



INSTITUTO SUPERIOR DE
ESTUDIOS DE LA FAMILIA

Fortaleciendo jóvenes mayas en Chiapas con herramientas de la narrativa y la
plena consciencia

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN TERAPIA FAMILIAR

PRESENTA:

Norma Inés Barreiro García

Ciudad de México,

201

Con reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de la Secretaría de Educación
Pública. Según acuerdo No. 974201 de fecha 18 de Julio de 1997.

AGRADECIMIENTOS

Gracias doy al infinito número de condiciones que hicieron posible este trabajo, escritura y reescritura, que fueron tomando diferentes formas a lo largo de una década.

Elegir una secuencia para dar gracias, me resulta una decisión tremendamente compleja. No quisiera que mi memoria deje fuera algún nombre que mi corazón hubiese querido honrar con una línea en este agradecimiento.

A mi madre y a mi padre, por haberme transmitido el gozo por la lectura y el gran placer de hacerme preguntas.

A todas las y los autores citados en este texto, cuyas publicaciones han inspirado estas reflexiones; especialmente al Maestro Zen Thích Nhất Hạnh, cuyas prácticas del arte de vivir en el momento presente y sus estudios sobre la comprensión de la mente, enriquecieron mi vida más allá de cualquier descripción.

Al Dr. Ignacio Maldonado Martínez por haberme abierto varias puertas del conocimiento. Aquí y sólo mencionaré algunas de las más relevantes: el acercamiento a los libros del Maestro Zen Thích Nhất Hạnh, el Diplomado de Narrativa y Terapias Posmodernas y la Maestría en Terapia Familiar, ambos espacios de formación dentro del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia AC.

A la Dra. Esther Althaus Roffe, quien me introdujo a los conceptos de Bateson sobre la ecología de la mente, y quien ha sido para mí una gran guía para repensar mi vida y mis hábitos mentales.

A la Maestra Tomoko Yashiro, por haber dirigido esta tesina y haberme guiado en la escritura de este trabajo. Su entusiasmo y estímulo, junto con su

rigurosidad y apertura al dialogo, fueron los pilares desde los cuales este texto pudo ir bordando entre la arqueología de mi ser y la de mis haceres.

A todos los compañeros de camino en esta apuesta-sueño llamada IDEAS AC Ch'ieltik, especialmente a mi compañero de vida Carlos Meza Lavaniegos, y a cada una de las y los jóvenes que han pasado por la organización y que dejaron una huella en mi vida y en mi entendimiento del mundo de las comunidades de los pueblos originarios de Chiapas.

Agradezco especialmente a Esmeralda Méndez y a Roberto Santiz Hernández, dos jóvenes tzotziles: ella de Chenalhó y él de Nuevo San Juan Chamula, quienes además de distinguirme con su amistad, me permitieron compartir las experiencias de sus aspiraciones y logros en el capítulo final de “La Cosecha”.

Finalmente quiero agradecer a dos mujeres jóvenes que han sido mis maestras en este camino de la comprensión de la multiculturalidad. A Marilú Jiménez López, mujer tojolabal, cuya sabiduría y calma no solo han inspirado mi vida, sino varias de las narraciones presentes en este texto. A Florencia López Gómez, Nichim, mujer tzeltal, cuya fuerza, capacidad de emprendimiento y visión, me enseñaron cómo pueden derribarse las barreras culturales internas y comunitarias. A ambas, mis grandes maestras en IDEAS AC Ch'ieltik, mi agradecimiento y amor infinito.

ÍNDICE

CONTENIDO	Página
AGRADECIMIENTOS	ii
PRÓLOGO	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULOS	
1. LA TIERRA QUE LABRAMOS	6
1.1. La tierra que cultiva Ch’ieltik: una aproximación a las condiciones sociodemográficas.	10
1.2. Algunos aspectos del modo de vida de los pueblos	13
1.3. La tarea de Ch’ieltik	16
1.4. El <i>Centro de capacitación juvenil indígena</i> : un lugar de encuentro, formación, descanso, y reflexión	22
1.5. Alcances de la labor realizada por Ch’ieltik	23
2. LA MIRADA	26
2.1. La ecología de la mente de Bateson y el “tik” de las lenguas mayenses	27
2.2. Una pauta que conecta a Bateson con el Buda	30
2.3. ¿Es la tierra lo que percibimos, o es sólo el mapa? Diversas miradas hacia distintas percepciones	38
2.4. Mirando el poder con minúsculas, la lente de Michael Foucault	44
3. LAS HERRAMIENTAS DE LABRANZA	52
3.1. Las herramientas de la narrativa	53
3.1.1. Las conversaciones externalizantes	54

3.1.2. La construcción de nuevas historias individuales y colectivas a través de cartas, dibujos, y pinturas	63
3.1.2.1. La escritura de cartas dentro de la experiencia de Ch'ieltik	65
3.1.2.2. La creación de relatos a partir de expresiones plásticas	72
3.1.2.3. La creación de un mural para la narración colectiva del “nosotros”	78
3.2. La <i>plena consciencia</i> , un camino de transformación personal y social	85
3.2.1. La construcción colectiva de un código de ética	92
3.2.2. Taller “Me quiero, me cuido”, cuidando mis emociones	97
3.3. Las herramientas de la narrativa y las de la <i>plena consciencia</i> conviven	106
4. LA COSECHA	108
4.1. Los aprendizajes en torno a la puesta en práctica de la epistemología del proyecto	109
4.1.1. ¿Qué aprendimos de lo que viene de afuera?	109
4.1.2. Las metáforas sobre las semillas	113
4.2. El fortalecimiento de la agencia personal del equipo sembrero, y de las y los adolescentes	116
4.3. Los nudos entrelazados	129
4.4. La metáfora para recordar quién soy	132
5. BIBLIOGRAFÍA	135

PRÓLOGO

He dedicado toda mi vida profesional al trabajo con comunidades, niños y adolescentes. Desde mis primeros años como estudiante de la carrera de medicina en Córdoba, Argentina, me involucré en trabajos de esta naturaleza en los barrios pobres de la ciudad. Al concluir dichos estudios, ya estando en México, mis pasiones se orientaron en dos direcciones: el interés por el campo de la mente, y el quehacer de la atención primaria a la salud, que tan en boga estaba a principios de la década de 1980.

Mis preguntas sobre la mente me llevaron a participar en seminarios de psicoanálisis y a trabajar paralelamente como asistente en el primer laboratorio de neuroendocrinología en el Instituto Nacional de Nutrición.

En el laboratorio se planteaban preguntas tales como ¿qué le hacen los estrógenos al cerebro? ¿Qué le hace la testosterona a las neuronas?, ¿es igual o diferente la influencia en los cerebros de las mujeres y de los hombres? En aquellos años las formulaciones del feminismo sobre la igualdad y la diferencia no tenían el desarrollo y la claridad del momento actual.

Asistía a un seminario de estudio sobre el libro de Freud “La interpretación de los sueños”, y en este círculo me encontraba con explicaciones de la mente y con críticas a la neurología y las neurociencias, que no correspondían con las discusiones que teníamos en el laboratorio, ya que éstas incluían al conocimiento que se estaba generando a nivel mundial en diversos centros de investigación.

Las preguntas de la neuroendocrinología me resultaban muy atractivas. Abandoné el seminario y continué sólo con el trabajo de asistente en el laboratorio.

Me asignaron la responsabilidad de hacerme cargo de un proyecto de investigación sobre tumores hipofisarios. La cohorte del Instituto no era muy

extensa, y el problema principal era que la mayoría de los pacientes no habían tenido un seguimiento cercano porque hacía tiempo que no acudían a consulta. La primera tarea era volver a reunir a los pacientes, e invitarlos a participar en el protocolo de investigación que consistía en realizar algunas pruebas de sangre y tomar radiografías para observar la evolución de los tumores y la salud de los pacientes. La mayoría había aprendido a vivir con su acromegalia, y por lo tanto, consideré que para que aceptaran ser parte del protocolo, teníamos que ofrecerles una atención personalizada con un gran maestro de la endocrinología.

En este quehacer de reconectar y dar seguimiento a los pacientes, volví a sentir el llamado del trabajo directo con las personas. Mi jefe se burlaba de mí, diciendo que parecía médica de pueblo; los pacientes llegaban de Chiapas, Oaxaca, o el DF, cargando quesos, o pequeños tejidos de gancho para obsequiarme. Para mí era muy gratificante sentir que había logrado establecer una conexión personal con ellos y que ese vínculo les hacía más amables las visitas al hospital.

Escribí un artículo sobre los resultados de ese proyecto de investigación y lo presenté en un congreso nacional. El momento de finalizar mi período de asistente estaba próximo, debía decidir qué hacer. Comencé a buscar opciones, y para ello solicité una carta de recomendación a mi jefe. Una frase de la carta me conmovió profundamente. En su intento de recomendarme como una buena candidata para ser formada en el campo de la investigación en neuroendocrinología escribió: “es una persona más interesada por la enfermedad que por el enfermo”. La carta era una muy buena recomendación, pero esa frase me hizo sentir que quizás no estaba siguiendo el camino adecuado. Diversas circunstancias me llevaron a abandonar el incipiente camino que apenas estaba iniciando en el campo de la neurociencia.

A partir de aquel momento; es decir, de 1982 a la fecha, he estado siempre involucrada en proyectos comunitarios dedicados a la atención de poblaciones infantiles y adolescentes cuyos derechos son vulnerados. Hice una maestría en comunicación educativa para la salud, y trabajé en distintos ámbitos: la intervención directa con diferentes poblaciones cuyos derechos son vulnerados, la investigación operativa, la planeación de metodologías y las políticas públicas.

Cada uno de los proyectos y quehaceres me permitió aprender y sentir que, de una manera modesta, pero significativa, estaba contribuyendo a que las personas pudieran vivir mejor, especialmente los más jóvenes.

Paralelamente, mi interés por conocer mi mente seguía vivo. Me interesaba entender cómo percibimos, cuál es la naturaleza de la existencia humana, si existe una verdad o una diversidad de verdades para entender nuestra existencia, si podemos alejarnos del deseo de poseer una verdad, y cómo podemos tener más presente el poder en nuestras interacciones para no imponer nuestra verdad. Estas preguntas me llevaron a introducirme en las prácticas de la meditación y en las técnicas de lo que a principios de la década de 1980 se llamaba “cuerpo – mente”. Estas búsquedas personales nutrían mi manera de trabajar con los grupos. Las personas que participaban en los talleres de formación, y principalmente las mujeres, agradecían los momentos en los que practicábamos la relajación total y la observación de nuestro cuerpo y nuestras emociones. Yo descansaba y me sentía tan bien como ellas.

Complementariamente a estas gratificaciones, en ocasiones la labor resultaba muy estresante. Luego de un período de trabajo en UNICEF, que fue la escuela que me formó en el quehacer de la elaboración de propuestas para proyectos de infancia y adolescencia, fundé una organización no lucrativa. La búsqueda de financiamiento era condición indispensable para que los proyectos sucedieran.

Fueron años de intenso quehacer en el campo metodológico, en el de las políticas públicas de niñez y adolescencia, y en la tarea de consecución de fondos.

Volví a repensar mi interés por la clínica y el trabajo de persona a persona. En 2006, luego de un par de años de darle vueltas a la idea, inicié el Diplomado de Narrativa. En las lecturas, las discusiones, y los intercambios con el grupo y los maestros, encontré una gran inspiración, una manera de mirar y pensar que enriquecía mi experiencia, e importantes herramientas que podía poner en práctica en el trabajo de la organización de manera inmediata. Las lecturas tenían un enfoque sobre la mente y la condición humana compatible con la formación que desde años atrás me estaban brindando las enseñanzas del Buda.

El ambiente institucional en el ILEF era muy agradable porque estaba aprendiendo, dialogando entre pares. Por ello, ingresar a la Maestría de Terapia Familiar para continuar mi formación y permanecer en el seno de la institución, fue una decisión sencilla.

El paso por la Maestría reforzó la misma experiencia gozosa del Diplomado, y agregó una nueva: el trabajo clínico con las personas y las familias. Las horas de supervisión profundizaron mi interés, me exigieron ensayar nuevas herramientas, y me exhortaron a abrirme a interpretaciones múltiples y diversas.

Terminé la maestría justo en el momento en el que había decidido realizar un retiro de meditación de tres meses para profundizar en el conocimiento de las enseñanzas budistas, bajo la guía del Maestro Zen vietnamita Thích Nhất Hạnh. Esos 100 días del retiro de invierno fueron el laboratorio más intenso que he vivido sobre la observación de mi mente.

Al regresar se me volvía a presentar la oportunidad de decidir entre el trabajo clínico y el trabajo comunitario. Un proyecto con financiamiento de tres años para

trabajar con adolescentes indígenas fue puesto en mis manos. Decidí fluir con lo que la vida me presentaba.

En un primer momento pensé en combinar ambos espacios, pero paso a paso se impuso la intensidad de la tarea en Chiapas, y las herramientas adquiridas durante los estudios en el ILEF y en la formación budista, impregnaron la manera de hacer del proyecto.

Este trabajo da cuenta de esta experiencia y a la vez es una manera nueva de visitar un deseo infantil. El de aquella niña de 9 años, que en la provincia de San Juan Argentina, se sintió interpelada por las condiciones de vida de “los niños pobres” y pidió a su madre que como familia hicieran algo al respecto. Esa niña que a los 10 años decidió que la manera en que quería ayudar a los niños era siendo psicoanalista, sólo porque observaba que cuando llegaba a su casa una famosa psicoanalista infantil, todos los hombres callaban cuando ella hablaba. Esa decisión fue una muestra de un deseo, que en aquel momento, la niña no podía nombrar: el de que las mujeres fueran escuchadas dentro y fuera de sus casas.

Esta tesina tiene que tener algunas de las formalidades para optar por el título de Maestra en Terapia Familiar; sin embargo, he tratado de escribirla como una narración, lo más cercana posible a mi experiencia porque es lo que conozco, lo que puedo transmitir, y lo que hace honor a las formas de la terapia narrativa. El recorte para delinear el curso de esta narración, además de incompleto y transitorio, como todas las conceptualizaciones en torno a las experiencias, deja fuera algunos aspectos que me hubiera gustado mucho incluir. En ese sentido, se trata de un texto inacabado, cuya escritura me ha generado nuevas preguntas y ha significado un intenso proceso de introspección sobre mi manera de mirar y de hacer. Ojalá las nuevas preguntas puedan dar lugar a otra narración en el futuro.

INTRODUCCIÓN

Esta tesina describe la experiencia de un programa realizado por una organización social Ch'ieltik¹ orientada a fortalecer a jóvenes indígenas de Chiapas con educación, liderazgo, creatividad y trabajo en el entorno. El programa apuesta a la capacidad de las y los jóvenes indígenas chiapanecos para transformar a sus comunidades al tiempo que se transforman a sí mismos y aportan a la construcción de una cultura de la paz. El programa busca fortalecer a las y a los jóvenes a partir de que reconozcan su condición de ser un joven o una joven. Esto debido a que se trata de una categoría social en construcción; ya que, tradicionalmente, en las comunidades indígenas se pasaba directamente de la niñez a la adultez. Es hasta la reforma de la educación media superior y la apertura de bachilleratos en las microrregiones de los municipios indígenas, que comienza a construirse este nuevo actor social: la adolescencia indígena, cuyos derechos todavía no están plenamente reconocidos.

Ser joven en las comunidades indígenas es algo nuevo; por esta razón, los jóvenes todavía no se encuentran integrados como actores dentro de las decisiones de los pueblos. Hasta hace muy pocos años, los niños y las niñas pasaban sin ninguna transición a ser adultos, ya sea por su integración al trabajo, o por el matrimonio y la llegada de los hijos. Los planteles educativos, paralelamente a la expansión del internet y la migración, han permitido un mayor contacto con las sociedades urbanas, y de esta manera, ha comenzado a surgir la juventud indígena. Hoy en día, la cuarta parte de la población en las microrregiones en donde trabaja Ch'ieltik, son jóvenes, pero cabe subrayar que la palabra joven no existe en las

¹ Ch'ieltik es una iniciativa de Ideas Información y Diseños Educativos para Acciones Saludables A.C. (IDEAS AC), organización no lucrativa.

lenguas mayenses. Además, como el joven es un actor social relativamente reciente, las interacciones dentro de la familia y la comunidad también se están construyendo. Es en los espacios escolares donde este actor social tiene mayores oportunidades de irse manifestando, y es por ello que estos espacios son los ámbitos de preferencia para el quehacer de Ch'ieltik. Difícilmente podríamos abordar temas de sexualidad, igualdad de género, y participación infantil y juvenil, en los espacios comunitarios que hasta ahora están dominados por hombres adultos que aún no han transformado sus percepciones tradicionales sobre estos y otros temas.

En este capítulo introductorio da cuenta de los objetivos, así como de la justificación y estructura general del texto.

El objetivo general de este trabajo es describir y analizar un proyecto comunitario con jóvenes indígenas en Chiapas desde la mirada de las prácticas narrativas planteadas originalmente por Michael White y David Epston en el área de la terapia familiar, y la *plena consciencia* entendida como el conjunto de prácticas conocidas como *mindfulness* en inglés, o *satti* en sánscrito.

Las prácticas narrativas fueron planteadas originalmente por Michael White y David Epston en el área de la terapia familiar. Las experiencias de Michael White en el campo de la narrativa estuvieron ligadas desde sus orígenes al trabajo social y comunitario. En México también se ha explorado este campo de aplicación; sin embargo, no he encontrado suficientes publicaciones sobre experiencias concretas para el trabajo con adolescentes indígenas. Por esta razón, este texto se propone, como uno de sus objetivos particulares, contribuir al campo de la narrativa a partir de una descripción de 8 años de experiencia de trabajo comunitario con jóvenes indígenas en Chiapas, mostrando (evidenciando) las

formas de aplicación de algunas herramientas de la narrativa, conjuntamente con otras herramientas basadas en la *plena consciencia*.

Tanto el enfoque de la narrativa, como el de la *plena consciencia* han sido utilizados de manera complementaria. En el texto se muestran algunos ejemplos de esta complementariedad. Los dos enfoques tienen un desarrollo histórico diferente; sin embargo, considero que ambos comparten una misma finalidad, y forman parte de un todo orgánico. Por esta razón, elegí basar mi quehacer en estas dos miradas y construir con ellas los dos ejes de mi trabajo comunitario.

Por un lado las prácticas narrativas han sido también clasificadas por Bill O’Hanlon² como la “tercera ola” de un modelo psicoterapéutico surgido en la década de 1990 que está orientado a ayudar a las personas que presentan problemas; y por otro lado, las prácticas de *plena consciencia* son uno de los ocho componentes del camino espiritual que enseñó el Buda histórico: el noble sendero óctuple. El Buda histórico, Siddhartha Gautama, vivió en la región norte de la India aproximadamente 500 años antes de nuestra era. Fue llamado por algunos “médico de almas” porque sus enseñanzas estaban orientadas a la liberación del sufrimiento.

En este trabajo quiero describir la manera en la que he intentado complementar esas dos miradas en el trabajo comunitario que realizo con jóvenes indígenas. Dichas miradas corresponden a dos órdenes de pensamiento desarrolladas en contextos históricos distintos y con propósitos diferentes. Es por ello que no es mi interés profundizar en un análisis comparativo de sus similitudes y diferencias, sino mostrar la manera en la que una profesional formada en la terapia familiar y

² Bill O’Hanlon. (2001) La terapia narrativa y la tercera oleada de la psicoterapia. En “Desarrollar Posibilidades” Cap. 20 (Paidós Terapia Familiar <https://es.scribd.com/document/208556234/La-Terapia-Narrativa-y-La-Tercera-Oleada-de-La-Psicoterapia-Bill-OHanlon>)

en el enfoque narrativo, puede complementar su “caja de herramientas” con visiones y herramientas provenientes de las prácticas de *plena consciencia*.

Este trabajo también tiene como objetivo compartir mi experiencia y reflexiones con otros colegas y con las personas interesadas en la narrativa, la *plena consciencia* y el trabajo comunitario con jóvenes; particularmente con quienes están dedicados al quehacer de aportar elementos para transformar los patrones no equitativos de género. Me refiero específicamente a las prácticas de salud sexual y reproductiva que todavía siguen dominadas por usos y costumbres, que, con frecuencia, no representan las más legítimas aspiraciones de las y los adolescentes.

Este ensayo puede resultar de interés por varias consideraciones. En primer lugar, se trata de la descripción de una experiencia aplicada durante 8 años que es y ha sido capaz de generar nuevas historias en las y los jóvenes indígenas de cinco microrregiones pertenecientes a los pueblos tzeltal, tzotzil y tojolabal en las zonas de Los Altos y de La Selva de Chiapas. Las herramientas del proyecto combinan las prácticas narrativas con las de plena conciencia, de la misma manera en la que los ejes conceptuales incluyen la perspectiva de derechos y de género, la perspectiva juvenil, y la perspectiva intercultural; en particular, en lo que se refiere al respeto de las cosmovisiones de las culturas ancestrales mayas de Chiapas.

En segundo lugar, en México no existen muchas experiencias documentadas y publicadas sobre la aplicación de la narrativa al trabajo con comunidades y adolescentes indígenas. Esta misma escasez de reportes se encuentra en lo referente a trabajos que utilicen de manera complementaria las herramientas de la terapia narrativa y las prácticas del budismo.

Cabe señalar que aunque cada vez existen más informes sobre el uso de las prácticas de *plena consciencia* en los espacios educativos, éstos por lo general provienen de los Estados Unidos y Europa y están enfocados en las realidades de dichos países.

En tercer lugar, la descripción de esta labor y la difusión de los nuevos relatos que van emergiendo de las experiencias de las y los jóvenes indígenas, pueden inspirar a otros profesionales, y a las personas en general, a aprender sobre la terapia narrativa y a aplicarla en sus ámbitos laborales.

En cuarto lugar, mi aspiración es que esta tesina contribuya a ampliar el radio de influencia de las prácticas narrativas en el ámbito del quehacer de diversos actores sociales involucrados en programas comunitarios, y en programas de educación no formal, y para los jóvenes universitarios que se encuentran en procesos de formación, entre muchos otros.

La intención es mostrar, a través de algunos ejemplos concretos, cómo utilizamos una “pedagogía narrativa” al estilo de Carey y Russell³ y de qué manera aplicamos las prácticas basadas en la terapia narrativa. Recurrimos a los medios narrativos para que tanto a los educadores como a los jóvenes se les facilite hacer la separación entre ellos y las historias dominantes cargadas de problemas que han estado moldeando sus vidas y sus relaciones.

