyectos de diferente naturaleza, frentes de disputas, donde se hacen visibles la vacilación histórica y ontológica de la raza, sexo, género, procesos que encarnan la herida colonial, una vacilación que no ha cesado y se ha traducido como principio de estratificación social, pero sobre todo como los lugares de la resistencia y reexistencia, de invención de nuevos sentidos de pertenencia y solidaridades, en suma, de nuevas identidades.

Bibliografía

- Arendt, H. (2016) La condición humana. México: Paidós.
- Badiou, A. (2017) La verdadera vida. Un mensaje para los jóvenes. México. Malpaso.
- Bartolomé, M. (1997) Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México. México. Siglo XXI Editores.
- Cortes, D. (2014) Participación de los jóvenes hñähñú en las comunidades de origen en el contexto de migración del Valle del Mezquital, Hgo. Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Hall, Stuart, (2003) “Introducción: ¿Quién necesita “identidad”?” en Stuart Hall y Paul du Gay Cuestiones de Identidad Cultural. Buenos Aires-Madrid, Amorrortu.
- Hoyos, M. y Zapata, C. (2005) ¿Existe una condición de juventud indígena? Colombia. Nómadas No. 23. Universidad Central-Colombia. PP.28-38.



- Margulis, M. y Urresti, M. (1998) La juventud es más que una palabra. Ensayo sobre cultura y juventud. Argentina. Editorial Biblos.
- Muñoz, G. (2006) La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa. Colombia. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales.
- Noguera, A.P. (2004) El reencantamiento del mundo. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente – PNUMA. Universidad Nacional de Colombia.
- Osorio, J. (2006) “Biopoder y biocapital. El trabajador como moderno homo sacer”. En Argumentos. Vol. 19. No. 52. septiembre-diciembre. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. pp. 77-98.
- Osorio Pérez, Flor Edilma (2010) “Identidades rurales en perspectiva territorial: dinámicas cambiantes en tiempos de crisis” [En línea]
- Pardo, J. L. (1991) Sobre los espacios pintar, escribir, pensar. Barcelona: Ediciones del Serval.
- Pineda, J. (2017) Jóvenes, culturas y poderes. Seminario permanente de Semilleros de Investigación. Colombia. Universidad de Manizales-Cinde-Universidad de Caldas.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coord.) Los jóvenes en México, (pp. 395- 430). México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (s/a) A los habitantes de mi tierra natal.
- Trías, E. (2005) Filosofía del límite. España: Biblioteca Nueva.
- Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Valenzuela, JM. (2015) Juvenicidios Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España. Barcelona, España. NED Ediciones.