White (1993) afirma que para que las experiencias sean comprendidas, deben ser relatadas. Este relato es la sistematización de una aplicación exitosa de la narrativa durante ocho años sostenidos. Con base en dicha experiencia, aspira a

³ Carey M y Russel S. (2016) *Pedagogía influida por la cultura. Enseñando aproximaciones narrativas a aborígenes australianos trabajadores de salud*. Traducido por Marta Campillo.
http://capaf.mx/PDF/pdf_art/ped_influida.pdf

contribuir a una mejor comprensión del trabajo con adolescentes indígenas y a que la aplicación comunitaria de la terapia narrativa se enriquezca.

Esta tesina está estructurada en cuatro capítulos. En el primer capítulo “La tierra que cultivamos”, se da cuenta del contexto en el que opera el proyecto comunitario con jóvenes indígenas en Chiapas, y una descripción somera de las principales actividades del mismo.

El capítulo dos, “La mirada”, trata de responder a las siguientes preguntas: ¿desde dónde estamos mirando la tierra que labramos? y ¿desde dónde pensamos las estrategias y las herramientas educativas que utilizamos? Dichas preguntas establecen el marco teórico del trabajo y determinan el curso de la acción. Pensamos que para que las acciones que emprendemos generen los frutos esperados, es necesario que las herramientas sean las adecuadas para el contexto.

En el capítulo tres describo las herramientas que hemos utilizado tanto desde el enfoque narrativo, como del de la *plena consciencia* para la capacitación del equipo semillero (el equipo de educadores y educadoras indígenas que se encargan del desarrollo del proyecto) y el trabajo con las y los adolescentes y jóvenes. Luego de haber labrado la tierra durante 8 años, los frutos son ricos y diversos; esta cosecha se presenta en el capítulo cuatro. Se trata de una cosecha que muestra importantes aprendizajes y que deja preguntas abiertas y algunos nudos en la cosecha personal de quien esto escribe.

CAPÍTULO I

LA TIERRA QUE LABRAMOS

“Vivimos dentro de los cuatro puntos cardinales del universo y este universo no estaría completo sin nosotros.

Vivimos agradecidos a nuestro Padre Sol que nos calienta y alumbra, con la lluvia que nos refresca, y con la luna y estrellas tranquilas que guían nuestro paso.

*Allí donde un **yori**⁴ ve un cerro, nosotros vemos un lugar sagrado, de oración y meditación.*

*Allí donde un **yori** ve un río o arroyo, nosotros vemos un hilo de vida tan tranquila o violenta, como el tiempo lo exige y finalmente, a descansar para siempre descansando en el gran mar. Igual que nuestra vida.*

*Allí donde el **yori** ve tierra para adueñársela, herirla, dividirla, exprimirla para hacerse rico, nosotros vemos a la Madre Tierra, que generosa nos ofrece lo necesario para vivir compartiéndola en paz y armonía, para después dormir siempre en ella.”⁵*

Las palabras de don Tirso, gobernador mayo del centro ceremonial de Tepokahui, expresan en toda su sencillez y belleza, la manera en que los pueblos originarios⁶ sienten que su existencia está unida a la del universo entero. Es la aspiración de este capítulo poder transmitir algo de esa cosmovisión.

⁴ No indios o “hombres de razón, en la lengua yoreme del pueblo indio Mayo.

⁵ Tirso Juchimea Buitimea, Gobernador Mayo del centro ceremonial de Tepokahui, Sinaloa en Derechos religiosos y pueblos indígenas. Memoria del encuentro nacional sobre legislación y derechos religiosos de los Pueblos Indígenas de México. INI, 1998. México

⁶ Hoy existe un debate sobre la manera de nombrar a estos pueblos. La denominación “pueblos indígenas”, ha sido criticada por algunos autores por considerarla etnocéntrica. Se están usando nuevas denominación como pueblos originarios, poblaciones autóctonas, o primeras naciones. En esta tesina utilizaré de manera indistinta las denominaciones pueblos indígenas o pueblos originarios, sin entrar en un debate que no corresponde con el tema de esta tesina.

En primer lugar se presenta una descripción del contexto del proyecto y algunos de los condicionantes socioeconómicos y culturales de las microrregiones de Chiapas en donde se inserta. Muestra algunas características de la tierra en la que trabajamos, la manera en que la labramos y algunos modos de vida directamente ligados al momento evolutivo de la adolescencia.

Ch'ieltik es una organización que fundé con otras tres amigas en el año 2009, con el nombre legal *IDEAS Información y Diseños Educativos para Acciones Saludables A.C.* El propósito de esta organización era trabajar a nivel local con adolescentes indígenas. Luego de la fundación encargamos un diagnóstico para decidir dónde ubicar el primer proyecto y fue así como llegamos a Chiapas.

El año 2017 fue un año de grandes retos, transformaciones y logros para *IDEAS A. C.* El personal de la institución el “Equipo Semillero” como ellos se autodenominan, está constituido por educadores y educadoras jóvenes, pertenecientes a los pueblos mayas tzeltal, tzotzil y tojolabal. Fueron ellos quienes trabajaron para encontrar una palabra en las lenguas maternas de sus pueblos que lograra comunicar el quehacer institucional y sus aspiraciones. Querían expresar, desde su espiritualidad, los conceptos de juventud, semilla, corazón libre, buen vivir y nuevo camino, en una sola palabra. Así nace Ch'ieltik, el nuevo nombre de la organización. Un nombre que refleja de manera auténtica el porqué de la organización. Ch'ieltik significa “somos los que crecemos” o “nuestro crecimiento” en lengua tzeltal y tzotzil, tiene el sufijo “tik” que quiere decir nosotros. *Tik*, nosotros, es el principio constituyente de las lenguas mayenses que se hablan en Chiapas. *Tik* alude a una construcción colectiva del lenguaje donde no hay separación entre el sujeto y el objeto.⁷ El trabajo de

⁷ Lenkersdorf, Carlos (2002). *Filosofar en clave Tojolabal*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.

Ch'ieltik como su nombre lo indica, es una construcción colectiva de colaboración con las y los jóvenes para contribuir con ellos en la construcción del *Lekil Kuxlejal* (buen vivir en la lengua Maya Tzeltal) en las comunidades indígenas. El buen vivir no es concebido en los pueblos indígenas como una gracia, sino como una práctica de voluntariado que se construye, activa y colectivamente, con el reconocimiento y el cuidado del otro; con la paz, la rectitud y la justicia; sobre principios sencillos como el respeto, la hospitalidad y la interdependencia.⁸

Ch'ieltik contribuye a la igualdad y a la equidad entre hombres y mujeres, al respeto de los derechos de niñas, niños y jóvenes; y, paralelamente, a la creación de espacios de comunicación intergeneracional y de una cultura de paz para buscar la armonía en las comunidades y el cuidado de Nuestra Madre la Tierra.

Ch'ieltik busca establecer puentes entre un respeto profundo a la cosmovisión del *Lekil Kuxlejal*, e incorporar, al mismo tiempo, otro cuerpo de saberes. En los programas establece un diálogo donde el enfoque de respeto a los derechos humanos se pone en juego con los saberes comunitarios, respetando las formas en que las comunidades toman sus decisiones. También genera procesos de reflexión y análisis, evitando la confrontación con las autoridades comunitarias. Este acercamiento respetuoso y hábil, permite experimentar con formas de trabajar en favor de la igualdad y la equidad de género, la salud sexual y reproductiva, la transformación de las emociones, la toma de decisiones y la cultura de la paz, a partir de propuestas educativas y creativas que cada vez

⁸ Paoli, Antonio (3002). Educación, Autonomía y *Lekil Kuxlejal*; Aproximación a la filosofía de los Tzeltales. Ciudad de México, UAM Xochimilco

toman más en cuenta la situación de los jóvenes indígenas tzeltal, tzotzil, tojolabal, así como su cultura.

En la visión de Ch'ieltik, la transformación de los jóvenes es reflejo y causa de la transformación de la propia organización, lo que dota al modelo de un enorme dinamismo. El programa se vincula con la comunidad a través de alianzas con autoridades comunitarias, planteles de educación primaria, secundaria y media superior. Las actividades en general han sido planteadas de tal manera que respetan la cosmovisión del Lekil Kuxlejal y las necesidades del momento evolutivo de las y los jóvenes; Y las actividades educativas y creativas, incluyen los temas de derechos, género, toma de decisiones para continuar en la escuela y posponer la maternidad/paternidad, manejo de emociones destructivas, y resolución pacífica de conflictos. El arte y la plena consciencia (*mindfulness* entendida como prácticas que ayudan a reconocer y cuidar las emociones destructivas y a comprender que cada individuo es parte de todo el tejido social y de la naturaleza) forman parte de las estrategias pedagógicas para fortalecer los liderazgos juveniles, así como la participación y la ciudadanía en la vida escolar. El quehacer de Ch'ieltik es sostenido financieramente por la aportación de fundaciones internacionales y nacionales, así como de donantes individuales a través de un programa de aportaciones mensuales voluntarias.

1.1. La tierra que cultiva Ch'ieltik: una aproximación a las condiciones sociodemográficas

Chiapas es la entidad con menor Índice de Desarrollo Humano en México⁹, 1 de cada 3 habitantes son jóvenes¹⁰ presenta las mayores tasas de deserción escolar -sólo 4 de 10 personas mayores de 15 años tienen instrucción post primaria- y ocupa el último lugar en eficiencia terminal del nivel primaria¹¹

La entidad tiene una de las más altas tasas de fecundidad adolescente. En los municipios en los que Ch'ieltik trabaja, la cifra asciende a más de 101 por 1000 mujeres entre 15 y 19 años de edad, en contraste con el promedio nacional de 69 por 1000 mujeres en ese rango de edad¹²

En los municipios donde actuamos (San Juan Cancuc, Chenalhó y Las Margaritas) el 92 % de sus habitantes viven en situación de pobreza en general, y presentan la mayor tasa de pobreza infantil en el país.¹³

En estos municipios, de población mayoritariamente indígena, se hace palpable la situación educativa de los pueblos originarios: de los 12 millones de indígenas en México, sólo el 1.5% ingresan a la educación superior, y de ellos, sólo el 1% termina los estudios de licenciatura.

⁹ PNUD (2012). El índice de desarrollo humano en México: cambios metodológicos e información de las entidades federativas. Ciudad de México.

¹⁰ INEGI (2012) *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud. Datos Chiapas.*

<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/juventud7.pdf>

¹¹ INEGI (2010). *Censo General de Población y Vivienda. Chiapas. Principales resultados por localidad.* En línea. http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/zip/iter2010/iter_07xls10.zip. Consultado el 29 de enero de 2015.

¹² CONAPO (2015) *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo adolescente.*

¹³ CONEVAL-UNICEF (2013), Pobreza derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México 2010-2012. Ciudad de México: UNICEF

Por otra parte, asociado con el derecho consuetudinario de usos y costumbres, en las comunidades indígenas están “naturalizados” el maltrato infantil, y la violencia de género sexual e intrafamiliar. La desigualdad entre hombres y mujeres en Chiapas es mayor al promedio nacional.

A la violencia estructural se suma la violencia de género. Chiapas ocupó en 2017 el séptimo lugar en feminicidios (violencia extrema hacia las mujeres) de acuerdo con los datos del *Secretariado Ejecutivo de Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP)*. Según el Observatorio Feminista de Chiapas, en 2017 fueron contadas 220 muertes violentas de mujeres. Por esta razón, el 18 de noviembre del 2016, se declaró la *Alerta de Género* en 7 municipios del estado: Comitán de Domínguez, Chiapa de Corzo, San Cristóbal de las Casas, Tapachula, Tonalá, Tuxtla Gutiérrez y Villa Flores. Asimismo, se determinó que se requerían acciones específicas para la región de los Altos de Chiapas. A pesar de esta medida, no se han asignado presupuestos para llevar a cabo las acciones necesarias en los municipios arriba mencionados, ni las preventivas en el conjunto del estado.

Un conjunto de condiciones configuran un entramado perverso en el que la vigencia de los derechos de la niñez y la juventud, continúa siendo un largo camino por recorrer. El Estado está ausente en su papel de garante de los derechos; los usos y costumbres determinan que una persona es completa y puede opinar sobre los asuntos de la comunidad sólo hasta que contrae matrimonio¹⁴, excluyendo por lo tanto a niños y a los jóvenes de la toma de decisiones sobre los temas que afectan su vida. Las niñas, los niños y las y los jóvenes crecen y son educados para resolver conflictos a través de la confrontación y la violencia. A este panorama de falta de vigencia de los derechos, se suma la narco cultura y la

¹⁴ Lenkersdof, C. (2000) Op. cit.

ilegalidad, mismas que se han convertido en referente de un modelo «triunfador», pero letal, para las y los adolescentes; pero principalmente para los hombres.¹⁵

1.2. Algunos aspectos del modo de vida de los pueblos

El interés de este trabajo no es realizar una definición de los modos de vida de las y los jóvenes indígenas en sus pueblos; sin embargo, es necesario trazar algunas líneas que permitan comprender cómo es la vida de las personas con las que trabaja Ch'ieltik. Para ello incluiré un relato de uno de los miembros del equipo. Se trata de un profesional universitario perteneciente a un pueblo originario.

“Las palabras que vienen abajo sólo describen la situación de los jóvenes en los pueblos indígenas, según la vemos y hemos experimentado nosotras y nosotros, un puñado de hijos de los pueblos que nos encontramos en el camino y que compartimos la convicción de que es posible un nuevo comienzo para nuestras culturas si cultivamos lo mejor de ellas en el corazón y la mente de las nuevas generaciones. Es la descripción que hacemos, parándonos desde un lugar sostenido por los cuatro principios¹⁶ que hemos adoptado como punto de acuerdo y de partida para la acción”.

La historia de nuestros pueblos

“Desde hace cinco siglos, la historia de nuestros pueblos es una lucha por preservar su patrimonio cultural. Cuando llegaron los europeos e impusieron su lengua y su forma de ver el mundo, nuestros antepasados fueron forzados a transformar sus convicciones, y sus saberes fueron calificados de supersticiones o creencias. El cristianismo se impuso como religión, y más tarde, el método científico se convirtió en la única forma válida de producir saber. La ciencia ha traído una luz que nos ha ayudado a mejorar muchas cuestiones de la vida; pero ella, y el modo de pensar de Occidente, también han causado una devastación de Nuestra Madre, la Tierra, a un ritmo que no se había visto antes. La llegada de las religiones y las filosofías occidentales ha echado alguna sombra sobre nuestros pueblos. Rota y escondida, sobrevive aún la vieja sabiduría y la visión del mundo de nuestros antepasados precolombinos; deshilada y remendada con fragmentos de lo que llegó y sigue llegando ahora desde los centros de la tecnología y el saber del sistema de nuestro mundo en este tiempo. En aras de la «modernización» y el «desarrollo», eso poco que nos ha quedado después de la Conquista, ha sido ridiculizado, desprestigiado,

¹⁵ Mariscal, Ángeles. (2013) “Alerta desaparición y reclutamiento forzado de jóvenes indígenas por cárteles del narco en Chiapas”. Chiapas Paralelo. 4 de noviembre de 2013.

¹⁶ Se refiere a los principios de no discriminación, no violencia, solidaridad e interdependencia que guían al quehacer de Ch'ieltik. Se desarrollan más adelante en la página 19.

minusvalorado, y por eso muchos de nuestros hermanos han buscado desposeerse de su herencia. Ya no hablan la lengua, ya no se sienten hijos de nuestras naciones, ya no se identifican con su filosofía. Y no hay nada más terrible para un ser humano que ser obligado a no ser lo que es, obligado a romper los hilos que lo unen a la manta que es su familia, su comunidad, su nación. Ese es el mayor dolor que han sufrido nuestros pueblos y numerosos pueblos americanos se han disuelto en ese dolor.

Sólo hasta el final de la década de 1980 se comenzó a reconocer que nuestros pueblos tienen derecho a existir, y desde entonces ha habido avances, aunque la deuda es grande y hay un largo camino por recorrer. Las voces de nuestros pueblos que reivindicaban su herencia y sus derechos, se hicieron más fuertes. En México, los movimientos indígenas se hicieron visibles cuando las comunidades zapatistas chiapanecas se levantaron en armas en 1994. Individuos y grupos, indígenas y no indígenas en toda América, han volteado a mirar en los últimos años, a escuchar la palabra antigua que permanece resistente a la asimilación. La palabra antigua que dice: «Miremos, éste es otro camino». Ciertamente no sabemos muy bien cómo andar por ahí. Mucha de la luz que echaron los que fueron antes que nosotros se ha apagado a lo largo de los siglos. Pero ya algunos regresan y tratan de reconstruir ese saber y cultivar sus valores más nutricios. Así aprendemos a revalorar el Buen Vivir, esto es, el equilibrio de las personas con su comunidad y en conexión con todo lo que existe en Nuestra Madre, la Tierra.”¹⁷

En los pueblos hay muchas personas que viven en la exclusión y no son reconocidas como personas completas. Las personas que toman decisiones en las comunidades, que siempre son los hombres adultos, han puesto sus necesidades en segundo plano. Las niñas y los niños, los jóvenes y las mujeres, se encuentran en esa situación; y ellos son quienes experimentan de forma más grave las consecuencias de la desigualdad entre los niveles de bienestar general en México, y las condiciones de vida en las regiones de mayoría indígena.

En las comunidades, la red de relaciones no integra a todos por igual. La categoría de ser joven en las comunidades indígenas es algo nuevo. Los jóvenes todavía no se encuentran integrados como actores dentro de las decisiones de los pueblos. Hasta hace poco menos de dos décadas y aún ahora en comunidades muy aisladas, los niños y las niñas pasaban a ser adultos sin pasar por un período de

¹⁷ Ch'ieltik (2017) “Manual Fortaleciendo Jóvenes Indígenas”, tomado del módulo introductorio, redactado por Carlos Soto Dávila.

tránsito entre las dos etapas. Hoy una cuarta parte de la población en las microrregiones donde trabaja Ch'ieltik es joven y se encuentra en las escuelas. Es en este espacio escolar donde el quehacer de Ch'ieltik encuentra una oportunidad de ofrecer herramientas a los más jóvenes y ayudar a la exploración sobre lo que hoy día significa ser joven indígena en estos pueblos.

En varias de las microrregiones donde trabajamos se restringen los derechos de los jóvenes a reunirse en público después de ciertas horas; y en general, no tienen ninguna participación en la toma de decisiones, ni en relación con sus familias, ni en sus vidas, ya que el padre es la máxima autoridad, y es quien tiene la última palabra sobre cualquier tema.

Las madres y los padres tienen una estricta vigilancia sobre las y los jóvenes, como medida preventiva para evitar las relaciones sexuales entre ellos. La práctica de la segregación de los sexos está impuesta como una ley comunitaria. En las comunidades de Los Altos, las leyes comunitarias prohíben el noviazgo, e imponen para las parejas la pena de cárcel o por lo menos una multa. Los calabozos están abiertos, y en algunos casos son ubicados al lado, o muy cerca, de los planteles educativos; situación que aumenta la vergüenza de las chicas y chicos que han sido sorprendidos hablando con sus amigos o parejas sin la presencia de un grupo de pares. Cuando se paga la multa, los jóvenes son puestos en libertad. Si la multa es pagada por el padre del joven, éste tiene derecho de llevarse a la joven para que se convierta en la esposa de su hijo. Aun sin su consentimiento, la jovencita tendrá que ir a vivir a la casa de los suegros.

Durante las obras de teatro realizadas por las jóvenes en la organización han surgido varias narraciones sobre el maltrato que reciben por parte de la suegra y las cuñadas mayores. Los relatos sugieren que las mujeres mayores son quienes

reproducen y sostienen las prácticas de violencia doméstica hacia las mujeres más jóvenes.

Tanto para los hombres como para las mujeres, existe una presión muy fuerte para casarse y tener hijos a temprana edad; porque mientras esto no ocurre, los sujetos son considerados como personas incompletas. En las comunidades de Los Altos y de La Selva donde hemos trabajado, es costumbre que alrededor de los quince años se comiencen a hacer planes para que las hijas se casen. Es frecuente que haya mujeres de quince años o menos que ya hayan sido desposadas o que tengan hijos, y a lo largo de los años subsecuentes, la mayoría de las jóvenes se convierten en madres. En contraste, los hombres en esas mismas edades, de cierta manera gozan de una libertad más amplia para proseguir con sus planes de vida. Algunos de ellos logran acceder al bachillerato siendo padres, o teniendo esposa, y esto representa una ventaja de oportunidades que no gozan las jóvenes mujeres que son madres o están casadas.

En general, en las comunidades indígenas de Chiapas, la violencia es una forma común de resolver las diferencias entre las personas o los grupos. Hay grandes violencias que se ejercen de forma masiva por razones políticas, económicas y religiosas, que han sembrado muerte, rencor y sufrimiento en las comunidades. Desde hace muchos años estas situaciones han sido la razón de la expulsión de familias enteras de sus comunidades de origen, quienes se han desplazado a otras partes del estado para continuar su vida, pero que de alguna manera se han llevado cargando la memoria de las situaciones que los llevaron a desarraigarse. Las condiciones de vida en el estado son duras y no se ven en el panorama muchas esperanzas de que en las comunidades vaya a cambiar la desigual repartición de la riqueza o la falta de servicios sociales.

1.3. La tarea de Ch'ieltik

Ch'ieltik es una organización que busca fortalecer en cada adolescente, una manera de mirarse que les permita observar la riqueza de su origen maya y la necesidad de una transformación personal y colectiva que comience desde lo más profundo de su ser: sus raíces, sus emociones y los saberes que han heredado de sus ancestros, o como dicen los mayas, de “los abuelos y las abuelas”.

Las actividades que Ch'ieltik realiza exponen a los jóvenes a un diálogo entre las culturas, confiando en que éste es posible, y en que cuando se comparte con generosidad, se benefician los pueblos y las generaciones. De esta manera no se propone enfatizar la distinción entre lo propio y lo diferente, sino que apuesta a desarrollar las capacidades que les permitan comprender y decidir qué es beneficioso para ellos y ellas en este momento de sus vidas.

Para contribuir al fortalecimiento de los jóvenes, Ch'ieltik trabaja en cuatro grandes vertientes:

Primera vertiente. La consolidación de un equipo semillero. La selección de este equipo se realiza con base en un proceso mediante el cual no solo se valora la experiencia previa de las y los candidatos en el trabajo comunitario, sino especialmente su afinidad con los principios y métodos basados en la no violencia que fundamentan el quehacer de Ch'ieltik. Ellas y ellos son jóvenes indígenas que han podido superar las adversidades y que han realizado o están realizando estudios universitarios. Cabe mencionar que a este equipo profesional, se suman pasantes y voluntarios.

El equipo semillero está conformado por personas que pertenecen a los pueblos tzeltal, tzotzil, tojolabal y kanjobal, con los que trabajamos. Todas las transformaciones que buscamos realizar con nuestro trabajo comienzan con la

transformación de cada uno de nosotros, y para ello, regamos nuestras mejores semillas para compartirlas con los más jóvenes. Las y los semilleros, siguiendo la tradición de sus comunidades, miran este proceso como el ciclo de una familia ampliada, donde los hermanos mayores ayudan a crecer a los menores. Para el equipo semillero esto significa, utilizando sus propias palabras, que “no van a las comunidades a dar clases, sino a compartir sus experiencias en el caminar”.

Segunda vertiente. El cultivo de las capacidades de la adolescencia indígena. A través del juego, el arte y las prácticas de plena consciencia, trabajamos para ampliar el horizonte en el que las nuevas generaciones indígenas eligen un camino para su vida. Nuestro deseo es que tengan paz, salud y bienestar, y que conserven los valores más nutricios que han heredado de sus ancestros. Estas acciones se dirigen a niños y jóvenes entre los 10 y 19 años de edad y para su realización se apoyan en dos currículos. Con los niños entre 10 y 13 años de edad (que aproximadamente corresponden a los dos últimos años de la primaria y al primero de la secundaria.) Se trabaja con base en un currículo orientado a la promoción de los derechos de la infancia, especialmente al buen trato, la no discriminación y la educación. El trabajo formativo con jóvenes entre 14 y 19 años se apoya en un manual, en el que la malla curricular entrelaza el género, la sexualidad, las habilidades emocionales y los derechos -particularmente el derecho a tomar decisiones, a vivir libres de discriminación y a contar con protección en caso de vulneración de los mismos- para responder a un contexto social de alta violencia, exclusión de la juventud, e inequidad de género. Para cumplir con este propósito se imparten talleres formativos en las escuelas. La elección del ambiente escolar es estratégica, pues nos permite abordar, dentro de un espacio con relativa autonomía en la comunidad, un conjunto de contenidos que resultan polémicos o prohibidos, tales como la sexualidad, la igualdad y equidad de género y los

derechos de los niños y los jóvenes. Fuera del espacio escolar, el tratamiento de estos temas sería más limitado, y la participación de los adolescentes quedaría demasiado condicionada a la voluntad de los hombres adultos, tomadores de decisiones en las comunidades. Las autoridades comunitarias masculinas apenas comienzan a abrirse a una nueva sensibilidad sobre las necesidades de sus hijos e hijas. Con las actividades artísticas y formativas, Ch'ieltik contribuye a hacer más atractivo el espacio escolar, a promover la permanencia dentro del mismo y evitar la deserción, a retrasar el inicio de la maternidad/paternidad, y a tomar decisiones responsables e informadas sobre su presente y futuro.

Tercera vertiente. La participación juvenil. La juventud indígena es un actor que apenas emerge. Aún no es completamente visible en las comunidades indígenas, ni cuenta con condiciones para ejercer sus derechos. Los espacios de las y los jóvenes en las comunidades sólo pueden abrirse desde dentro de la propia comunidad y por los mismos jóvenes. Para ello requieren desarrollar capacidades para la participación en todos los aspectos de la vida comunitaria, la expresión libre de sus opiniones, y la toma de decisiones. A través de la cultura trabajamos para que poco a poco las y los jóvenes cultiven sus habilidades para la ciudadanía y para compartir su palabra con su gente.

Cada año Ch'ieltik abre convocatorias para que las y los jóvenes de bachillerato presenten proyectos llamados “iniciativas juveniles”, que son proyectos de jóvenes para jóvenes. A través de ellos se incrementa la participación activa de las y los adolescentes, quienes utilizando las herramientas del arte y la comunicación (radio, videos, teatro, *stop motion*, video clip) expresan sus necesidades, sueños y aspiraciones. Durante el proceso de selección de las iniciativas juveniles y para la implementación de sus proyectos, se brinda a los jóvenes un acompañamiento que consiste en enseñarles a elaborar un proyecto,

tomar acuerdos dentro del grupo, escribir guiones, manejar las herramientas básicas de la técnica elegida; y, finalmente, a generar su producto cultural. Estas obras son presentadas al conjunto de la comunidad una o dos veces al año. Gracias a la flexibilidad del lenguaje artístico, las y los jóvenes pueden hacer escuchar sus voces dentro de las comunidades, ofrecer nuevos significados para el *lekil-kuxlejal* que los incluya a ellos, y abrir espacios donde sus demandas puedan ser escuchadas.

Cuarta vertiente. La incidencia pública local. Es la construcción de alianzas y condiciones favorables a los derechos de los jóvenes y los niños. El propósito de la labor de Ch’ieltik es tan grande, que no podemos lograrlo solos. Necesitamos los esfuerzos que otras entidades hacen para llegar a un punto común, que es el Buen Vivir para todos y todas. Para ello, a través del intercambio de experiencias y la colaboración en acciones conjuntas, fortalecemos los lazos de solidaridad entre las organizaciones de la sociedad civil, las entidades de gobierno y las instituciones educativas. En esta vertiente hay tres actores que se cultivan especialmente: las autoridades comunitarias, el personal docente y el personal de salud. Las autoridades comunitarias son quienes han dado el visto bueno, y en algunos casos, son quienes han invitado a Ch’ieltik a llevar sus acciones a la comunidad. Semestralmente son informadas de los avances y se procura mantener con ellas una línea de comunicación constante, a través de los comités educativos en cada uno de los planteles. Dado que el trabajo de la organización tiene un componente importante de autocuidado de la salud sexual y reproductiva, es necesario sensibilizar a los profesores de las escuelas primarias, secundarias y de los bachilleratos, para que la visión de la adolescencia como una “etapa conflictiva, difícil, con necesidad de límites y reglas claras” sea enriquecida con otros discursos que incluyan las potencialidades, riquezas y capacidades de

las y los jóvenes entre 10 a 19 años. Para llevar a cabo las actividades de esta vertiente, se han establecido *Mesas Interinstitucionales*. En cada uno de los municipios, hemos realizado foros en los que los jóvenes han presentado sus opiniones, a través de ponencias o trabajos grupales, sobre el embarazo adolescente, el matrimonio forzado o las uniones a temprana edad.

El quehacer de Ch'ieltik se basa en cuatro principios que retoman la sabiduría de los pueblos mesoamericanos y las prácticas de la plena consciencia: el principio de la interdependencia, el de la no discriminación, el de la no violencia y el de solidaridad.

El principio de la no discriminación: reconocemos que las diferencias de ideas, experiencias, formas de actuar y ver el mundo son una fuente de enriquecimiento y que el respeto a estas diferencias es fundamental para avanzar en la construcción de una sociedad incluyente.

El principio de la no violencia: nos comprometemos a actuar de manera ética, considerando siempre los puntos de vista diversos y las necesidades distintas y cambiantes de personas y comunidades. Queremos contribuir a crear entornos armoniosos donde las personas se sientan respetadas, y buscaremos colaborar en la resolución de conflictos tanto entre las personas, como entre las distintas comunidades.

El principio de la interdependencia: sabemos que no somos seres separados, sino seres que estamos actuando y siendo en conjunto con los demás. Podemos y queremos aprender a tomar responsabilidad sobre lo que pensamos, decimos y hacemos, sabiendo que se pueden crear condiciones favorables o desfavorables para la vida y el desarrollo de las personas y sus comunidades.

El principio de la solidaridad: confiando en los “asombrosos poderes del abrazo humano” buscamos consolidar redes de apoyo entre las personas y las organizaciones con quienes desarrollamos nuestro quehacer profesional.

1.4. El centro de capacitación juvenil indígena: un lugar de encuentro, formación, descanso, y reflexión

El Centro de capacitación juvenil se encuentra ubicado en la cabecera municipal de Las Margaritas, Chiapas. Las cuatro funciones principales del centro son: el encuentro, la formación, el descanso, y la reflexión. Gracias a la generosidad de una organización de productores indígenas cafetaleros, la Unión de Ejidos de la Selva, contamos con un espacio amplio y bello que hemos acondicionado para establecer el mencionado centro. Se trata de un predio de media hectárea, sobre el que están asentados tres edificios. En uno de los edificios tenemos dormitorios para alojar a 24 personas. En el otro edificio se encuentran las oficinas, con dos cubículos y dos salas de usos múltiples en la planta baja, y en la planta alta tres dormitorios para adultos capacitadores, y un espacio de bodega para guardar libros y materiales educativos. En el tercer edificio hay una cocina, un comedor y una sala de usos múltiples.

El Centro de Capacitación Juvenil es un lugar para “el reposo del guerrero”, y como dijera uno de los educadores, es la sede de Ch’ieltik en Chiapas, y aloja al equipo municipal de Las Margaritas. Es también el sitio de reunión de todo el equipo semillero para las actividades de formación, y el espacio privilegiado para las prácticas de plena consciencia. También es la sede de los *Encuentros Interculturales*, que se realizan anualmente.

Esta infraestructura se complementa con la renta de pequeñas casas en las microrregiones donde trabaja Ch’ieltik. Se trata de casas comunitarias que permiten al equipo semillero mantenerse en contacto con las y los jóvenes,

durante por lo menos tres días a la semana. Las casas en las comunidades son también los puntos de reunión de las y los jóvenes más activos de las mismas; es decir, aquellos estudiantes de secundaria o bachillerato que participan en las iniciativas juveniles, mencionadas en la vertiente de Participación Juvenil. Las chicas y los chicos llegan a la casa en busca de materiales, consejería, apoyo para la planeación de sus actividades o simplemente a pasar un rato con las y los educadores semilleros. Actualmente la organización cuenta con tres casas: una en San Juan Cancuc, otra Chenalhó y la tercera en el Nuevo San Juan Chamula.

1.5. Alcances de la labor realizada por Ch'ieltik

Lo que hace única a Ch'ieltik es que la organización interna, la conducción operativa, y el trabajo, son realizados por un equipo de jóvenes semilleros pertenecientes a las mismas culturas que han tenido la oportunidad de formarse con nosotros y desean volver a sus pueblos para mostrarles a los más jóvenes que es posible caminar por un camino nuevo. Es precisamente por esta comprensión de la cultura, y por la presencia constante en las comunidades, que nos ha sido posible abordar temas que cuestionan los usos y costumbres tradicionales: el derecho a recibir información sobre el cuidado de la salud sexual y reproductiva, la igualdad de derechos de las mujeres y los hombres, la prevención del embarazo a temprana edad y el matrimonio forzado, y la participación de hombres y mujeres jóvenes en la vida pública comunitaria aunque aún no se hayan casado.

En los nueve años que llevamos en Chiapas, hemos afianzado el trabajo en tres Municipios con alto grado de marginación: Las Margaritas, San Juan Cancuc y Chenalhó. En el municipio de Las Margaritas, hemos trabajado con comunidades tojolabales y tzotziles de la Región Selva, y a partir del 2017, comenzamos el trabajo en la cabecera municipal.

En el municipio de San Juan Cancuc, que es el tercer municipio más pobre del país, los habitantes son hablantes de la lengua tzeltal. Se trata de un pueblo con ricas tradiciones culturales y de resistencia en donde hemos mantenido constante nuestra presencia. También a partir del 2017, continuamos el trabajo en otras dos microrregiones: la cabecera municipal y Chiloljá.

El tercer municipio en donde trabajamos es Chenalhó, internacionalmente conocido por la masacre de Acteal. Desde hace tres años, este municipio vive una situación de intensa violencia política y nuevos desplazamientos forzosos de su población. En Chenalhó el trabajo de Ch'ieltik se concentra en la cabecera municipal.

Durante estos 8 años, alrededor de 15 mil jóvenes han participado activamente en nuestros cuatro programas: el de educación, el de liderazgo, el de creatividad y el de trabajo en el entorno. A través de talleres formativos en las escuelas abordamos los temas de género, salud sexual y reproductiva, toma de decisiones y manejo de emociones. Con estas actividades ampliamos los procesos formativos y fomentamos que las y los jóvenes permanezcan en la escuela.

La creatividad es un componente fundamental del programa de liderazgo juvenil, en el que los jóvenes de ambos sexos organizan pequeños proyectos culturales. Hemos desarrollado tres procesos participativos de radio estudiantil, dos en Cancuc y uno en Las Margaritas, donde las chicas y los chicos hablan de sus esperanzas y de sus necesidades de participación. También hemos apoyado 50 iniciativas juveniles traducidas en pequeños proyectos de jóvenes para jóvenes. A través de talleres culturales se han creado 53 obras artísticas, videos, cortometrajes, obras de teatro y radionovelas, las cuales se han presentado en 21 encuentros culturales comunitarios e interregionales con el propósito de dar a conocer la voz, la visión y la aspiración de los más jóvenes.

Para llevar adelante estos procesos de transformación con los jóvenes, es necesario sensibilizar y dotar de mejores herramientas a los docentes en las escuelas; por ello hemos realizado 26 talleres de capacitación en los temas ejes de transformación: género, salud sexual y reproductiva, manejo de emociones y prevención de la violencia. En este contexto, las prácticas de plena consciencia (mindfulness) han sido muy bien recibidas por los maestros.

Para fortalecer las alianzas a favor de los derechos de la adolescencia, hemos impulsado la instalación de mesas intersectoriales y la realización de foros municipales. Estas acciones conjuntas abren espacios de expresión para que sus voces, aspiraciones y visiones sean escuchadas.

Los años 2017 y 2018 fueron años de crecimiento, sobre todo en las redes de apoyo y de visibilización de la causa Ch'ieltik. El trabajo ha sido galardonado en tres ocasiones y algunos medios nacionales de información han abierto espacios para comunicar las experiencias de vida de las mujeres jóvenes que le dan vida al proyecto.

CAPÍTULO II

LA MIRADA

“Si no creen, en el fondo de su alma, que las personas no son sus problemas y que sus dificultades son construcciones sociales y personales, entonces no verán estas transformaciones.”

Bill O’Hanlon

Este capítulo intenta dar cuenta de la pregunta ¿desde dónde miramos la tierra que labramos?, ¿desde dónde pensamos las estrategias y herramientas educativas que utilizamos? En pocas palabras, aborda el marco teórico del trabajo.

El marco conceptual del quehacer de Ch’ieltik se ha ido construyendo a partir de dos grandes afluentes. El primer afluente integra aquellas perspectivas para el trabajo con jóvenes: derechos humanos, género, perspectiva juvenil, interculturalidad. El segundo gran afluente está constituido por los cuerpos teóricos y las prácticas provenientes de la terapia narrativa, los aportes de Bateson y de la psicología budista.

He incluido la cita de O’Hanlon, *“Si no creen, en el fondo de su alma, que las personas no son sus problemas y que sus dificultades son construcciones sociales y personales, entonces no verán estas transformaciones.”*, porque considero que describe la mirada desde donde actúa Ch’ieltik en las comunidades indígenas. Esta forma de mirar fue trabajada por los pioneros de la terapia narrativa, White y Epston, quienes plantearon que el problema es el problema y que era necesario

abrir la mirada para comprender que las personas no son sus problemas; es lo que ellos llamaron la visión externalizante del problema.

Se trata de percibir desde múltiples dimensiones, tratando que nuestra visión no permanezca adherida exclusivamente a las condiciones de pobreza extrema y exclusión de las comunidades. Las personas, familias y pueblos están llenos también de una gran riqueza cultural y de potencialidades que no sólo les han permitido sobrevivir durante siglos, sino que también son motivo de alegría y satisfacción. Apelar a estos recursos, y ofrecer espacios para que los jóvenes crezcan y se fortalezcan, es el trabajo fundamental de Ch'ieltik.

Como ya he comentado, el estudio de la mente y las formas en que conocemos y percibimos han sido los hilos de mi búsqueda profesional y espiritual. Expondré algunos de los postulados de Bateson sobre la ecología de la mente que encuentro de gran utilidad para el trabajo educativo comunitario, unido a las enseñanzas del budismo sobre las formas de percibir eso que llamamos realidad. Los trabajos de Maturana y Varela complementan la comprensión sobre el conocer, y sobre los procesos de percibir. Los conceptos de Foucault sobre el poder moderno aportan un elemento que no es posible dejar de considerar. Es necesario preguntarse sobre el lugar de poder que ocupamos dentro de una relación, más aún en una intervención de largo plazo, como la de Ch'ieltik. Actuar en un contexto de exclusión como el descrito en el capítulo anterior, hace imperativo prestar atención a la dimensión del poder en cada una de las interacciones.

2.1. La ecología de la mente de Bateson y el “tik” de las lenguas mayenses

Desde hace más de 20 años, mi epistemología personal ha estado fuertemente influenciada por las enseñanzas de la psicología budista. Durante el estudio de la Maestría en Terapia Familiar me surgió un profundo interés por Bateson y fui estableciendo articulaciones entre sus postulados y los del budismo. Esas

conexiones han tenido un peso importante en la visión desde donde he planeado y diseñado las actividades educativas con los jóvenes indígenas.

Dos enunciados de Bateson se volvieron centrales para mí en este quehacer. En primer lugar, la comprensión de que la mente no está circunscrita a las actividades que suceden en el cerebro, sino que incluye todas las conexiones que se dan dentro y fuera del cuerpo. Bateson considera que la mente individual es sólo el subsistema de una mente más amplia interactuando con todos los ecosistemas. Entonces la mente se está produciendo y manifestando a través de interacciones y de interconexiones. Una segunda consideración es que la delimitación de la mente individual depende siempre de cuáles sean los fenómenos que se quieran comprender o explicar. La mente ecológica, como la llama Bateson, es particularmente evidente en los pueblos originarios con quienes trabajamos, que no sólo ven a la *Madre Tierra* como la gran dadora de vida, sino que el viento es quien habla, el árbol quien transforma el sufrimiento, los pájaros quienes anuncian un acontecimiento. La distinción entre el individuo y la colectividad, como ya se comentó con relación al concepto del “tik” de las lenguas mayenses, no puede ser establecida de una manera lineal que enfrente el yo con el nosotros. Esta canción escrita por los estudiantes tzeltales muestra de bella manera la interrelación entre lo individual y lo colectivo.¹⁸

K'alal ay slamalil k'inal

Cuando estamos en paz

tse! ko'tantik yu'un

Por eso mismo está contento
nuestro corazón

k'alal mayuk wokolil

Cuando no hay problema

ta yohlil komonaltik

En nuestra comunidad.

¹⁸ Paoli Bolio, José Antonio (2003). *Educación, Autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. UAM Xochimilco.

*Yah kalbeyex awayik
swinkilelex jlumaltik
jbahtik jun nax ko'tantik jpisilitik
manchuk ya jch'ujuntik lo'lyel
yu'unjich pajaluk ko'tantik*

Les digo y ustedes escuchan
Señores de nuestro pueblo,
hermanos y hermanas mayores,
hermanitos,
Somos todos un solo corazón.
Nosotros no creemos, no adoramos
al engaño
porque hay igualdad en nuestros
corazones.

*Tse'el k'inal ya ka'aytik
jich bin'ut'il jamal mutetik
jichukotik bin'ut'il
ya xwihlik ta balumilal.*

Sentimos al ambiente que sonrío
así como los pájaros del campo
así somos nosotros como ellos
que vuelan por el mundo.

*K'alal ay slamalil k'inal
tsel ko'tantik yu'un
k'alal mayuk wokolil
ta yohlil komonaltik*

Cuando estamos en paz
por eso mismo está contento
nuestro corazón
cuando no hay problema
en nuestra comunidad.

*Ja yu'un bayel sk'oblal
te slamalil k'inal
jich bin'ut'il te k'ajk'al
ya sakubtes te balumilal.*

Por eso hay mucha importancia
en la paz
Así como la hay en el sol
que ilumina al mundo.

2.2. Una pauta que conecta a Bateson con el Buda

En la introducción al libro “Espíritu y naturaleza” Bateson se pregunta: “¿Cuál es la pauta que conecta a todas las criaturas vivientes?”¹⁹ Hace esta pregunta y elige al cangrejo, a la langosta, a los hombres y a los caballos para explorar esta idea utilizando los tipos lógicos de Bertrand Russell.

En primer lugar afirma que la pauta que conecta puede establecerse en el nivel más básico por las relaciones similares entre las partes; estas son las conexiones de primer orden, pero si se contempla la relación entre el cangrejo y la langosta, se encuentra una conexión de segundo orden. Por otra parte, también puede realizarse la comparación entre el cangrejo y la langosta para comparar a los hombres y a los caballos, y con base en esta comparación de comparaciones, establece las conexiones de tercer orden.

En otras palabras, se podría decir que la pauta que conecta a las criaturas²⁰ son las relaciones que se establecen desde los diferentes patrones de forma e interacción.

El **Buda** hace dos mil quinientos años se hizo una pregunta similar ¿Cuál es la naturaleza de todos los dharmas?²¹, utilizando el lenguaje batesoniano, se podría reformular esta pregunta como **¿cuál es la pauta que conecta a todos los**

¹⁹ Bateson, G. (1979) Espíritu y naturaleza. Amorrortu editores. Buenos Aires. Pag.7

²⁰ Bateson toma los conceptos de *creatura* (lo viviente) y *pleroma* (lo no viviente) de los gnósticos, mismos que fueron utilizados por Carl Jung.

²¹ Dharma en este contexto significa fenómenos, esta enseñanza también ha sido enunciada como “Los tres sellos del dharma”

dharmas? Siendo la respuesta: la impermanencia (*anicca*), la no-alma (*anatman*) y el co-surgimiento interdependiente (*nirvana*)²².

La palabra *anicca* en sánscrito normalmente se traduce como impermanencia o transitoriedad. *Anicca* hace referencia a la experiencia universal en la cual cada día, cada hora, cada instante nos estamos dando cuenta de que no hay nada que dure para siempre, de que nada permanece. Al amanecer le sucede el sol en el cenit con gran luz y calor que decrecen al atardecer para dar lugar a la noche, donde el tránsito de la luna y las estrellas forman diversas figuras al paso de las horas. Pero estos cambios pueden ser mucho más sutiles y breves al observar nuestros pensamientos o emociones; ellos pueden cambiar en fracciones de segundo. No hay nada que pueda mantenerse estable. Aquello inmutable a lo que queremos aferrarnos, se nos escapa como arena entre los dedos. Sin embargo, somos seres en busca de seguridades, de estabilidades; esta necesidad ha jugado un papel muy importante en nuestra evolución como especie, principalmente para protegernos y sobrevivir a los cambios de la naturaleza.

Anatta en pali o *anatman* en sánscrito es una palabra compuesta por un prefijo negativo, *an*, que significa 'no,' y *atta* o *atman* 'alma,' que se traduce muy literalmente como 'no-alma". *Atta* tiene distintos significados, es el núcleo interno de cualquier cosa. El núcleo interno de un árbol es la parte más dura, y por lo tanto, el núcleo de algo puede implicar la permanencia. El núcleo puede implicar también la mejor parte de algo, la parte que constituye la esencia, la parte que es pura, real, hermosa y permanente. Otra implicación de *atta* es la de la autoridad, entendida como la capacidad para hacer que otros obedezcan órdenes. Para que algo se llame *atta*, deberá tener el poder de ejercer la autoridad

²² Nhat Hạnh (2006) *Understanding Our Mind. Fifty Verses on Buddhist Psychology* Parallax Press, California. Cap. 11, Páginas 73-77

más alta sobre la naturaleza de las cosas. *Atta* es el señor de nosotros mismos, es el agente de la acción, un hacedor. *Atta* es así un director y un experimentador. Otro significado de *atta* es el de alma, una entidad espiritual dentro de todos los individuos. El alma, llamada *âtman* en las escrituras hindúes, es el ser individual, y es idéntica con el Ser Universal, el Ser Supremo, llamado *Brahmán*. El *Âtman* reside en cada uno y en todos los seres vivos. Al igual que *Brahmán*, *âtman* es eterno. Cuando el cuerpo muere, *âtman* se mueve a otro cuerpo y hace de él su nuevo hogar. En esta forma, pasa de un cuerpo a otro, descartando el cuerpo gastado y tomando uno nuevo. Es decir, *atta* puede ser cualquier cosa que en el sentido último pueda considerarse como auto-existente, ego, entidad real, alma o cualquiera otra sustancia perdurable.

El Buda negó la existencia de *atta*. La doctrina de *anatta* es la característica más distintiva del budismo porque hace al budismo diferente de todas las demás religiones que aceptan la existencia de cierta clase de entidad, agente o ser espiritual, metafísico o psicológico dentro de los seres que sienten, y en algunos casos, simultáneamente afuera de tales seres.

Entonces desde el budismo, la pauta que conecta a todos los seres vivientes es que no existen como entidades fijas, sino como seres interactuando a través de formas y relaciones transitorias y diferentes.

Al mirar profundamente, la naturaleza de *anatta* y *anicca* en todo lo existente, llegamos a la percatación de que todo surgimiento que está condicionado por las circunstancias, es interdependiente. Cuando tocamos la naturaleza del co-surgimiento interdependiente, tenemos la experiencia del *nirvana*; es decir, comprendemos el *interser* de todo lo existente. La impermanencia y el no-yo son en esencia lo mismo. Ambos significan la ausencia de un ser separado y fijo. Se le llama impermanencia cuando se mira de un ángulo diferente de tiempo y no-yo,

cuando se mira desde el ángulo del espacio. Esta comprensión nos lleva a entender que nuestra consciencia no puede existir por sí misma. Tiene que *interser* con otras consciencias. Una contiene y está hecha de todas, y todas contienen y están hechas de una. Lo colectivo está hecho de lo individual, y lo individual está hecho de lo colectivo. Así, como puede observarse, se trata de una concepción afín a lo que Bateson enuncia sobre la mente individual como un subsistema de la mente ecológica. Esta visión profunda nos ayuda a despojarnos de las nociones de “individual” y “colectivo”. Mirando profundamente la naturaleza de la consciencia, podemos ver que su verdadera naturaleza no es ni individual ni colectiva, sino simultáneamente individual y colectiva. Después de quitar las nociones de individualidad completa y colectividad completa, podemos empezar a ver la verdadera naturaleza no-dual de la consciencia. Como lo dice con claridad el siguiente poema:

*“Ya sean transmitidas por la familia, amigos
la sociedad o la educación
todas nuestras semillas son, por naturaleza
tanto individuales como colectivas”²³*

Bateson afirma que la escala de conexiones de primero, segundo y tercer orden, le sirven para aproximarse a una de sus tesis centrales: “La pauta que conecta es una meta pauta. Es una pauta de pautas. Es esa meta pauta la que define esta amplia generalización: que de hecho son las pautas las que conectan”.²⁴

Luego de esta afirmación, continúa su desarrollo conceptual y dice que al hacer este análisis se encuentra con algo vacío. El espíritu (que puede ser entendido como esa “mente más amplia” de la que habla en otros escritos) es algo vacío,

²³ Nhất Hạnh op. cit. Pág 39

²⁴ Bateson, G. (1979) op. cit. Pág 10

es ninguna cosa, sólo existen las ideas y estas también son nada. Vuelve, una vez más, con los cangrejos para afirmar que sus tenazas (de donde surgió la contemplación de la pauta que conecta) no es la cosa en sí.

Coincidentemente con esta aseveración, también el Buda afirmó que otra de las características de todo lo existente es su naturaleza “vacía” y utilizó el término *sunyata*. *Sunyata* o *shunyata* en sánscrito, que generalmente es traducido como “vacío” o “vacuidad” y hace referencia a que ningún fenómeno tiene una naturaleza esencial o inherente a sí mismo; es decir, está vacío de una existencia independiente. Todo fenómeno existe en dependencia con tres cosas: sus orígenes, sus partes, y sus afirmaciones a través de la mente de un ser sintiente. Esta última dimensión es coincidente con la afirmación de Bateson de que “el mundo mental son sólo mapas de mapas de mapas”.²⁵

La vacuidad implica que todas las formas de existencia se encuentran libres de una identidad propia y permanente; es decir, todas las manifestaciones de vida están interrelacionadas y mutuamente dependientes, en un estado de flujo constante en donde intercambian energía e información, y sometidas a importantes transformaciones con el paso del tiempo.

Esta falta de una realidad objetiva intrínseca, o una identidad intrínseca, no significa que los fenómenos no existan, sino que su existencia es relativa al infinito número de condiciones que generan su existir, y que durante su existencia, cuando las condiciones cesan, lo que ha surgido también cesa. Esta relatividad de todos los fenómenos contrasta con el materialismo, con la noción de que los fenómenos existen por su propio derecho, en sí y de por sí. En el centro del

²⁵ Bateson, G. (1972), Forma, sustancia y diferencia en *Pasos hacia una ecología de la mente*. Ediciones Lohle-Lumen. Argentina. Pag.485

concepto de *sunyata* está la enseñanza básica budista: el co-surgimiento interdependiente, también llamado co-producción condicionada, que considera que todo surge en dependencia de ciertas condiciones, y nada tiene una esencia fija y básica; incluidos los seres humanos.

Lo que somos ahora es el resultado de las condiciones de nuestro pasado y no sólo del inmediato, sino que somos también los que nos antecedieron en nuestras familias y culturas. Lo que seremos en el futuro estará determinado por las condiciones del presente y uno de los principales factores determinantes de lo que seremos en el futuro es nuestro comportamiento actual. Según el budismo, nuestros actos de cuerpo, palabra y mente determinan lo que somos; ellos son nuestra única y verdadera pertenencia. Ahí se encuentra la raíz de toda creatividad, no estamos predestinados a repetir las pautas de comportamiento del pasado volviendo a ser la misma persona una y otra vez, sino que podemos convertirnos en una nueva persona. Cada instante de la vida presenta una serie infinita de posibilidades. Como vemos *sunyata* o vacuidad implica la potencialidad para la existencia y el cambio.

Volviendo a Bateson, él expresa también la idea de no permanencia y de cambio constante, con una gran cercanía con los conceptos budistas anteriormente mencionados:

“Hemos sido adiestrados para pensar en las pautas (a excepción de la música) como cosas fijas. ... En verdad, para comenzar a pensar acerca de la pauta que conecta, lo correcto es considerarla primordialmente (cualquiera que sea el significado de esta palabra) como una danza de partes interactuantes²⁶ y sólo secundariamente fijada por

²⁶ El subrayado es de mi autoría

*diversas clases de límites físicos y por los límites que imponen de manera característica los organismos*²⁷

La metáfora “una danza de partes interactuantes”, desde mi punto de vista, es una metáfora sobre el movimiento que expresa el cambio constante, y por lo tanto, suscribe la idea de impermanencia, aspecto central de los conceptos budistas anteriormente mencionados. Para Bateson la mente no está circunscrita a las actividades que suceden en el cerebro, sino que incluye todas las conexiones que se dan dentro y fuera del cuerpo; pero además, esta mente individual es sólo el subsistema de una mente más amplia interactuando con todos los ecosistemas. Es decir, la mente individual es sólo un subsistema.²⁸ Para él, lo que se registra son las diferencias, y esas diferencias que se suceden entre un momento y otro, es lo que llamamos cambio, impermanencia o transitoriedad en el budismo. En el pensamiento de Bateson la mente no está circunscrita a las actividades que suceden en el cerebro, sino que incluye todas las conexiones que se dan dentro y fuera del cuerpo; pero además, esta mente individual es sólo el subsistema de una mente más amplia interactuando con todos los ecosistemas. Es decir, la mente individual es sólo un subsistema.

La mente se está produciendo y manifestando a través de interacciones y de interconexiones. Considera que la delimitación de la mente individual depende siempre de cuáles sean los fenómenos que se quieran comprender o explicar. Asimismo, considera que toda unidad que actúe con base en el sistema de ensayo y error, puede ser denominado un sistema mental. De esta manera, la mente no es exclusiva de la actividad humana. Este enfoque permite concebir a la mente

²⁷ Bateson, G. (1993) *Espíritu y naturaleza*. Ed. Amorrortu. Pág 12

²⁸ Bateson, G. (1972), *op. cit.* Pag.485

como un conjunto de relaciones amplias entre los seres vivientes y el universo, que intercambian información e interactúan, independientemente de la conciencia que los seres humanos tengamos de ello en un momento particular. Utiliza los ejemplos del ciego con su bastón, o del hombre con su hacha, para mostrar que esta “mente más amplia”, incluye las interacciones con el contexto. De ahí el concepto de mente ecológica.

Según el budismo, un ser humano se compone de cinco agregados conocidos como *skhandhas*, que son: la forma corporal, las sensaciones, las percepciones, las formaciones mentales y la consciencia. Cada uno de estos agregados *interser*²⁹ como cinco ríos de vida donde cada uno contiene a los otros cuatro. Para las enseñanzas del budismo, es especialmente importante el hecho de que al analizar todos los fenómenos mentales y físicos interactuando, no se puede encontrar ninguna entidad residual que permanezca fija, o al margen de estos cinco agregados. En suma, no se puede identificar un alma, un yo aparte, permanente y fijo. La manera en la que estos cinco agregados están organizados e interactúan, produce un individuo humano, una persona, la cual es concebida como cierta combinación de procesos materiales y mentales. Esta combinación compleja de procesos materiales y mentales depende de un sinnúmero de condiciones.³⁰ Este “arreglo” de nuestro repertorio (*skhandhas*) - de formas físicas, sensaciones, percepciones, formaciones mentales y conciencia - es el que, ensayado durante las innumerables experiencias de nuestra vida, nos conduce a creer que tenemos un “yo” que es independiente y que nos define en

²⁹ La palabra *interser* (del *Interbeing* en inglés) ha sido acuñada por el Maestro budista zen, vietnamita Thích Nhất Hạnh para comunicar que todo lo que existe no tiene una existencia separada, sino que es interdependiente no solo de sus componentes, sino de sus orígenes. Este concepto refuerza la noción de la no existencia de un “yo” aparte, único y definido.

³⁰ Nhất Hạnh (1998) Los cinco agregados en *El corazón de las enseñanzas del Buda*. Oniro. Barcelona. Pág. 234

relación con los otros. Estas interacciones, que dan surgimiento a la identidad, a la idea del yo, no se limitan a los seres humanos o a los seres vivos, sino que incluyen también a todos los elementos y a todas las fuerzas físicas de la naturaleza. Por lo general dejamos de percibir que el agua, el aire, la materia sólida y el espacio que integran nuestro cuerpo físico, son comunes a toda la naturaleza viviente del planeta Tierra. Sin embargo, para el budismo, el “yo” como entidad independiente, aparte y fija, tiene sólo una existencia ilusoria, y es el origen de mucho sufrimiento para los seres humanos.³¹

Esta visión de ser uno con todo lo que existe también está en la base de la cosmovisión de los pueblos originarios americanos. Esta mirada, desde una “mente ecológica”, o desde “*anatman*” (la insustancialidad), o desde ser hijos de la *Madre Tierra* dadora de vida, facilita reconocer, en este presente, todo el esplendor, la sabiduría y la belleza del pasado de las abuelas y los abuelos, el pasado de la gran cultura maya. Asimismo, el hecho de estar convencidos de la falta de un “yo fijo”, abre las alas de los sueños y las esperanzas para la construcción de lo que se desee hacer, ser, o emprender.

2.3. ¿Es la tierra lo que percibimos, o es sólo el mapa? Diversas miradas hacia distintas percepciones

Bateson examinó el viejo aforismo de Korzybski: “El mapa no es el territorio”; y después de haber pasado años reflexionando sobre la epistemología, llega a la conclusión de que lo que pasa del territorio al mapa son “noticias de diferencias”; y además, de que todo mapa tiene reglas acerca de cuáles diferencias del

³¹ La negación de un yo fijo también tiene interesantes formulaciones en Gergen, K. (1992) *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós. Barcelona.

territorio habrán de plasmarse en él.³² Afirma que “el mundo mental es sólo mapas de mapas de mapas”³³

Dos científicos chilenos: Maturana y Varela, exploraron desde el campo de las neurociencias el tema de las percepciones.

Humberto Maturana presentó en 1950 los resultados de un experimento mediante el cual descubrió que el ojo de la rana estaba compuesto por un conjunto de estructuras formadas por células especializadas que actuaban como si cada una tuviera “una mente propia”. En su publicación “Lo que el ojo de la rana dice al cerebro de la rana”, describió a la percepción no como un cuadro del mundo que llegaba y se registraba en el cerebro de la rana. La rana no tenía acceso directo a la realidad del mundo, sino sólo a la realidad tal como era filtrada por su aparato sensorial.³⁴

El descubrimiento de Maturana trajo una nueva comprensión de las percepciones, ya que éstas dejaron de entenderse como un reflejo en espejo que se trasmite desde el emisor al receptor. Los filósofos desde la antigüedad habían afirmado que no era posible distinguir entre percepción e ilusión; sin embargo, Maturana ofrece por primera vez evidencias en este sentido desde el campo de las neurociencias.

³² Bateson, G. (1993) El nacimiento de una matriz, o doble vínculo y epistemología en una unidad sagrada. Gedisa. Barcelona. Pág. 266

³³ Bateson, G. (1972), Forma, sustancia y diferencia, en *Pasos hacia una ecología de la mente*. Ediciones Lohle-Lumen. Argentina. Pag.485

³⁴ Lettvin, J. T., Maturana, H. R., McCulloch, W. S., Pitts, W. H. What the frog's eyes tell the frog's brain? Proc. Inst. Radio Engr. 47 (11): 1940- 1951, (1959). Reprinted from: “The Mind: Biological Approaches to its Functions” Editors: William C. Corning, Martin Balaban, 1968, pp. 233-258.
<https://web.archive.org/web/20110928024235/http://jerome.lettvin.info/lettvin/Jerome/WhatTheFrogsEyeTellsTheFrogsBrain.pdf>

Estos descubrimientos llevaron a una nueva formulación del papel del observador y del concepto de objetividad dentro de la ciencia. Con base en estas investigaciones y considerando que todos los seres humanos están inmersos en el marco de sus percepciones, Maturana propone que la objetividad (la objetividad de las explicaciones científicas) debe ser puesta entre paréntesis.

La *objetividad, entre paréntesis* es el reconocimiento, desde el campo de la biología, de que la cognición no puede ser algo que permita hacer afirmaciones independientemente del sujeto que conoce. Es, de este modo, que se cuestionan las proposiciones acerca de la realidad objetiva. La cognición, según Maturana, no genera un conocimiento acerca de las cosas, sino que el conocimiento es una manera de actuar en un dominio específico. Años más tarde, Varela, en sus conversaciones con el Dalai Lama, vuelve a afirmar que, contrario a lo que sostiene el *Abhidharma*³⁵, no hay ninguna evidencia científica de que exista un momento de “percepción pura” independiente del sujeto que conoce.³⁶

Los seres humanos son observadores, y sólo como tales, pueden rendir cuenta de la realidad insertos en su "praxis del vivir". Es así como llegan a las explicaciones que son formuladas exclusivamente en el dominio del lenguaje. Sin embargo, cada observador dispone de su propio criterio de validación de la realidad; y por tanto, hay diversos dominios explicativos. Existimos en comunidades constituidas como redes de conversaciones, como “clubes” de los que conversan de manera similar, “*lenguajeando*” y “*emocionando*”, damos

³⁵ *Dharma* significa las enseñanzas del Buda y *Abhi*, encima; por lo tanto, literalmente, *Abhidharma* significa encima de la Ley de las enseñanzas y se refiere a los comentarios sobre las enseñanzas del Buda o de los *sutras*. <https://es.wikipedia.org/wiki/Abhidharma>

³⁶ Varela, F., Hayward, J. (2000) Un puente para dos miradas: conversaciones con el Dalai Lama sobre las ciencias de la mente. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

cuenta de nuestra realidad. Estas ideas lo llevan a proponer el “*multiversum*” en lugar del “*universum*”, que es una suposición para la cual la existencia es independiente del observador, reduciendo la existencia a un único dominio. En el “*multiversum*” la coexistencia exige consenso; esto es, un saber común.

Por su parte, Varela, discípulo en sus primeros años de Maturana, continúa sus investigaciones y propone el enfoque de la percepción-como-acción o *en acción*³⁷. El punto de partida de este enfoque no es determinar cómo se registra un mundo objetivo que está afuera y es independiente del que percibe. Más bien, busca determinar las vinculaciones, entre el sistema sensorial y el aparato locomotor, que explican cómo la acción puede ser guiada por la percepción en un mundo dependiente del que percibe.³⁸

El enfoque de la percepción-como-acción estudia la manera en la que el que percibe guía sus acciones en situaciones locales. Desde esta concepción, el mundo no está afuera ni está adentro, está afuera y adentro, pues la realidad es dependiente del sujeto que percibe, no porque éste pueda construirla arbitrariamente de acuerdo con su gusto, sino porque lo que es relevante es inseparable de la estructura del que percibe.

Estos dos autores están muy cerca de lo que el Buda enseñó: vivimos en un mundo de percepciones; y es precisamente esta tradición, la que se ha dedicado consistentemente al estudio de las percepciones, *samjña*³⁹, como componente central de sus prácticas y del estudio de la mente. En lengua china, *samjña* se expresa en un carácter cuya parte superior significa “marca”, “signo” o

³⁷Neologismo derivado del inglés “to enact” que significa, traer a la mano, hacer emerger.

³⁸ Varela, F. (1996). Ética y acción. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

³⁹ Percepción en sánscrito.

“apariencia”, y su parte inferior, “mente” o “espíritu”. Es decir, las percepciones siempre tienen una “marca”, y ésta puede ser ilusoria.⁴⁰

Las aportaciones de Maturana y Varela son fundamentales para mantenernos atentos y alertas a la manera en la que percibimos las realidades que vivimos. Cuando estamos en las comunidades o en los talleres, observamos prácticas, escuchamos relatos, y una parte de nuestra mente puede estar tentada a explicar rápidamente la experiencia desde los patrones que consideramos adecuados en nuestra cultura.

Un ejemplo sencillo puede servir para ilustrar las situaciones cotidianas. El Centro de Capacitación juvenil, desde que nos lo ofrecieron en comodato, era un lugar muy agradable, pero carecía de un área definida y cuidada como jardín. Estaba el huerto de hierbas, la zona del vivero de jitomates, un predio con frutales cítricos, y un lindero con caña de bambú. Una de las actividades más placenteras para mí es hacer y cuidar un jardín. Llevamos una podadora, que se echó a perder por la falta de uso y por haberla dejado a la intemperie, y el pasto seguía creciendo hasta que nos dimos cuenta de que el equipo semillero no iba a hacer un jardín. Porque en sus familias y comunidades siembran la tierra y plantan en macetas las hierbas que necesitan, pero no hacen jardines. Así que pensamos que podíamos incluir esta tarea en las funciones del velador, y fue así como el jardín comenzó a tomar forma; las educadoras del equipo de Las Margaritas comenzaron a disfrutarlo cada vez más. Frecuentemente, en lugar de trabajar dentro de las oficinas, se reunían en lo que ahora es un bello espacio. Los voluntarios de la Ciudad de México que llegaron en los veranos se sumaron con gusto a la tarea de

⁴⁰ Nhất Hạnh (1998). La visión correcta, en *El corazón de las enseñanzas del Buda*. Barcelona. Barcelona. Oniro. Pág. 75

hacer el jardín, y ahora prácticamente todo el predio está libre de maleza. Después de varios años tuvimos un jardín que es hermoso. En una ocasión llegaron desde otras microrregiones unas compañeras que eran nuevas en la organización. Se sentaron en el jardín a comer mangos y dejaron las cascaras en el pasto... pasó el día y continuaban en el mismo lugar. Al día siguiente le pregunté a una de las educadoras de Las Margaritas “¿y esto?” Ella me contestó: “así acostumbramos”. Nada más, sólo eso. La primera reacción de mi mente fue el siguiente pensamiento: cómo, ¿no se dan cuenta de que esto es un jardín?, para eso tenemos el hoyo donde colocamos los residuos orgánicos para hacer la composta. ¡¡¡¡ Esto es un jardín!!!!. La fuerza de la afirmación de que “era un jardín”, me llevó a comprender la naturaleza de mi pensamiento anterior. Para mí, el concepto jardín implica un espacio cuidado, con pasto, hecho para el disfrute y el descanso, no para arrojar basura. Era sólo un concepto, y necesité una diferencia para poder registrar este mapa mental. Podría decir que esta tarea de observación de mis percepciones es el quehacer fundamental de mi práctica dentro del trabajo que hago en Ch’ieltik. Este ejemplo muestra, desde la perspectiva de Bateson, cómo las interconexiones de diversos mapas del mundo son la cotidianidad dentro de Ch’ieltik. En mis tareas relacionadas con la coordinación del proyecto, constantemente interpreto e interactué desde mi mapa mental, al igual que el equipo semillero y las y los jóvenes de los pueblos, lo hacen desde el suyo. Es por ello que en la formación de las y los educadores semilleros tenemos muy presente la necesidad de observar y estar atentos a sus propias percepciones, a sus propios mapas del mundo. Aprender que la diferencia es sólo eso, y que el solo hecho de notar un cambio, nos ayuda a que en nuestro trabajo podamos ser más respetuosos de las percepciones de los adolescentes y las comunidades, al mismo tiempo que seguimos reconociendo las propias. Lo anterior nos conecta con el experimento de la rana de Maturana que habla sobre cómo se construye la

realidad en cada individuo. Las ideas de Maturana, aunadas a las de Varela, me ayudan a actuar desde una postura ética que desecha la búsqueda de una “Verdad” objetiva fuera de mis propias percepciones.⁴¹

2.4. Mirando el poder con minúsculas, la lente de Michel Foucault

El trabajo con las personas exige una mirada atenta al tema del poder dentro de las relaciones. Esta mirada necesita agudizarse cuando se trabaja en comunidades marcadas por la pobreza, la desigualdad, la violencia y muchos siglos de exclusión y discriminación. Al respecto, las posturas de Michel Foucault son valiosas herramientas para reflexionar sobre el poder en las relaciones asimétricas que se construyen paralelamente a los proyectos de desarrollo social comunitario.

Para Foucault el poder se constituye a través de múltiples relaciones que atraviesan y conforman el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden dissociarse de los discursos sobre la verdad. En el estudio que realiza sobre el poder, no toma el nivel macro como el punto de partida, sino los actos que a diario protagonizan los individuos en su vida cotidiana. De esta manera, se aleja de la concepción de que el poder es algo que emana de los grupos hegemónicos y somete al individuo. Por el contrario, Foucault considera que el poder se genera y materializa en una extensa gama de relaciones interpersonales, donde las distintas formas de disciplinar van llevando a que forme parte del propio individuo. Es desde estas formas sutiles, donde el poder se ejerce en la cotidianidad y se va entretejiendo socialmente hasta constituir estructuras impersonales. Estas prácticas de poder se consolidan en dos campos: la ciencia y la cultura, y cada

⁴¹ Este enfoque es muy coincidente con el concepto de interculturalidad, concebido como un proceso de comunicación e interacción entre personas o grupos con culturas específicas, donde no se imponen las visiones de uno sobre otro y donde el dialogo y el respeto se eligen como vías para dirimir conflictos y diferencias.

uno de estos campos elabora sus propios discursos de legitimación. Desde esta perspectiva, la dominación no es de un grupo sobre otro, no hay un blanco que consienta el poder y otro que lo ejercite, sino que el poder se va tejiendo como redes entrecruzadas y siempre en movimiento.⁴²

Estas redes se mantienen gracias a los discursos que presentan las situaciones de poder como naturales, como discursos de verdad que bloquean la aparición de otros discursos con capacidad de modificar el statu quo. Estas prácticas del poder han aparecido claramente durante los talleres de teatro con mujeres. Utilizando algunos ejercicios del “teatro del oprimido”⁴³ las facilitadoras de los talleres propusieron escenificar momentos de la vida cotidiana de las mujeres en las comunidades, seleccionando aquellas situaciones en las que convergían mujeres jóvenes y adultas.

En las escenificaciones de “lavando ropa en el río”, “preparando el nixtamal”, “barriendo la casa”, pudo verse muy claramente que las mujeres mayores, particularmente las suegras y las cuñadas, son las encargadas de “disciplinar” a la nuera joven, a la recién llegada a casa. En los parlamentos se veía como las enseñaban a hacer las cosas “como se debe”, utilizando la violencia verbal y en ocasiones la violencia física. Fue claro que las prácticas violentas de exclusión de las mujeres - incluso sobre las pequeñas decisiones de la vida cotidiana, tales como “ir al agua”, “hacer el quehacer”, etc.- no sólo eran impuestas por los hombres de la familia y la comunidad, sino que también eran sostenidas por las mujeres adultas como una naturalización de la violencia hacia las mujeres jóvenes.

⁴² Foucault, M (1980) “Las relaciones de poder penetran los cuerpos” en *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta, 2da edición. Madrid, España. Pag.153- 173.

⁴³ El Teatro del Oprimido (TdO) es una tendencia teatral sistematizada por el dramaturgo, actor, director y pedagogo teatral brasileño [Augusto Boal](#) (1931-2009) a partir de la década de [1960](#).

https://es.wikipedia.org/wiki/Teatro_del_oprimido

Los talleres de teatro con mujeres de distintas generaciones nos mostraron claramente lo que Foucault sostiene: todos somos parte de la naturaleza del poder y actuamos a la vez como víctimas y victimarios, estando ligados al mismo por una doble relación. Por una parte, estamos sometidos, y por la otra, participamos de él y lo reproducimos. La experiencia de estos talleres fue tan intensa, que los hombres de la comunidad, reunidos en asamblea, nos solicitaron que suspendiéramos este trabajo con mujeres de distintas generaciones y que nos centráramos exclusivamente en actividades dentro del bachillerato.

Foucault también estudia el papel que la ciencia juega para respaldar “la verdad” y crear una relación estrecha entre el poder y el saber, una relación inseparable entre el poder y el conocimiento. Esta relación entre el conocimiento y el poder se manifiesta claramente en la manera en la que el personal de salud y educación se relaciona con las comunidades indígenas. Ellos ejercen un poder desde el lugar de dominio de un saber. Sin embargo, esta relación no es lineal, porque en las comunidades más organizadas existen comités de educación y salud cuya función es vigilar las funciones de este personal institucional. Cuando no hay acuerdo y el comité no se siente satisfecho con el trabajo realizado, puede incluso negarle el acceso a la comunidad. Como dice Foucault, el ejercicio del poder se produce desde una trama que no es únicamente jerarquizada de arriba para abajo, sino que se ramifica.

El autor afirma que no es posible ejercer el poder sin cierto discurso de “verdad”, así como no es posible producir discursos de “verdad” sin el ejercicio del poder. Esta postura aporta una amplia mirada para reflexionar sobre el tema del poder y los conocimientos alternativos, la marginalización de las personas, y la de los grupos que tienen otras prácticas culturales que atentan contra los discursos de

poder (diferentes preferencias sexuales, orientaciones espirituales, etc.)⁴⁴ Este análisis es muy pertinente para observar las prácticas sociales y los vínculos que se establecen en las profesiones que actúan en el nivel social; particularmente en todos aquellos vínculos que se crean en una relación de asimetría: maestro – alumno, médico – paciente, terapeuta – consultante, promotor social – personas promovidas. En particular, en el campo de nuestro proyecto, contribuye de manera importante a encender una luz de alerta sobre los discursos de “verdad” en las intervenciones comunitarias. Para mí mantenerme atenta a la posición de “verdad” que me puede ser asignada por mi color de piel, nivel sociocultural, formación universitaria, etc.; es fundamental para ser cuidadosa y no olvidarme de poner en contexto mis afirmaciones, tratando de circunscribirlas a experiencias; en particular, a las experiencias previas que hemos tenido en el trabajo directo con jóvenes indígenas. Invito a debatir sobre las propuestas y a enriquecerlas dándoles la vuelta juntos, para llegar a consensos más ricos y cargados de los significados del conocimiento local.

En Ch’ieltik hemos tratado de estar muy atentos a esta dimensión; y es a través de las distintas herramientas del trabajo colaborativo que hemos podido mantener un dialogo abierto entre los distintos saberes de la dirección en la Ciudad de México, el equipo semillero de educadores y educadoras indígenas en Chiapas, y las y los jóvenes en las comunidades. Este dialogo puede tomar formas muy diversas.

Por ejemplo, en uno de los primeros ejercicios de diagnóstico en una de las microrregiones, al finalizar la actividad abrimos un espacio para escuchar qué les

⁴⁴ White, M. y Epston, D. (1993) Medios narrativos para fines terapéuticos, en el capítulo “Relato, conocimiento y poder. Editorial Paidós Ibérica. España, Paginas 19 a 52.

gustaría a los jóvenes aprender además de los talleres que ya teníamos programados. Las respuestas fueron: guitarra, declamación, canto, etc. La organización no tenía financiamiento ni experiencia para ofrecer estas actividades artísticas. Reflexionando sobre cómo podríamos atender los deseos de las y los jóvenes, surgió la idea del arte como herramienta para que ellos pudieran expresar sus deseos, sus aspiraciones, y sus voces. A partir de ese momento, el teatro, los documentales, los videos, el videoclip, y el rap, han tenido un lugar destacado dentro de las actividades de fortalecimiento de la juventud indígena.⁴⁵

Una experiencia en el campo de la creatividad puede ilustrar el cuidado que tenemos sobre lo que pueden ser los discursos “alternativos” que también pueden estar normalizando una verdad de una persona o de un grupo que se sostenga gracias a las narrativas dominantes. En el año 2013, en el marco de la *Temporada Cultural en San Juan Cancuc* se propusieron dos talleres: uno de videoclip dirigido a las mujeres y facilitado por una educadora musical y una de las semilleras con más experiencia, y un taller de teatro para los hombres, dirigido por un maestro de teatro y un educador semillero con experiencia en diversas expresiones artísticas. El proceso fue muy rico; el taller de videoclip estuvo lleno de nuevas historias sobre el significado de ser mujer y los derechos de las mujeres. Se compuso de manera colectiva la canción “*Mujeres... una voz*” y se grabó el respectivo videoclip.⁴⁶ Con relación al taller de teatro, cabe mencionar que los dos dirigentes eran hablantes del tzeltal, lengua que se habla en el mencionado municipio. La historia que se construyó colectivamente relataba el caso de una

⁴⁵ Los productos culturales se presentan en encuentros culturales comunitarios, donde se invita a toda la comunidad a participar; es una forma suave para que el mundo adulto escuche la voz de las y los jóvenes. En el canal de YouTube, se encuentran varias de estas obras creadas por la juventud de las comunidades indígenas. https://www.youtube.com/channel/UCzsM9p7bJgtNeqofOh_RfRQ

⁴⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=BMfrAWGVxrM>

chica que había sido violada. El caso era llevado ante una asamblea en la que estaban presentes los hombres y las autoridades comunitarias. También estaban presentes la chica (representada por un joven disfrazado de mujer) y su padre. En la asamblea se discutía el caso, se regañaba al hombre que la había violado, se enfatizaba la importancia de usar condón, se le ponía una sanción al violador, y se le obligaba que “se hiciera cargo” de la chica. Nosotras, la joven coordinadora de la III Temporada Cultural y yo, estuvimos presentes en los ensayos, pero como la obra era en tzeltal no teníamos certeza sobre el contenido de la misma. Dos días antes de la presentación general en el *Encuentro Cultural Comunitario*, que se llevaría a cabo en la plaza del pueblo, estábamos muy preocupadas, ya que la obra trataba de un tema muy sensible y complejo. Para entenderla, se nos ocurrió pedirle ayuda a una joven hablante de tzeltal que había sido formada como líder indígena por el Instituto *Simone de Beauvoir*. Nosotras ya la conocíamos y le teníamos confianza; así que partimos hacia su comunidad recorriendo un camino de terracería de dos horas y media para llegar a explicarle la situación. Aceptó ayudarnos y al día siguiente su esposo la llevo *San Juan Cancuc* para que pudiera asistir a un nuevo ensayo. Cuando finalizó la obra se dirigió a los actores y les dijo: “a ustedes les parece bien que la asamblea decida lo que se debe hacer en este caso, pero no han consultado a la chica, la están obligando a que se case con su violador; por lo tanto, la están obligando a que viva una vida entera de violencia. Además, esas recomendaciones de usar condón parecen como que están diciendo: si vas a violar, que sea con condón”. Se armó un gran revuelo con las palabras de la joven, y después, entre ella y la coordinadora de la III Temporada Cultural, ayudaron al grupo a reescribir la historia. Al día siguiente la obra se presentó en la plaza del pueblo frente a 2500 personas. Luego de la reprimenda al violador, las autoridades comunitarias le preguntaron al padre de la chica si quería que el joven cumpliera con su obligación y la tomara por esposa. El padre,

en un hecho inédito dijo que esa era una decisión que tenía que consultar con su hija. La hija se negó a vivir con el hombre, y por lo tanto, se le asignó una multa económica muy alta. Una pequeña gran revolución había ocurrido en el escenario frente a la mirada atenta de esos miles de personas, mujeres, niñas y niños, jóvenes y hombres adultos. Yo temblaba, sentada en mi lugar, la joven indígena traductora estaba junto a mí, y las autoridades de la comunidad estaban sentadas en las gradas adelante de nosotras. Cuando llegó el momento de que las autoridades pasaran al escenario para entregar los diplomas a todos los artistas y las artistas, no hubo palabras de sanción para las obras que se acababan de presentar. Habíamos abierto el primer espacio público para que el mundo adulto de San Juan Cancuc escuchara las nuevas historias que querían contar estos jóvenes; historias cargadas de reconocimiento a la identidad ancestral de ser *cankukero*, y de nuevos saberes sobre cómo querían vivir hoy entre hombres y mujeres. Para cerrar el evento, un joven entonó un rap de su inspiración en el que reescribía el concepto del *Lekil Kuxlejal* enfatizando la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y entre niños, jóvenes y adultos, como una condición indispensable para el buen vivir.

Otra manera en la que estamos alertas sobre los discursos de “verdad” se refleja en las prácticas de planeación de Ch’ieltik. Al inicio de cada año se realiza un taller de evaluación de los avances del año que acaba de concluir; y en función de las lecciones aprendidas, el equipo elabora colectivamente el plan operativo para el año en curso. Estos mecanismos de trabajo colectivo son una práctica constante; ningún nuevo proyecto o actividad se decide si antes no ha sido consultado con el equipo sembrero y a la vez ellos lo han consultado con los jóvenes más activos en las comunidades y con los aliados locales. De esta manera, al mismo tiempo que cuidamos la imposición de una manera de pensar sobre otra, regamos las

semillas de las prácticas colectivas que nos ayudan a la construcción del nosotros, del “tik” de los tzeltales, tzotziles y tojolabales. En otras palabras, somos conscientes de que estamos inmersos en relaciones de poder, y de que éste atraviesa todas las interacciones y los intercambios de significados. Este reconocimiento nos permite la libertad de actuar para decidir qué queremos, o qué podemos hacer en cada situación en particular.

CAPÍTULO III

LAS HERRAMIENTAS DE LABRANZA

La mirada; es decir, la posición epistemológica, es el punto de partida de un proyecto. La manera en la que miramos la situación sobre la que actuamos determina el curso de la acción. Pero para que esta acción genere los frutos esperados, es necesario que las herramientas sean las adecuadas para el contexto. En este capítulo presentaré las herramientas que, desde el enfoque narrativo y de la plena consciencia, son utilizadas para la capacitación del equipo semillero y el trabajo con las y los jóvenes.

La caja de herramientas para el quehacer de Ch'ieltik tiene instrumentos provenientes de varios dominios del conocimiento: el enfoque de derechos de la niñez y la adolescencia, el enfoque de género, y la perspectiva juvenil e indígena. Cada uno de estos ámbitos aporta los elementos necesarios para el diseño de las actividades y los espacios educativos, de creatividad y liderazgo. Contiene también materiales de dos ámbitos que son especialmente relevantes para los fines de esta tesina: las herramientas provenientes de la narrativa y las de la plena consciencia.

En este capítulo describiré estas herramientas de labranza y la manera en la que las utilizamos en el cultivo de formas más saludables y armoniosas de vivir. En primer lugar, enumeraré los instrumentos de labranza provenientes de la narrativa, los cuales son utilizados principalmente para la capacitación del equipo semillero. Y en un segundo momento, describiré cómo aplicamos las herramientas de la plena consciencia al trabajo con las y los adolescentes y con las y los educadores indígenas.

3.1. Las herramientas de la narrativa

“... para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos, la experiencia debe “relatarse”, y es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia”⁴⁷

Michael White

La intención es mostrar, a través de algunos ejemplos concretos, la manera en la que utilizamos una “pedagogía narrativa” al decir de Carey y Russell⁴⁸, y la manera en la que aplicamos las prácticas basadas en la terapia narrativa. Recurrimos a los medios narrativos para facilitar que tanto las y los educadores, como las y los jóvenes, se separen de las historias dominantes cargadas de los problemas que han estado moldeando sus vidas y sus relaciones.

En las conversaciones individuales y grupales, cuando se analizan los problemas que se presentan en el quehacer de Ch’ieltik, las y los “semilleros” comparten las dificultades que encuentran para resolverlos. Con frecuencia estos obstáculos se asocian a “faltas”, “incapacidades” o definiciones desvalorizadas “de sí mismos”, lo cual lleva a las y a los educadores a creer que es por alguna carencia suya que la situación se torna más difícil de resolver. Como lo menciona el relato sobre las “historias de nuestros pueblos”, en el capítulo 1, los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas han sido desvalorizados por los conocimientos hegemónicos. Estas prácticas de poder han sido exitosas y han logrado que, a través de las técnicas del yo, tanto los hombres como las mujeres de los pueblos originarios, traten de moldear su vida para ajustarse a los valores hegemónicos.

⁴⁷ White M. (1993) Relato, conocimiento y poder. Página 27

⁴⁸ Carey M y Russel S. (2016) *Pedagogía influida por la cultura. Enseñando aproximaciones narrativas a aborígenes australianos trabajadores de salud*. Traducido por Marta Campillo.
http://capaf.mx/PDF/pdf_art/ped_influida.pdf

En este contexto, las herramientas de la narrativa son muy útiles, las que más usamos son: el engrosamiento de las historias personales de éxito a través de las conversaciones externalizantes y la identificación de los hechos extraordinarios; la escritura de cartas, y la realización de dibujos y pinturas individuales y grupales para la construcción de nuevas historias colectivas.

3.1.1. Las conversaciones externalizantes

Michael White y David Epston realizaron una gran aportación al campo de la terapia a través de lo que ellos llamaron “la externalización del problema”, una práctica orientada a establecer una distinción entre la persona y el problema. A través de conversaciones, llamadas externalizantes ayudan a distinguir las relaciones y las interacciones de las personas, así como la dinámica del problema.

Al poder separar las historias saturadas por el problema, las personas comienzan a mapear la influencia de éste en sus vidas, y son más capaces de identificar los “hechos extraordinarios” en los que el problema no ha tenido dominio. Este tipo de conversaciones les permite descubrir las ocasiones en que las que le han ganado al problema. Se dan cuenta de que éste no tiene el control de todos los aspectos de su vida. En estas conversaciones con el terapeuta surgen las explicaciones alternativas, mediante las cuales éste anima al consultante a echar mano de otros conocimientos alternativos sobre su vida y su identidad, desmontando la idea de una identidad fija que aparece defectuosa y asociada al fracaso.

Este planteamiento me resulta muy útil y atractivo para ayudar a vivir mejor a las personas aquejadas por problemas en sus relaciones, o en su capacidad para resolver las dificultades de la vida cotidiana. En la experiencia de Ch’ieltik, esta faceta “saturada de problemas” emerge cuando las y los semilleros necesitan escribir, hacer propuestas, o facilitar un taller de capacitación para el personal de

las instituciones gubernamentales. Es decir, cuando se tienen que enfrentar a dominios de conocimientos que son ejercidos desde un dominio de poder que les resulta ajeno, o cuando comprenden que el paso por la escuela y la universidad no los ha dotado de suficientes herramientas para el análisis, la sistematización y la evaluación, desde los marcos lógicos del poder instituido.

También, cuando por el solo hecho de que sean indígenas se pone en duda su capacidad, como una expresión cruel y violenta de la discriminación, surgen historias sobre sí mismos saturadas de problemas. Y si acaso estas historias logran ser establecidas, les hacen dudar de su propia sabiduría sin importar la efectividad que su propio saber tenga en el contexto local de las comunidades.

Las situaciones en las que se ha hecho más palpable la existencia de estos cuestionamientos han surgido en los talleres de sensibilización que Ch'ieltik ofrece al personal de las instituciones educativas y de salud.

En una ocasión, una de las educadoras semilleras más experimentadas, con una licenciatura en psicología educativa y una maestría en educación, acudió con el director de una telesecundaria para ponerse de acuerdo con él para impartir un taller que ya había sido diseñado y probado con docentes de otros planteles de manera satisfactoria. El director cuestionó seriamente la capacidad de nuestra compañera para facilitar el taller. Le exigió explícitamente que le presentara su currículo para que la pudiera evaluar y decidir si tenía los conocimientos suficientes para realizar la tarea. En el contexto de la conversación, lo que nuestra compañera escuchó y sintió fue: “¿cómo crees tú, que una mujer indígena de la comunidad de... (Situada a 15 minutos de distancia de la telesecundaria), puede enseñarnos algo a nosotros ‘maestros y profesores’ de Tuxtla Gutiérrez y de otras ciudades”? La educadora quedó devastada. Fue muy difícil para ella sobreponerse

a este rechazo y nosotros tuvimos que buscar profesionales urbanos para facilitar estos talleres.

Pasó el tiempo, y esta compañera, quien además tenía mucho interés por las prácticas de plena consciencia, tuvo la oportunidad de viajar al extranjero para formarse en una prestigiosa universidad española en un curso de “*Mindfulness para educadores*”. Esta experiencia la fortaleció muchísimo, y entonces propuso que quería comenzar a darles talleres de plena consciencia a los profesores y maestros. Apoyamos su iniciativa y fuimos gratamente sorprendidos. Los talleres fueron muy bien recibidos y muy bien evaluados por los participantes. Actualmente dicha compañera es la responsable de impartir los talleres de sensibilización sobre diversos temas a los docentes y al personal de salud.

Los discursos hegemónicos imponen la visión de que sólo desde la lógica hegemónica se puede ser suficientemente bueno. Sin embargo, cuando ella pudo contactar con sus propias fortalezas y reconocer que la discriminación tenía una reverberación negativa en ella, logró acallar las voces que le decían que no servía, que no tenía suficiente currículo, y que no era competente. Fue capaz de crear una nueva historia haciendo algo que le encantaba hacer y en lo que se sentía más segura.

Quisiera resaltar que estas historias saturadas de problemas son sólo una faceta de las expresiones de sus vidas. Las prácticas narrativas ayudan a que las y los jóvenes indígenas diversifiquen sus propias historias y no se queden sólo con aquellas que están marcadas por la pobreza, la discriminación y la violencia. Ellos y ellas también tienen innumerables historias sobre sus capacidades, sus luchas, y sus logros; historias alternativas que neutralizan las historias dominantes de fracaso, de no ser suficientemente buenos. En estas historias no saturadas de problemas pueden valorar su contacto con las esplendorosas bellezas naturales

de su región, la cercanía de sus familiares y seres queridos, las diversas celebraciones comunitarias, etcétera. Estas historias que no concuerdan con la visión dominante de exclusión, marginación e incapacidad, son historias llenas de significados que les brindan felicidad y les aportan una experiencia de identidad que les llena de orgullo y les refuerza el sentido de pertenencia a su pueblo, su lengua, su cultura, y sus tradiciones.

En las comunidades indígenas, las prácticas de transformar a los sujetos en objetos a través de los discursos dominantes de control social se producen cotidianamente en la escuela, en los centros de salud, en las instancias de procuración de justicia, en las instituciones bancarias, y en muchos lugares más. Para que estas prácticas de control sean realmente efectivas, necesitan ser subjetivadas. De esta manera, los discursos dominantes intervienen en el proceso de construcción de identidades y en el control de los sujetos por sí mismos; y éstos, a su vez, terminan adecuándose a la normatividad social e institucionalmente establecida. Es en este proceso de internalización de las normas, que los sujetos con sus narrativas cargadas de problemas y de discapacidad por el uso del español como segunda lengua terminan transformándose en “cuerpos dóciles”⁴⁹ (Foucault 1976) frente a los discursos de poder, y perdiendo el bien de saberse sujetos de derecho. Desde este proceso de internalización es posible también contribuir a crear otros relatos menos dóciles hacia el discurso dominante. Esta es una de las tareas fundamentales de mi trabajo con el equipo semillero: ayudarles a desmontar las historias dominantes de control social que una y otra vez les repiten a ellos y a ellas: “no puedes”.⁵⁰

⁴⁹ Foucault, M. (1980) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. México. Pág. 139

⁵⁰ En las conversaciones privadas con educadoras y también con algunos educadores, esta voz interna que les repite “no vas a poder”, es una constante en los relatos cuando hablamos de las dificultades que enfrentan.

Como dice una joven tzotzil de la región de La Selva, cuyo sueño es estudiar medicina en la UNAM, “con esta organización (refiriéndose a Ch’ieltik) he aprendido que no tienes que hacerle caso a la gente que te quiere tirar abajo, que quiere que siempre sigas al final y que te dice: no vas a poder, no lo vas a lograr”.

En ese mismo sentido se expresa una jovencita tzotzil de 17 años, estudiante de bachillerato y originaria de Los Altos: su sueño era ser cantante, y como participante de una iniciativa juvenil, creó junto con otros estudiantes de su clase el videoclip de un hip hop “Soy como soy”, cuyo estribillo es:

“Soy como soy, no me avergüenzo
Por eso siempre diré lo que siento
Tengo virtudes, tengo defectos
Tengo buenos y malos momentos
No siempre tomo buenas decisiones,
pero trato de pensar en mis acciones”⁵¹

Al respecto, ella comparte lo siguiente: “he aprendido que lo que dicen en mi comunidad no tienen razón, que sólo los ricos pueden cumplir sus sueños, he aprendido que si yo quiero, también puedo cumplir mi sueño”.

A continuación se presenta un ejemplo sobre el uso de una conversación externalizante con el equipo semillero.

Ejemplo 1. Ejemplo de una conversación externalizante: Planeación y preparación del encuentro de semilleros

En el marco de la *Escuela de Verano*⁵² se planeó organizar un encuentro con todas las personas que habían participado como educadores en

⁵¹ <https://www.youtube.com/watch?v=kCcmjnQhSos>

⁵² La Escuela de verano es un momento para estar juntos, capacitarse y reflexionar del equipo semillero. Durante varias semanas todo el equipo se reúne en el Centro de Capacitación Juvenil de Las Margaritas, un bonito lugar que además de los dormitorios, comedor, sala de usos múltiples y oficinas, tiene un amplio y

Ch'ieltik. En términos coloquiales se hablaba de un encuentro entre semilleros y ex semilleros. El propósito era seguir en contacto, y mantenernos informados sobre la vida y las actividades de las personas que habían colaborado en la construcción de la organización. Esta era una de las varias actividades planeadas durante el período denominado *Escuela de Verano*.

Para organizar el evento se había convocado a una reunión a la que cada quien debía llegar con propuestas. Llegó la hora acordada y nadie asistió al lugar asignado. La persona a cargo de la coordinación estatal solicitó mi ayuda para hacer una reunión con el equipo, dado que no era la primera vez que sucedía una situación de esa naturaleza: la coordinación debía llamar a las reuniones acordadas en el momento; o bien, para que éstas pudieran celebrarse, tenía que estarles recordando continuamente a los participantes las tareas que habían sido planeadas. Nos sentamos en círculo en el piso y abrí la sesión con la siguiente pregunta:

- ¿Qué pasó compañeros, por qué no acudieron a la reunión como lo habíamos acordado?

Hubo muchas intervenciones. Cada uno de los participantes explicaba lo que le había pasado: “pues yo estaba haciendo la relatoría y estuve esperando que me llamaran”, “yo tenía pendiente hacer la rendición de cuentas de la caja chica y me quede haciendo eso”... “a mí me tocaba preparar la cena y como no me llamaron...”

Pregunté:

- ¿Cómo se explican ustedes que si teníamos el acuerdo de reunirnos para organizar el evento, cada uno de ustedes continuara haciendo lo que estaba haciendo?

Se sucedieron varias intervenciones. Todas giraban en torno a: “estamos acostumbrados a esperar a que nuestro coordinador nos diga lo que tenemos que hacer”, “pues yo, si mi coordinadora no me dice qué tengo que hacer, tengo que esperar que ella me diga lo que debo hacer”... Hasta que alguien dijo: “el problema es que no tenemos iniciativa”. De ahí se derivaron varias intervenciones más en las que quienes tomaban la palabra reiteraban que el problema era que él o ella no tenían iniciativa.

Desde mi posición de coordinadora realicé una intervención mediante la cual invité al grupo a recordar las distintas ocasiones en las que habíamos hablado sobre el problema de la falta de iniciativa y los acuerdos que se habían tomado para transformar esto.

hermoso jardín pueden contemplarse hermosos amaneceres y atardeceres. Un lugar ideal para las prácticas de capacitación y plena consciencia

Pregunté: “Escucho que están hablando de que el problema es la falta de iniciativa. Me gustaría que algunos de ustedes compartieran las situaciones en las que sí tienen iniciativa, en las que sí toman la iniciativa para hacer esto o aquello.” Es decir, en lugar de continuar enfocándome en la historia del “problema”, traté de incluir todas aquellas excepciones que no concordaran con la historia dominante: “no tenemos iniciativa”

Todas las personas participantes relataron situaciones relacionadas con la escuela, o la familia, en las que tomaban la iniciativa. Una de ellas, la que más había enfatizado que no podía hacer nada si su coordinadora no se lo indicaba dijo:

- “Ahora que hace esa pregunta, pues sí me doy cuenta que yo soy la que siempre organiza las fiestas en mi familia; yo soy la que recuerda los cumpleaños y otras fiestas, y soy la que me pongo de acuerdo sobre lo que va a traer cada uno, y pues yo soy la que coordina a todos para las fiestas”.

Pregunté:

-Ustedes han relatado todas estas experiencias en las que sí tienen iniciativa y organizan actividades en la escuela y la familia. ¿Qué los mueve a realizar esas acciones?

Las respuestas incluyeron los siguientes motivos: “nos gusta recibir y que las personas se sientan bien cuando vienen a nuestras casas”, “nos gusta estar reunidos, estar alegres”, “queremos estar juntos”, “si hacemos las cosas juntos las hacemos mejor”.

El ambiente de la conversación había cambiado, la pesadez del relato: “el problema es que no tengo o no tenemos iniciativa”, donde las frases eran cortas, los silencios largos y se miraba al piso cuando se hablaba, se había transformado en un relato cargado de los valores de la convivencia y la colectividad; las palabras se compartían mirando a la cara.

Este cambio en el tono emocional del grupo me dio el impulso para preguntar:

- ¿Quién tiene ganas de recibir y compartir con las compañeras y compañeros ex semilleros?

Varios de los participantes afirmaron que tenían muchas ganas de recibir a los ex semilleros; algunos de ellos eran nuevos y no los conocían, otros estaban emocionados por volverlos a ver, otros tenían la expectativa de aprender de esos educadores que habían abierto el nuevo surco del proyecto años atrás.

A partir de estos comentarios las personas se propusieron como voluntarias para formar una comisión organizadora, que por primera vez,

no incluyó a ningún miembro de la coordinación y estuvo conformada por un equipo integrado por los más jóvenes (entre ellos dos jovencitas de 17 y 19 años).

La educadora que más había enfatizado que su problema era que no tenía iniciativa, al terminar la reunión dijo con una sonrisa y con su cara radiante: “he entendido algo, ahora no quiero compartirlo con el equipo, pero entendí algo que me sirve mucho”

Esta comisión de los más jóvenes, “sin coordinador que les dijera lo que debían hacer”, fue la que tomó en sus manos la preparación del encuentro; desde el diseño conceptual y las actividades para compartir, hasta el audio, y fueron capaces de pedir ayuda en temas específicos: la elaboración de los alimentos, la carta descriptiva de las actividades, etc. El evento transcurrió con mucha armonía y fue muy nutritivo para todos los participantes.

Análisis del ejemplo

En este caso se realizó una adaptación del mapa conversacional propuesto por Michael White para trabajar sobre el fracaso personal⁵³ consistente en los siguientes pasos:

- Determinación del tema del fracaso
- Respuestas que se han ensayado con relación al fracaso
- Sucesos excepcionales, libres de la influencia del fracaso
- Identificación de aquellos aspectos que contribuyen a “hacerlo bien” a “dar el ancho”, o a estar fuera del fracaso
- El sistema de valores éticos asociado con estos aspectos
- Identificación de la manera en la que estos aspectos éticos construyen el “*self*” y sus significados
- *Telos*, meta o estado deseable

En el ejemplo anterior los momentos de la conversación fueron los siguientes:

⁵³ White, Michael. The International Journal of Narrative Therapy and Community Work. Año 2002, No. 3. “Addressing personal failure”, pp. 33-76.

- *Determinar cuál era el tema del fracaso:* falta de iniciativa, lo cual es muy importante, porque la iniciativa es un valor altamente apreciado. Para ser líder en la comunidad o en un grupo es necesario tener iniciativa, quien no la tiene, es un fracaso como líder o educador.
- *Relatar lo que los protagonistas han hecho en relación con este problema:* Se reconstruyeron colectivamente las historias de las planeaciones y los acuerdos previos para atender el problema de la falta de iniciativa.
- *Destacar los sucesos excepcionales mediante la pregunta:* ¿podría cada uno decirnos cuándo sí tienen iniciativa? Esto permitió que surgieran una serie de relatos en los que cada uno de los participantes en el círculo mencionó sus iniciativas en los campos familiar, escolar, etcétera.
- *Identificar los elementos que les hacen tener iniciativa en los casos que relataron:* el gusto por recibir, estar reunidos, la importancia de estar juntos. Estas narraciones cambian el tono emocional de la conversación, la hace abierta, cara a cara. La tensión inicial se afloja.
- *Preguntar quiénes tenían ganas de recibir a los semilleros que abrieron el camino de Ch'ieltik:* La respuesta fue el surgimiento voluntario de una comisión conformada por los más jóvenes, sin la presencia de coordinadores, y la afirmación de una de las educadoras que más enfáticamente se había definido como una “persona sin iniciativa a la espera de lo que su coordinadora le indicara qué hacer”, de que había comprendido algo muy importante de sí misma.

3.1.2. La construcción de nuevas historias individuales y colectivas a través de cartas, dibujos, y pinturas

El uso de la palabra escrita a través de cartas, certificados, y declaraciones, es otra de las grandes aportaciones de White y Epston para el proceso terapéutico. Las aplicaciones de estas herramientas han permitido a los profesionales de la

terapia narrativa introducir otro tipo de medios, tales como el uso de dibujos y pinturas, y la creación de poemas y cuentos.^{54 55}

El marco conceptual está basado en lo que ellos denominan “textos narrativos”, y utilizando la “analogía del texto”, proponen que la terapia es un proceso de contar y volver a contar la vida de las personas que presentan problemas. Frente a las historias personales saturadas de problemas, el propósito es ayudar a construir con la escritura relatos liberadores y sanadores.

White y Epston utilizan los planteamientos de Jerome Bruner para contrastar el pensamiento lógico científico con el narrativo. Mientras que el primero incluye procedimientos y análisis rigurosos legítimos frente a la comunidad científica, orientados a generar verdades universales y una teoría cuya veracidad pueda ser verificada, el modo narrativo no ofrece certezas, sino perspectivas, significados múltiples, y posibilidades cambiantes. Los textos del pensamiento lógico científico están escritos en el modo indicativo, mientras que los textos narrativos usan el modo subjuntivo, es decir expresan la actitud subjetiva, el deseo, la duda, y las hipótesis o suposiciones del narrador.

Bruner propone tres vías para subjuntivizar un texto; la primera es desencadenar una presuposición; es decir, crear significados que sean más implícitos que explícitos, considerando que los significados implícitos brindan mayor posibilidad de interpretación y libertad al lector. La segunda vía propuesta es la de la subjetivación. En lugar de descripciones de la realidad a través de una mirada desde la posición de la verdad, se busca que los relatos sean filtrados por la

⁵⁴ Rico, D. (2012) Terapia narrativa y cuentos terapéuticos.

<http://terapiannarrativacoyoacan.blogspot.mx/2012/03/terapia-narrativa-y-cuentos.html>

⁵⁵ Campillo R., M. (2011) Aprendiendo terapia narrativa a través de escribir poemas terapéuticos.

<https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Aprendiendo-terapia-narrativa.pdf>

conciencia de los participantes. La tercera vía es la de la perspectiva múltiple, la cual busca la posibilidad de incluir una diversidad de facetas para captar una situación. Si bien estas vías están relacionadas con los textos literarios, él afirma que la construcción de relatos es la forma privilegiada de construir identidad: “...he afirmado que creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, y que el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad”.⁵⁶

Estas tres vías de narrar de la pedagogía narrativa son en Ch’ieltik un componente esencial; pueden ser vistas también como una invitación a modelar la actitud del terapeuta o de las personas que deseamos ayudar a que los sujetos vivan mejor desde la acción comunitaria o social.. Para mí, estas tres vías, se transforman en tres guías para cuidar mi manera de intervenir: buscar lo implícito, buscar los significados a través del filtro de la consciencia de los protagonistas de la historia, y buscar los significados múltiples en lugar de los unívocos.

A continuación relataré dos experiencias de construcción de relatos alternativos; la primera a través de la escritura de cartas, y la segunda a partir de dibujos que dieron origen a un mural.

3.1.2.1. La escritura de cartas dentro de la experiencia de Ch’ieltik

La escritura de cartas es un recurso utilizado dentro del proyecto en distintas situaciones: reconocer los méritos de una persona, invitar a conversar a una persona para aclarar una situación, cartas al hijo/a cuando nazca dentro del taller

⁵⁶ Bruner J. (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. FCE México página 122

de toma de decisiones con adolescentes, etc. Una de las formas más usuales son las cartas dirigidas a sí mismos.

A continuación describiré un ejemplo de la escritura de una carta que forma parte de la segunda jornada del taller “Me quiero, me cuido”, orientado al cuidado de las emociones con un enfoque de plena consciencia.

La segunda jornada del taller tiene como objetivo que las y los participantes comprendan que las emociones surgen y cesan, se manifiestan en el cuerpo, y son desencadenadas por los hechos de la vida cotidiana o la memoria de experiencias pasadas. Además de comprender la naturaleza transitoria y cambiante de las emociones, esta jornada está dedicada a que dichos participantes experimenten prácticas que puedan ayudarles a conocer, cuidar y transformar sus emociones.

La carta se escribe durante el ejercicio denominado “Rio de vida” que tiene como propósito ayudar a reconocer la relación entre las memorias del pasado y el modo en que percibimos la realidad y reaccionamos emocionalmente en el presente.

Al iniciar el ejercicio, la persona que facilita invita a quienes lo realizan a colocarse en una posición cómoda, y si ésta cuenta con facilidades (como tapetes, cojines, colchas, etc.), les pide que se acuesten y que encuentren una posición confortable en la que el cuerpo pueda estar relajado para que la mente comience a descansar y a abrirse.

Con base en un guión previamente desarrollado, el/la facilitador/a invita a las y a los participantes “a hacer un viaje hacia ellos mismos”, diciéndoles: “vamos a recorrer el río de nuestra vida, ese en el que vamos fluyendo. Las experiencias en este camino van dejando semillas en nosotros, mismas que depositamos en el almacén de nuestra consciencia. Estas semillas, cuando crecen, se manifiestan

como emociones. Por ello, para mantener el equilibrio al recordar episodios de nuestra vida, vamos a apoyarnos en nuestras respiraciones”⁵⁷

De esta manera, paso a paso, yendo y viniendo entre la evocación de recuerdos del pasado y el ancla del presente, mientras observan su respiración los invitó a identificar las cosas que les han producido alegría, tristeza, miedo, y enojo, en distintos momentos de sus vidas: a los cinco años, en el último año de primaria, en el último año de secundaria, de preparatoria, etc. (Los momentos en el tiempo se ajustan de acuerdo con la edad de cada grupo). En cada uno de los momentos, el/la facilitador/a los invita, a través del sonido de la campana, a detenerse y a identificar una emoción que aparezca como dominante; a observarla con cariño y cuidado, y luego, a dejarla ir para darle paso a otro momento.

Al final de esta exploración emocional de su “Rio de vida”, las personas son invitadas a elegir una de las emociones que se hayan manifestado y que tengan interés de trabajarla. Para este trabajo de introspección sobre una emoción se utiliza el texto “Descansando a la sombra de nuestra ceiba”⁵⁸ Esta es una actividad en la que se entrelazan las prácticas de la plena consciencia con las de la terapia narrativa.

Descansando a la sombra de nuestra ceiba

En cada uno de nosotros existen las semillas del amor, la comprensión y la paciencia, como también las del enojo, la ira, y el odio. Al igual que todas las demás semillas, estas semillas necesitan de condiciones para crecer. Cada vez que actuamos de manera comprensiva y con paciencia, las semillas de la

⁵⁷ Ch’ieltik IDEAS AC, (2017). Manual Fortaleciendo Jóvenes, Módulo Me conozco y me abrazo.

⁵⁸ Este ejercicio está elaborado con base en la propuesta de Thích Nhất Hạnh sobre el manejo de emociones aflitivas. Thích Nhất Hạnh (2007) Enseñanzas sobre el amor. El arte de transformar el sufrimiento en paz, alegría y liberación. Ed. Oniro, paginas 40 – 42. España

comprensión y la paciencia se hacen más fuertes. Asimismo, cuando nos enojamos y reaccionamos gritando o haciendo daño a otra persona, las semillas de la ira y de la violencia se hacen más fuertes dentro de nosotros.

Todos hemos podido experimentar lo agradable que es sentarnos a la fresca sombra de una Ceiba; nos sentimos tranquilas, serenos. Durante una tormenta, las ramas de la Ceiba se agitan, se mueven de un lado para el otro, e incluso pueden quebrarse y caer. Sin embargo, si observamos el tronco, éste permanece inmóvil viendo la tormenta pasar y sabiendo que en algún momento próximo ésta va a terminar.

Nuestra cabeza y nuestras emociones son como las ramas altas de la Ceiba: se agitan y pueden incluso quebrar nuestro corazón. Pero también en nosotros existe la solidez y tranquilidad del tronco. Estas cualidades las podemos encontrar si volvemos a nuestra respiración en el tórax o en el abdomen y no nos dejamos llevar por la tormenta de nuestras emociones.

Los siguientes pasos nos ayudan a cultivar la solidez, la tranquilidad y la estabilidad de la Ceiba dentro de nosotros mismos y de nosotras mismas.

1. Reconociendo. Por ejemplo, si estamos enojados/as, nos decimos "Sé que estoy lleno/a de ira".

2. Aceptando. Cuando estamos enojados/as no lo negamos, sabemos que es parte de nuestra experiencia como seres humanos.

3. Abrazando. Sostenemos la ira en nuestros brazos igual que lo haría una madre con su bebé cuando llora: con cariño e intentando descubrir por qué llora.

4. Observando profundamente. Cuando nos hemos calmado lo suficiente, podemos observarnos profundamente para comprender qué es lo que ha provocado la ira; tratamos de entender las condiciones que propiciaron que surgiera esta emoción tan fuerte.

5. Obteniendo una visión más clara. Al observar profundamente podemos llegar a comprender mejor las numerosas causas y condiciones que han provocado nuestra ira, u otras emociones fuertes que estén haciendo llorar a nuestro bebé.

Esta comprensión nos ayuda a serenarnos; y es entonces cuando podemos comenzar a descansar.

El facilitador/a, recorre la lectura del texto anterior con los participantes; les da información complementaria, o utiliza otra emoción: (miedo, tristeza) para dar los ejemplos. Para seguir cultivando la energía de calma y reflexión, hace todo lo posible por mantener el ambiente de silencio y calma de la primera parte del “Rio de Vida”.

Una vez terminada esta lectura, le pide a cada participante que le escriba una carta a esa emoción como si ésta fuera un bebé; su bebe ira, duda, tristeza, etc. Esta metáfora para atender las emociones aflictivas como una madre atiende a su bebé, con curiosidad y cariño cuando está llorando, es utilizada por Thích Nhất Hạnh para el cuidado de las emociones.⁵⁹ La metáfora invita al cuidado y a la curiosidad; a querer saber “por qué llora el bebé”. De esta manera se evita que la persona se sancione a sí misma y que rechace la experiencia.

En el taller, a través de esta carta se invita a las y a los participantes a construir un relato nuevo que incluya estos elementos de reconocimiento, aceptación, y comprensión de las condiciones de vida que les llevaron a que la emoción se manifestase; la razón por la cual dicha emoción les ha sido útil hasta el momento, y cualquier otra percatación que hayan tenido durante el ejercicio.

El lenguaje utilizado desde la facilitación durante el ejercicio reafirma el mensaje de que las emociones, aun las aflictivas, no son malas. Y que el propósito no es controlarlas, erradicarlas o hacerlas desaparecer de nuestras vidas. El lenguaje invita a una aceptación de la experiencia, a quitarle la connotación de “errónea”, y sobre todo, a alejarse de la expectativa de que hay que hacerla desaparecer.

⁵⁹ Nhất Hạnh. (2002) LA IRA. El dominio del fuego interior. Barcelona, España. Ed. Oniro. Pag. 35

Durante el ejercicio se impulsa a conocerla, observarla, abrazarla, y a través de este cuidado, quitarle fuerza.

A continuación transcribo la carta de una joven voluntaria que fue invitada a participar como “observadora” en un taller de manejo de emociones. Desde la primera jornada le gustó la experiencia y decidió trabajar como una participante más.

“Carta a mi bebé duda

Las Margaritas, 8 de junio 2016

Querida duda, hoy te he tenido en brazos, te he estrechado cerca de mi corazón, he escuchado mi latido junto al tuyo, he visto tus ojitos muy abiertos, como preguntándote qué hacer, cómo seguir.

Tú eres el bebé que me ha acompañado desde siempre, desde que tengo recuerdo, cuando nuestros papás decidieron que ya no querían vivir en el DF. Te veo en los primeros días de la nueva primaria en....., te veo cuando no sabías qué decir o contestar cuando los compañeros preguntaban por qué hablaba tan raro. Te veo no dejándome ir a las fiestas de cumpleaños que me invitaban. Te escucho diciéndome, “no te vas a divertir, te van a hacer “*fuchi*” las otras chicas, tú no eres de las populares... mejor quédate, no vayas”. Creo que fue en esa época cuando naciste, mi querida bebé duda, y siempre seguiste viviendo conmigo, a veces chillabas mucho y otras veces eras una hija más tranquilita.

Silenciosa o chillona, a ratos seguiste creciendo conmigo, pero cuando llegó el momento de elegir la carrera, ahí volviste a tus andanzas y a hacerte bien chillona. Me decías: “¿para qué te vas al DF, allá las universidades son más difíciles?, no vas a poder, mejor quédate aquí”, “¿para qué te vas a ir sola?, mejor quédate cerca de tu familia”, “¿a qué vas?, sólo las muy listas la hacen en esa universidad a la que quieres ir”, “tu promedio no es tan bueno, no vas a pasar el examen”. Tus palabras me hacían sufrir, pero también me advertían que debía prepararme. Ahora veo que gracias a tus monsergas me metí a un curso para prepararme y pase el

examen en..... Esto fue un gran logro para mí, pero ni aun así te callaste... seguías dándome lata de vez en cuando.

Ahora has vuelto a estar muy activa mi querida duda... eres un bebé crecido y ahora que he terminado la carrera estás duro y dale, confundiéndome sobre qué camino debo seguir, qué debo hacer, para qué soy buena.

Ahora me doy cuenta de que me has hecho sufrir y también me has ayudado en muchos momentos. Gracias a ti he tomado previsiones, me he preparado mejor, me he callado cuando quería gritar... todo esto es muy bueno, pero ahora quiero que entre tú y yo hagamos un acuerdo. Yo prometo cuidarte, escucharte, darte tu tiempo para que me hables cuando necesito tu consejo. Pero tú me debes prometer que también vas a aprender a callarte, vas a dejarme de decir que no puedo, que no lo voy a lograr, que no soy buena para lo que quiero hacer. Voy a guardar esta carta en una de las cajitas de mi escritorio, y ahí te vas a quedar. Cuando yo necesite de ti, te voy a sacar y conversaremos. Gracias por todo lo que me has dado, pero ahora yo que soy tu mamá, también necesito cuidarme y ser feliz. Atentamente, YO”

Comentarios

La invitación a escribir la carta a una emoción que ha tenido presencia fuerte en la vida, es una forma de externalizar la emoción aflictiva que causa problemas, contribuye a desmontar el relato dominante cargado de definiciones rígidas del yo; por ejemplo, “yo soy enojona”, “soy una persona triste”, “yo soy miedoso”, “soy inseguro”, y ayuda a que las personas elijan el tipo de relación que quieren establecer con la “emoción problema”. La carta ayuda a la externalización del problema. La emoción como fuerza independiente, le permite a cada participante establecer la relación que desea con ella. Este trabajo ayuda a comprender que las emociones surgen a partir de condiciones; algunas incluso son un legado de nuestros ancestros: “soy miedoso como mi papa”, “soy enojona como mi abuelita”. Al entender la emoción de esta manera, es posible quitarle poder a la

misma y a la idea de que “soy un fracaso porque he intentado de muchas maneras dejar de sentir esa emoción y no lo he logrado”.

La escritura, al ayudar a externalizar las emociones problema y a identificar las condiciones que las hacen manifestarse, contribuye a crear vías alternas para el cuidado de las mismas. De esta manera, cuando la emoción vuelve a surgir, es posible, prestando atención, prevenir las situaciones en las que ésta suele expresarse.

En las cinco jornadas del taller “Me quiero, me cuido”, se realizan distintas prácticas de meditación para aprender a calmar el cuerpo y la mente a través de la observación de la respiración. Los ejercicios narrativos asociados a las prácticas de plena consciencia, promueven la reflexión y la creación de relatos con nuevos significados que ayudan a los participantes a mirarse a sí mismos desde distintas facetas. Las prácticas de respiración consciente que describiré más adelante, aportan las herramientas para aprender a detenerse, calmarse y serenarse. Las herramientas de la narrativa refuerzan el conocimiento que desvanece el poder de los relatos dominantes de aquellas verdades totalizadoras sobre las vidas de las personas, y las ayudan a recuperar el poder sobre ellas mismas. Esta conjugación entre las prácticas narrativas y las de plena consciencia, ha potenciado la *recuperación de dicho poder* (Yashiro 2018)⁶⁰; y los participantes encuentran que ambas herramientas les generan bienestar, y un conocimiento muy útil para sus vidas.

⁶⁰ Yashiro, T. (2018) “Recordar quien eres: un proceso de re-autoría por medio del uso de listas, dibujos y juegos”, en Prácticas de terapia narrativa para niños y sus familias. Saberes, juego e imaginación. Riako Ediciones. Ciudad de México

3.1.2.2. La creación de relatos a partir de expresiones plásticas

En junio del 2014, el equipo Semillero estaba constituido por tres grupos de trabajo; dos en Los Altos y uno en La Selva. Los grupos de Los Altos eran educadores tzeltales encargados del trabajo en San Juan Cancuc y tzotziles encargados del de Chenalhó. Estos equipos estaban integrados mayoritariamente por hombres, mientras que el equipo de Las Margaritas (La Selva) en su mayoría estaba integrado por mujeres tojolabales.

El equipo Semillero vivía momentos llenos de conflictos, y con frecuencia los tres grupos se reunían con la finalidad de dirimirlos intentando practicar un habla amorosa y una escucha profunda. En dichas sesiones grupales se reconocía todo lo que los tres grupos tenían en común y se establecían compromisos entre unos y otros para abstenerse de tener reacciones coléricas, y de hablar a espaldas de los compañeros y compañeras, y fomentar la armonía dentro del equipo. No obstante, apenas transcurrían dos o tres semanas, un nuevo conflicto emergía y la situación volvía a polarizarse. El enojo regresaba nuevamente a dominar las interacciones entre ellos.

En vísperas del período asignado a la *Escuela de Verano*,⁶¹ desde la coordinación se analizó la situación, y entre las varias líneas de explicación de los conflictos,

⁶¹ La *escuela de verano* es un espacio donde se reúne el equipo semillero para profundizar en la formación personal y profesional. Es un periodo de capacitación anual que incluye varias modalidades: capacitación entre pares, auto-capacitación y capacitación con especialistas externos. Se incluyen tanto talleres temáticos, como de arte y trabajo corporal. El propósito de la *escuela de verano*, no se limita a la adquisición de nueva información y conocimientos. Es una gran oportunidad para que a través de la convivencia continua durante varias semanas, se pueda profundizar en la reflexión acerca de aquellas prácticas individuales y grupales que facilitan el trabajo colectivo y aquellas que lo dificultan. Es también un momento para que las personas nuevas que se integren conozcan los procedimientos administrativos, y para que aquellas que llevan más tiempo puedan aclarar dudas, y en caso necesario, aportar sugerencias para mejorar los procesos trabajo. En pocas palabras, la *escuela de verano* es un proceso de formación integral que abarca los aspectos del conocimiento, las actitudes, las emociones y las practicas individuales y sociales que se realizan en Ch'ieltik.

surgió una asociada con la dificultad para encarnar una experiencia y visión del “nosotros”. Esta percepción era particularmente delicada si consideramos que el “nosotros” es un principio rector de la vida de las comunidades mayas-chiapaneacas. El nosotros (*tik*) es también el principio organizador de la lengua tojolabal y tzeltal. “El *nosotros*, palabra-clave que encontramos entre los tzeltales y los tojolabales, la escucharemos en la boca de otros pueblos originarios... El mismo *nosotros* representa un conjunto que integra en un todo orgánico a un gran número de componentes o miembros de dichas culturas. Cada quien habla en nombre del *nosotros* sin perder su individualidad; pero al decir *nosotros*, habla por la boca de cada uno de sus miembros”.⁶² También, cuando cada persona habla, en su habla abarca a todos aquellos que le precedieron, ya sean sus “abuelos y abuelas” de sangre, o los abuelos y las abuelas del pasado, esos abuelos que construyeron el esplendor de la cultura maya.

Ch’ieltik en lengua tzeltal significa “somos los que crecemos” o “nuestro crecimiento”. El sufijo “Tik” quiere decir nosotros en varias lenguas mayenses que se hablan en Chiapas. Este concepto traspasa la individualidad y apela al bien común. De esta manera, *Ch’ieltik* no solo refleja a la juventud y al proceso de crecimiento de la misma, sino también a una manera de crecer colectivamente, respetando las individualidades y en armonía con la naturaleza y la *Madre Tierra*. Por lo tanto, el hecho de que las y los integrantes de los tres grupos de trabajo no pudieran verse a sí mismos, dialogar y planear como un “nosotros”, no solo reflejaba la falta de trabajo colectivo en equipo, sino que aludía a una dimensión más profunda: la identidad como aprendizaje y la aprehensión de la identidad. (Carey y Russell, 2016)

⁶² Lederskof C. (2002) *Filosofando en clave tojolabal*. Editorial Porrúa. México. Pág. 29

Para explorar esta situación se planeó una actividad creativa que tendría como propósito una reflexión sobre quiénes éramos como comunidad semillera Ch'ieltik, y sobre lo que teníamos en común, tanto en relación con nuestras raíces, como con nuestra visión de futuro.

La actividad se organizó en cuatro distintas etapas: 1ª. La reflexión individual a través de la expresión gráfica, 2ª. El compartir en pequeños grupos, 3ª. La conversación colectiva y 4ª. La organización para la creación colectiva.

La *reflexión individual* se expresó mediante la elaboración de un dibujo sobre aquellos aspectos que nos gustaban de nuestra cultura de origen y que nos hacían sentir orgullosos. De la misma manera, tuvimos oportunidad de manifestar aquellos otros aspectos que nos generaban sufrimiento. El dibujo como expresión primigenia, permite comunicar al otro el mundo propio, las necesidades personales de expresión social, y la manifestación individual ante la adversidad. (Duarte Araujo 2018). En este ejercicio aparecieron como motivos de orgullo: la vestimenta, el festejo (la música) y la relación con la tierra, todos estos elementos unidos a la dimensión comunal.

Cuando llegó el momento de *compartir en pequeños grupos*, cada persona presentó su dibujo y explicó el significado de su trabajo. En ese compartir con los otros en pequeños grupos se recuperaron los aspectos de orgullo de cada una de las culturas representadas: la vestimenta, las fiestas y los festejos, la relación con la tierra, la lengua... elementos que posiblemente les permitieron identificarse como comunidad desde la diferencia: somos uno, somos otros, y somos distintos. Quizás por primera vez, de manera colectiva, fueron escuchando relatos, no solo sobre sus motivos de alegría y orgullo, sino también acerca de aquellas experiencias que les habían marcado con un gran sufrimiento. Escuchamos relatos de horror sobre sus vivencias infantiles, ya que a algunos les tocó ver personas

descuartizadas, enfrentamientos violentos, desplazamientos de sus comunidades de origen. Todo esto lo plasmaron con pequeños trazos. Diminutas siluetas esbozadas en las cartulinas que escondían los relatos de dolor, violencia y horror que habían vivido desde muy pequeños.⁶³

Durante la *conversación colectiva*, estos relatos fueron a su vez compartidos entre todo el equipo, y se fueron entretejiendo con momentos históricos y con experiencias de vida diferentes frente a los mismos acontecimientos. Los miembros del equipo pudieron hablar sobre las vivencias de cada quien frente al alzamiento zapatista. Un tema que siempre se había comentado en voz baja, en conversaciones privadas, pero que sólo hasta ese momento pudo abrirse en la conversación colectiva.

De esta conversación surgió la idea de crear un mural en la pared del edificio de la cocina y sala de usos múltiples que tiene vista al jardín. Este mural tendría tres momentos, y cada uno se ubicaría en una de las tres fracciones del muro. En la primera fracción de izquierda a derecha, se trataría de representar de dónde venimos; en la segunda, el momento actual, y en la tercera, lo que sería la aspiración del grupo. Para los tres momentos se decidió utilizar la metáfora visual del árbol para significar que somos hijos de la *Madre Tierra*, y que los árboles no sólo son quienes nos dan cobijo, sino quienes nos recuerdan nuestra solidez y frescura. A todos nos pareció que el árbol ofrecía elementos que eran adecuados para pensar en las raíces como origen y sostenimiento del presente, y en las ramas y el follaje como metáfora sobre lo que permite mostrar el abrigo y la protección hacia los otros. La sabiduría ancestral del buen vivir. El *Lekil Kuxlejal*,

⁶³ Es necesario señalar que varios jóvenes participantes durante la época de los desplazamientos por el levantamiento zapatista (enero 1994) tenían alrededor de 5 años y algunos pocos apenas estaban por cumplir los 12 años.

volvía a ser el horizonte supremo hacia el que debíamos orientar nuestros pasos. Así, el árbol quedaba completo hundiendo sus raíces en el pasado y brindando cobijo y sustento en el presente.

Posteriormente se organizó una comisión de voluntarios que habrían de dibujar los trazos de los árboles en la pared, para que luego fueran pintados con la participación de la colectividad. La comisión que dibujó estuvo integrada por un mixteco, un tojolabal, un tzotzil y una mujer tzeltal/tzotzil, y todos ellos fueron ayudados por un voluntario argentino que hacía una estancia en el *Centro Juvenil de Las Margaritas*. Para ampliar la visión del *Lekil Kuxlejal* se incluyó el siguiente texto, que es una descripción realizada por uno de los miembros del equipo semillero.

“La filosofía del Buen Vivir”

La filosofía de Occidente creó la ilusión de la autodeterminación individual. Ideas basadas en este principio nos inundan a través de los mensajes en diversos medios. Se insiste en el mérito personal y en el éxito económico como el modo más deseable de ganar un lugar en el mundo. Esto pone a las personas a competir entre ellas, causa división y muchas frustraciones y sufrimientos en quienes, a pesar del esfuerzo, por causa de la desigualdad del sistema, no pueden alcanzar los logros que más altamente se valoran en la cultura occidental. Pero todo esto es una ilusión cuando aprendemos a mirar profundamente lo que hay en torno a nosotros. Cada ser humano necesita de todo lo que existe en su presente, seres animados e inanimados, y necesita de todo lo que fue, pues la vida no nace de la nada.

Pongamos el caso del maíz, la sagrada semilla de nuestro sustento. Dicen todavía que los seres humanos estamos hechos de maíz. Eso somos porque el maíz mantiene nuestra vida. Pero para que hubiera maíz, debió haber una planta antigua que nuestros antepasados aprendieron a aprovechar. A lo largo de generaciones, unos seres humanos domesticaron el maíz y crearon una variedad de posibilidades para que otros seres humanos tengamos beneficio de esa semilla que, a decir de nuestros antepasados precolombinos, fue un regalo de los dioses. Por lo tanto, aunque no las tengamos

conscientes, las existencias e historias de incontables personas, animales y objetos se manifiestan en la tortilla que comemos hoy, tan simple como compleja, que llevamos a nuestra boca en el momento en que nos sentamos a comer.

Pero también nos debemos mantener atentos. Algunos textos autores indígenas y no indígenas han escrito textos que dan la impresión de que nuestra cultura es absolutamente buena, que en la vida de las comunidades existe un equilibrio absoluto, un equilibrio entre la naturaleza y los humanos; un sentido de comunidad e igualdad auténtica entre las personas, sin disputas y sin violencia. Se habla mucho del Buen Vivir, y ciertamente, por el modo de hablar de nuestra gente es claro que sabemos bien de qué se trata esta idea. Reconocemos entonces el valor de estas palabras que hunden sus raíces en la historia de este saber viejo, y agradecemos a los sabios indígenas y no indígenas que lo hayan entendido y lo hayan compartido con el mundo a través de su obra, de su escritura.

Sin embargo, la vida en nuestras comunidades muestra que en realidad no sabemos cómo vivirla. En nuestros pueblos también hay abuso, violencia y sufrimiento, como lo hay en todas las sociedades. Siempre la palabra sabia mira hacia un lado, y nuestras emociones y actos caminan hacia otro. Estamos rotos, por así decirlo, no están alineados nuestros pensamientos, nuestras palabras y nuestros actos. Y eso es justamente el horizonte hacia el que queremos caminar con este manual. Queremos que nuestro trabajo se sume a muchos otros cauces para que contribuyamos a nutrir el modo de vida en los pueblos indígenas de Chiapas, fortaleciendo lo que ya hay y aportando elementos que no están en nuestras culturas, pero que pueden hacernos más fuertes, hacernos crecer, y fortalecer la sagrada paz.⁶⁴

⁶⁴ Ch'ieltik (2017) Manual Fortaleciendo Jóvenes Indígenas. Modulo Introductorio, redactado por Carlos Soto Dávila. Chiapas, México

3.1.2.3. La creación de un mural para la narración colectiva del “nosotros”

A continuación presento el relato sobre lo que contiene cada uno de los paneles del mural donde se dio vida a la narración colectiva del “nosotros”.

Primer panel: ¿de dónde venimos?

El primer árbol tiene también una imagen francamente femenina, sus redondeces, las manos, los pechos, hablan de la abundancia de la *Madre Tierra*. Esta el machete como instrumento de labranza de la tierra, y una planta de maíz que es la base de la subsistencia de los pueblos. Las notas musicales hacen referencia a toda la cultura de los pueblos en los que la música es el medio de expresión de las tradiciones, alegría encuentros y celebraciones. La cruz representa a los abuelos y abuelas que ya murieron, y que construyeron los pueblos y dejaron su sabiduría ancestral. El símbolo de la lengua es para representar el orgullo de que los miembros del equipo Semillero son hablantes de una lengua mayense y que tienen que seguirla cultivando para que no muera. La cadena rota y la formación de encapuchados hace referencia al movimiento zapatista de 1994. En la conversación grupal todos coincidieron en que más allá de sus simpatías o antipatías por el movimiento zapatista, éste había sido un motor para el reconocimiento de la causa indígena, y que gracias a los zapatistas el Estado había implementado servicios sociales y de bienestar que durante décadas habían sido solicitadas por los pueblos sin obtener ninguna respuesta positiva.



Segundo panel: ¿Cómo estamos ahora?

El segundo momento del mural representa la situación actual. También son dos árboles femeninos cuyos brazos se están estirando y comienzan a tocarse, algunas ramas-brazos ya se dan la mano. Sobreviven la cruz de los ancestros, que es también la cruz que marca los pozos de agua, el maíz, la música, y los trajes típicos. Se agregan otros elementos nuevos: un teléfono que representa la tecnología, y el vientre de uno de los arboles femeninos incluye dos carabelas. Con este símbolo los miembros del equipo semillero quisieron expresar que el conocimiento de occidente que llegó desde la conquista, además del avasallamiento a sus culturales originarias, también les trajo aspectos positivos. Estos aspectos no solo les son útiles, sino que les pertenecen porque son el producto de la humanidad entera. En estas carabelas también se representa la cultura de las personas que colaboramos en el proyecto y que no somos de origen indígena. La formación de encapuchados es menor y el fusil está enterrado, mostrando un tiempo diferente al del movimiento zapatista. El símbolo de la palabra, el sol y la luna completan este momento de acercamiento entre todos los miembros del equipo.



Tercer panel: ¿Hacia dónde vamos?

La tercera pieza del mural expresa la aspiración común del equipo semillero: un sólo árbol, fuerte, sólido, una gran ceiba con raíces fuertes y profundas. La ceiba⁶⁵ como imagen de estabilidad, solidez

⁶⁵ La ceiba es un árbol sagrado en la tradición maya, es la conexión entre el cielo y el inframundo. Permite la apertura de los treces cielos y el camino hacia el inframundo, que es a dónde van los muertos cuando

y cobijo está coronada por una guirnalda que expresa lo más puro de la cosmovisión maya-chiapaneca, “Lekil Kuxlejal”, el buen vivir entendido como armonía de vida, orden, unión, y la integración del individuo, de la comunidad y la naturaleza. En el tronco se destacan tres parejas que portan los vestidos tradicionales tojolabal, tzotzil y tzeltal. En cada pareja, los hombres y las mujeres son del mismo tamaño; las tres parejas están tomadas de la mano, y mirando hacia el frente. El tronco muestra la equidad de género, componente que el equipo semillero considera básico para la construcción del Lekil Kuxlejal. La gran Ceiba del buen vivir está rodeada de montañas, ríos, y agua. El símbolo de la palabra es grande y más complejo. El jaguar observa atento todo el panorama del buen vivir. Se trata de un animal mítico, divino, que en la cosmovisión maya representaba el poder. Los gobernantes se vestían de jaguar o usaban la piel del jaguar. Este animal mítico también representaba el inframundo, las profundidades de la tierra. También representa la astucia, la fuerza y la sabiduría, elementos que el equipo semillero considera muy valiosos para el quehacer de Ch’ieltik.

terminan su vida en esta dimensión. La ceiba significa vida, perpetuidad, grandeza, bondad, fuerza y unión. En el sitio arqueológico de Palenque hay una ceiba estilizada en la lápida del Rey Pakal que de un lado sostiene al inframundo, y del otro, al cielo. Hemeroteca PL. La ceiba, frondoso árbol sagrado <http://www.prensalibre.com>.



Comentarios

El proceso del dibujo y la pintura estuvo conformado por momentos de mucho gozo. Implicó una inversión considerable de tiempo para el equipo semillero, y en particular, para la comisión que se había ofrecido voluntariamente a liderar la producción de la obra colectiva. Dado que se deseaba mantener el espíritu creativo y reflexivo del proceso, el tiempo destinado a la conclusión de la obra excedió el período de la *Escuela de Verano*.

El proceso de elaboración del mural había movido historias personales, relatos de infancia muy dolorosos. La visión de una construcción colectiva del Lekil Kuxlejal, abría el sueño de un futuro compartido con alegría y esperanza. También se habían vuelto a tocar cicatrices que aun dolían, o heridas que todavía no estaban cerradas. Para profundizar la conexión con los abuelos y las abuelas que le dieron origen, así como con sus raíces, se organizó una *Ceremonia del Fuego Nuevo*. Ésta estuvo dirigida por una joven mujer maya-mam, quien a los cinco años llegó a México exiliada de la Guerra de Genocidio en Guatemala. Ella, en su adolescencia regresó a su país a formarse con sus abuelos y abuelas, que eran hombres y mujeres de conocimiento. Actualmente está transmitiendo a las mujeres dicho conocimiento ancestral para rescatar la sabiduría de la espiritualidad maya. En aquella ocasión la acompañó una alumna quien a su vez es abuela maya tzotzil. La joven maya-nam identificó el nahual⁶⁶, de cada uno de los miembros del equipo semillero y de los participantes en la *Ceremonia del Fuego Nuevo*. La ceremonia comenzó dedicando unos minutos para respirar conscientemente, con la intención de calmar nuestra mente y abrirnos al momento presente. Las guías invocaron a

⁶⁶ Los nahuales o nawales es la energía, fuerza o espíritu de los seres y elementos de la naturaleza. Según la cosmovisión maya son símbolos que representan y vinculan a cada persona con el ecosistema, el nahual está determinado por el día que la persona nació de acuerdo al calendario Cholq'ij

los guardianes de esa tierra, a los cuatros elementos de la naturaleza y a los primeros hombres y mujeres de conocimiento, y les pidieron su permiso y protección para el ritual que se iba a desarrollar. Durante la ceremonia recordamos a los abuelos y a las abuelas que ya se habían ido, agradecemos a los elementos de la naturaleza por la energía particular que cada uno nos brinda. El hecho de estar sentados en un círculo contemplando y alimentando al fuego con ofrendas de velas, incienso, mirra, romero, semillas de ajonjolí, azúcar y cacao, fumando un puro del sagrado tabaco, y escuchando las características del nawal de cada participante, nos aportó una nueva dimensión para profundizar en el conocimiento y la comprensión de cada una de las personas que participaron, se enriquecieron y complejizaron sus relatos personales desde la energía que aportaba cada nahual, despojándolos de una connotación negativa o positiva, ya que se trataba simplemente de conocer y aceptar la forma en la que cada energía se expresa. Por ejemplo, el hecho de enterarse que el nahual de uno de los miembros del equipo de Los Altos era el viento, llevó al equipo a comprender mejor sus cuestionamientos permanentes y su afán de “mover todo del lugar en el que estaba puesto”.

Las historias nuevas habían sido contadas con alegría y esperanza, estaban cargadas de narraciones con la presencia viva del pasado en el presente, y llenas de la sabiduría de los pueblos. Al terminar la *Ceremonia del Fuego Nuevo* nos sentamos a compartir una cena ligera. Entre bromas surgían anécdotas sobre uno y otro miembro del equipo, re-contadas a las luz del conocimiento de su nahual. Para mí fue muy conmovedor el relato de una mujer joven que se sentía muy movilizada, había contactado con algo muy profundo en ella, algo olvidado de su ser indígena. Lo que expresó fue: “ahora entiendo cosas que tenía dormidas, ahora me siento más fuerte y en paz”.

Esta experiencia de recuperar la fuerza de los conocimientos locales había hecho germinar una nueva semilla, ahora sabíamos más de nosotros mismos y de los otros. La conexión con los ancestros, y el recordar las profundas raíces de la cultura maya en cada uno de los miembros del equipo, había reforzado el aprendizaje desde la identidad (Carey, Russell 2016).

A partir de ese momento, en todos los inicios o cierres de ciclos del equipo semillero se realizan ceremonias del *Fuego Nuevo*. En ellas se fortalece el sentido del “nosotros”, y el poder de estos conocimientos deja de ser tácito y se convierte en una fuerza viva, nutricia y energizante de la vida del grupo de trabajo. Así, “las historias sobre los conocimientos locales están ahí para informar, tanto como para inspirar esperanza, excitar a la imaginación, ir más allá de lo ya conocido, y tener paciencia en un aprendizaje mediante ensayo y error. Pero más que nada, para poner cuidadosa atención a eso que tú, sin saber que sabes, llegas a saber⁶⁷” (Epston 2011)

3.2. La *plena consciencia*, un camino de transformación personal y social

La plena consciencia es una traducción al español de la palabra *mindfulness* (en inglés) que ha tenido un explosivo éxito en los últimos años. Apareció en occidente en los años 70 gracias a los trabajos del científico John Kabat Zin, en la Clínica de Massachusetts en donde implementó un programa de reducción del dolor basado en la práctica de la meditación concebida como el cultivo de la capacidad de estar presente en cada experiencia y en el entorno. En los últimos 30 años, estas prácticas se han difundido, y hoy se han convertido en un boom.

⁶⁷. Epston, D. (2011). El poder del conocimiento: La recuperación del poder a través del conocimiento local. Family Therapy Centre, Auckland, Nueva Zelanda. **Artículos publicados Vol. 7 año 2011 No. 1 y 2 ISSN 1870-5618** Traducción: Marta Campillo Rodríguez. Centro de Atención Psicológica a la Familia A. C. Xalapa

No sólo se multiplican los espacios de autoayuda, sino que el concepto crece en los medios editoriales y en el gran mundo empresarial; incluso las grandes industrias tecnológicas del *Silicon Valley* de California, están echando mano a la meditación *mindfulness*.

En español el término ha sido traducido como *atención plena*, o también como *plena consciencia*. Pero ¿acaso ambos términos son sinónimos? ¿Hablan de lo mismo? ¿Son términos diferentes? ¿O no son ni iguales ni diferentes? Para ahondar en estas preguntas haremos un poco de historia sobre este término que tiene su origen en Oriente.

Las prácticas de meditación en atención o consciencia plena, tienen sus raíces en las tradiciones asiáticas, particularmente en las enseñanzas de Shakyamuni Buda, Siddhartha Gautama, el Buda histórico que enseñó hace aproximadamente 2500 años. La palabra Buda, puede ser traducida como “el que ha despertado”. No es un dios, es un ser humano despierto, y se considera que todos los seres humanos tienen la capacidad para “despertar”. El Buda enseñó un camino de ocho elementos para vivir despiertos.

El camino comienza con la *visión correcta*, (*Samyak Dhrshti*) que significa comprender nuestro sufrimiento, cómo se forma y cómo puede transformarse. Esto significa comprender que todos tenemos algunas semillas poco sanas que generan sufrimiento, y otras saludables que nos ayudan a crecer y nos conducen a la felicidad. Significa entender la naturaleza de los “tres sellos del dharma” que se comentaron en el primer capítulo; es decir, entender que todos los fenómenos son impermanentes, que carecen de una identidad o un yo separado, y que surgen en dependencia de ciertas condiciones (*anicca, anatman y nirvana*). Practicar la *visión correcta*, significa tener la convicción de que podemos transformarnos, y reconocer que una parte considerable de nuestro sufrimiento proviene de las

“ideas” o “percepciones” que tenemos de las cosas. Al practicar la *visión correcta*, podemos ver que todos los seres, al igual que cada uno de nosotros, tienen la capacidad de transformarse y vivir despiertos.

El siguiente elemento del camino es la *atención correcta (Samyak Smirti)*, que es la energía que nos hace regresar al momento presente aceptando todo sin juzgar, de la misma manera en la que el buen jardinero acepta los desechos para crear suelo fértil. La atención correcta se expresa sin reaccionar. Para esta práctica, ayuda el sentarse y seguir con atención el flujo de la respiración, teniéndola como ancla para observar todo lo que surge y cesa en la mente, sin apegarnos a ese surgir y cesar.

Otro elemento del *Óctuple Sendero* es la concentración correcta (*Samyak Samadhi*) que consiste en cultivar una mente unidireccional. La concentración puede ser activa o selectiva. En la concentración activa, la mente, pase lo que pase, mora en el momento presente. Incluso mientras éste cambia. Al practicar la concentración selectiva, elegimos un objeto de concentración. Por ejemplo, si practicamos la meditación caminando, elegimos nuestros pasos; y si estamos resolviendo un problema de matemáticas, nos enfocamos en eso y no intentamos resolverlo mientras miramos la televisión o contestamos el teléfono.

Todos estos elementos están interrelacionados. El hecho de practicar uno, nos lleva a practicar el otro; cada uno de ellos *inter-son*. La práctica de uno, fortalece la práctica del otro y todos en conjuntos nos llevan a reconocer que somos seres que estamos tejidos en la red del *interser*, no solo con todos los seres humanos, sino con todos los seres sintientes, la *Madre Tierra* y el Universo entero.

Personalmente prefiero el término *Plena Consciencia* en lugar de atención plena, porque la atención es uno de los elementos del camino. Considero que al nombrarla como *Plena Consciencia*, estoy remarcando la naturaleza de *interser*

con la concentración, la visión o sabiduría, y la acción correcta que ayuda a vivir una vida éticamente sustentada.

Desde esta perspectiva, la *Plena Consciencia* es una experiencia directa; cultiva la visión profunda de la interrelación entre todo lo existente, y por lo tanto, es inclusiva, no es discriminatoria, y trasciende la visión dualista de separación entre el “yo” y “los otros”. En este sentido es un camino y no una herramienta o medio para conseguir un fin.

La *plena consciencia* es el despertar con relación a algo. Supongamos que estamos agitados y nos detenemos. Volvemos a nuestra respiración y contactamos con nuestro cuerpo. Concentramos nuestra atención en la respiración, y nos mantenemos estables unos segundos o incluso, algunos minutos. Nuestra agitación comenzará a calmarse, nuestra respiración se volverá más profunda y lenta... surgirá la percatación de que estamos vivos, y probablemente se manifestará un sabor de alegría. Hemos tenido un momento de despertar.

Con esta comprensión, la *plena consciencia* trasciende la concepción de que es un conjunto de herramientas para hacer, y la experimentamos como un camino que nos inspira a una acción ética. Desde esta visión, la *plena consciencia* se liga directamente con los valores que inspiran el quehacer de Ch’ieltik: *la no discriminación, la no violencia, la interdependencia y la solidaridad*. Estos principios no son dogmas de fe, sino prácticas que guían el quehacer: es decir, se trata de encarnar estos valores como un proceso, y no como una meta de evaluación o juicio sobre el cumplimiento o el incumplimiento.

Para experimentar la *no discriminación* en un contexto donde la principal causa de sufrimiento es la discriminación, ayuda reconocer que las diferencias entre las ideas, experiencias, formas de actuar y ver el mundo, son una fuente de

enriquecimiento; y que el respeto a estas diferencias es fundamental para avanzar en la construcción de sociedades incluyentes. A mí personalmente, el hecho de reconocer mi lugar de privilegio por mi historia personal, el color de mi piel, y mi ubicación sociocultural, me ayuda a mantener una atención presente y relajada sobre el tema de la discriminación (Carey, Russell 2006). En el equipo de trabajo, de múltiples maneras y a través de diferentes ejercicios, todos reconocemos que no sólo tenemos la experiencia de haber sido discriminados, sino también la de discriminar a aquellos que consideramos diferentes a nosotros.

En el entorno en el que trabaja Ch'ieltik, fácilmente se escala la *violencia* y ésta pasa de un hecho menor; por ejemplo, un accidente de tránsito, a una situación de gran magnitud como la de quemar vivas a tres personas en una plaza pública. Estas situaciones hacen imperativo el cultivo de una mente abierta y serena que permita considerar puntos de vista diversos, así como las necesidades distintas y cambiantes de las personas y las comunidades. Se trata de contribuir a crear entornos armoniosos donde las personas se sientan respetadas, comenzando por el equipo de trabajo, y de buscar la resolución pacífica de los conflictos entre las personas y entre las generaciones. Para ello necesitamos cultivar la comprensión de que no somos seres separados, sino *interdependientes*, y que estamos actuando y siendo en conjunto con los demás. El trabajo de transformación personal que nos brinda la *plena consciencia*, nos ayuda a aprender formas de asumir responsabilidad sobre lo que pensamos, decimos y hacemos, sabiendo que las palabras y acciones pueden crear condiciones favorables o desfavorables para la vida y el desarrollo de las personas y sus comunidades.

Para llevar adelante este camino, es imperativo estar acompañados; por esta razón, al practicar la *solidaridad* buscamos crear redes de apoyo para el equipo

en su dimensión humana y profesional, y también para las y los jóvenes involucrados en las distintas actividades de Ch'ieltik.

Las prácticas de *plena consciencia*, al igual que las de la narrativa, permean a todo el quehacer de Ch'ieltik. Sin embargo, hasta ahora, en donde las hemos explorado a mayor profundidad ha sido en la formación del equipo semillero y en el trabajo sobre las emociones con las y los adolescentes.

La pertenencia a Ch'ieltik, dicho por los semilleros mismos, es un camino de transformación personal, para que desde ella podamos ofrecer el trabajo a los niños, las niñas y los jóvenes en las comunidades. Es un proceso en el que los miembros del equipo semillero con más experiencia y claridad, dan el ejemplo con su práctica.

Las prácticas regulares y periódicas que el equipo realiza son las siguientes: respirar juntos, comer en *plena consciencia* y, realizar sesiones para comenzar de nuevo, que es una forma de comunicación. El respirar juntos⁶⁸ se practica antes, durante y al terminar las reuniones de trabajo; también durante los momentos en los que se reúne todo el equipo en el *Centro Juvenil de Las Margaritas*. El día comienza con una meditación en la que todos están sentados, seguida de una meditación en movimiento mediante la realización de ejercicios con una vara de bambú.

Para comer en *plena consciencia* comenzamos agradeciendo al sinnúmero de condiciones que hacen posible tener un plato de comida en frente; y luego comemos diez minutos en silencio para disfrutar de la comida. Se trata de una práctica cuya finalidad es ser conscientes de la interdependencia. Cada persona

⁶⁸ Los semilleros han elegido el término respirar juntos para referirse a las prácticas de meditación sentada.

que da gracias (ofrecer gracias dicen ellos), lo hace en su propia lengua y en la forma en la que acostumbra hacerlo en su casa o en la comunidad. Esta pequeña acción promueve y refuerza la riqueza de la interculturalidad dentro del equipo. La visión del *interser* o interdependencia que propone el budismo, se entrelaza fluidamente con la cosmovisión maya de unidad, de ser uno con la *Madre Tierra* y con todo lo que nos rodea; la experiencia de no estar separados de los otros seres, ni separados en el tiempo pasado, presente y futuro. Es probable que esta visión profunda de la interdependencia en la cultura maya, sea una de las razones que ha llevado al equipo semillero a incorporar, de una manera “suave”, las prácticas de *plena consciencia* a su trabajo y a la vida cotidiana.

El trabajo colectivo y la convivencia cercana, (los equipos operativos comparten las casas en las microrregiones por lo menos tres días a la semana), potencian el quehacer de la organización, a la par que generan múltiples diferencias de percepciones y conflictos. Para trabajar sobre estos aspectos, hemos adaptado una práctica de habla amorosa y escucha profunda llamada “*Comenzar de nuevo*”. Es una forma de conversar en la que se escucha con plena atención, tratando de parar los juicios mentales sobre lo que escuchamos. Algunas reglas básicas ayudan a esta práctica. En primer lugar, el que habla no debe ser interrumpido, dice lo que desea expresar tratando de hacerlo de una manera respetuosa, apegada a su experiencia, sin abusar del uso del tiempo. Él, o los que escuchan, tratan de estar plenamente presentes para la persona que habla. Este sólo hecho de sentirse escuchado desde una posición de no-juicio, tiene un profundo impacto en la persona que habla. La práctica completa, que se realiza con acuerdo previo de las personas participantes, consta de cuatro pasos: regamos las flores de las otras personas al reconocer sus virtudes y buenas acciones; expresamos arrepentimiento por nuestras acciones torpes; manifestamos de manera clara

nuestros dolores, enojos y malestares; y solicitamos ayuda para crecer en el camino de la transformación. El “regar las flores”, se ha transformado en una práctica muy frecuente dentro del equipo. Por ejemplo, los balances de los eventos que requieren de gran trabajo de coordinación operativa (foros, encuentros, festivales, etc.), siempre comienzan con un reconocimiento de lo bien hecho, de las aportaciones de cada uno de los miembros. He podido observar que la gratitud (el dar las gracias) y el disculparse (ofrecer disculpas), son prácticas muy utilizadas en las comunidades indígenas con las que trabajamos. Considero que estas prácticas comunitarias de *plena consciencia* aportan un cómo hacer; sin embargo, los fundamentos de las actitudes que fortalecen la vida comunitaria ya están en las y en los jóvenes indígenas: reconocer los méritos, agradecer, disculparse, celebrar, etcétera.

Para complementar las prácticas de *plena consciencia*, el equipo asiste a retiros o fines de semana de reflexión y convivencia. Por lo menos tres veces al año, se les brinda la posibilidad de detenerse, practicar la meditación sentados, caminando y comiendo durante periodos más prolongados, así como de abordar distintos temas que contribuyen a la formación del equipo.

Como ya se describió en relación con la creación del mural, la *plena consciencia* se integra con las prácticas ancestrales mayas para fortalecer las raíces culturales, revalorizarlas y reincorporarlas a su vida cotidiana con una nueva visión. El ritual puede ser muy complejo como el del “Fuego nuevo” o más sencillo como una acción de dar gracias y pedir, a quien cada uno desee: la Madre Naturaleza, el cosmos, o Dios, por lo que necesitamos como colectivo. Hay un gran árbol de espino en el jardín del *Centro Juvenil de Las Margaritas*. Este árbol, al decir de una semillera, es “quien conoce todos nuestros sufrimientos y alegrías”. El grupo se reúne alrededor de él; todos respiran juntos, prenden velas,

le hacen una ofrenda de flores y granos, expresan palabras de gratitud, y piden bendiciones para el quehacer del equipo.

He seleccionado dos experiencias para mostrar la manera en la que las prácticas de *plena consciencia* son aplicadas en el quehacer de Ch'ieltik: la construcción colectiva de acuerdos de convivencia por el equipo semillero mediante un código de ética, y el taller de manejo de emociones con adolescentes.⁶⁹

3.2.1. La construcción colectiva de un código de ética

Existen evidencias de que los ambientes de trabajo que tienen prácticas espirituales dentro de la vida organizacional y que reconocen los saberes locales ancestrales, ensanchan el potencial psicológico y creativo de las personas, mejoran la relación entre pares y con los supervisores, e incrementan la satisfacción con relación al quehacer realizado.⁷⁰ Mantener una práctica espiritual dentro del trabajo, no sólo lleva a las personas a ser más efectivas individualmente, sino a trabajar mejor con los demás. (Carey y Russell 2016)

Como ya se comentó en el apartado anterior, varios miembros del Equipo semillero, viven en las casas de la organización por lo menos tres días a la semana. En el año 2014 el equipo había aumentado su número de miembros en la región de Los Altos; todos ellos eran jóvenes menores de 30 años, y algunos de ellos vivían en una casa-oficina rentada por la organización en San Cristóbal de Las Casas. Las dificultades de convivencia se daban con mucha frecuencia; las

⁶⁹ Este taller fue mencionado en el apartado sobre las herramientas de la narrativa, porque es en la segunda jornada del mismo cuando se escribe la carta a una emoción.

⁷⁰ Tischler et al. (2002) Citado por Spittles, B. "Fostering spirituality in community development: the role of soul. Published online 17 October 2007 in Wiley Inter Science (www.interscience.wiley.com)

diferencias surgían desde las situaciones cotidianas, como la limpieza del baño y la cocina, hasta situaciones más complejas relacionadas con el consumo de alcohol, la aparición de pornografía en las computadoras de la organización, y los “invitados” a la casa sin consenso, sólo por mencionar algunas.

Las prácticas de “Comenzar de nuevo”, eran frecuentes y poco efectivas en términos de evitar que los mismos problemas volvieran a repetirse.

Las prácticas cotidianas de respirar juntos, de cultivar el habla amorosa y la escucha profunda, de asistir a retiros de meditación y a fines de semana de *plena consciencia*, inspiraron a tres de los educadores más antiguos a crear un código de ética para regular la vida comunitaria dentro del trabajo. En los retiros ellos habían conocido los “*Cinco entrenamientos de la Plena Consciencia*” que representan una visión budista para una espiritualidad y éticas globales. Estos entrenamientos no son mandamientos, son prácticas, y se invita a experimentarlos con flexibilidad, sin dogmatismos, tratando de profundizar en la naturaleza del *interser* de todas las cosas, y comprendiendo que la felicidad personal es interdependiente de la felicidad de los demás. (Hạnh, 2018)⁷¹

A continuación se presenta el código de ética elaborado por el equipo coordinador de los semilleros, integrado por las mujeres y los hombres jóvenes con mayor experiencia dentro de la organización. En él está claramente presente la influencia de los “*Cinco entrenamientos de Plena Consciencia*”.

⁷¹ Hạnh, N. (2018) Sintiendo la paz, Ed. Planeta E-book.

“Acuerdos para la convivencia armónica y nutricia”⁷²

“Las y los semilleros también son personas que en su mayoría provienen de comunidades indígenas; y con esta visión de pertenencia a sus raíces, protegen y velan por que se respeten los derechos de las personas. Ser semillero es ser un ejemplo de vida para las y los jóvenes de las comunidades.

Cualidades del /de la semillera/o

- Es una persona que orienta procesos de aprendizaje con los hombres y mujeres jóvenes de las comunidades partiendo de su experiencia y de los conocimientos que ha adquirido en su formación profesional.
- Permaneciendo fiel a su origen, es capaz de transformarse de forma continua (en el sentido de la afirmación del buen vivir) al aprovechar cada oportunidad de ampliar su horizonte a partir de la interacción con otros sujetos y culturas.
- Da testimonio con todo su ser –su comportamiento, su pensamiento, y su palabra– de los valores que fundamentan la organización: el respeto por la vida, la no-violencia, la no discriminación, la solidaridad y la interdependencia.

1. Cuidando y cuidándonos: lineamientos para realizar un trabajo que ayude al buen vivir

Considerando que el trabajo que realiza Ch’ieltik se basa en dar el ejemplo y ofrecer testimonios sobre las transformaciones personales que estamos logrando,

Considerando que trabajamos con niños, niñas y jóvenes que están en un proceso de formación y maduración, y que cada uno/a de nosotros somos un ejemplo para ellas/os; hemos desarrollado estos lineamientos para apoyarnos en el trabajo que realizamos a favor del buen vivir de las personas jóvenes, sus familias y sus comunidades. Por ello,

Consciente del sufrimiento causado por la destrucción de la vida, me comprometo a:

- a. No matar, y a no permitir con mi apoyo o negligencia que otros maten.
- b. No promover o difundir soluciones violentas a los conflictos en mi equipo de trabajo, en mi familia, y en las comunidades.
- c. Iniciar un proceso de transformación de la ira dentro de mí, y a practicar la apertura y la no discriminación hacia las distintas maneras de pensar y mirar el mundo.

Conscientes de que el dar y el recibir son de la misma naturaleza, me comprometo a:

- d. Practicar la generosidad en mi pensamiento, mi habla y mi manera de actuar.
- e. Cuidar los bienes de la organización con el máximo de esmero y protección, evitando que los descuidos afecten mi trabajo y el trabajo de los otros.

⁷² Ch’ieltik (2014) “Acuerdos para la convivencia armónica y nutricia. Las Margaritas Chiapas.

<https://www.chieltik.org/conoce/>

- f. Colaborar espontáneamente en las tareas de la convivencia cotidiana, tales como: limpiar los espacios de trabajo, los baños y la cocina, y cumplir con cada uno de los reglamentos de uso de las instalaciones y el equipo de la organización.

Conscientes del sufrimiento causado por la conducta sexual inadecuada me comprometo a:

- g. Evitar tener acercamientos sexuales con las niñas, niños y jóvenes de las comunidades en las que trabajamos, y a descartar cualquier conducta que pueda ser considerada inadecuada en las comunidades.
- h. Hacer todo lo que pueda por evitar situaciones de abuso sexual, y cuando tenga noticias de que han sucedido, comunicarlas al equipo.
- i. Mirar y escuchar profundamente para tratar de prevenir estas situaciones.
- j. Abstenerme de tener relaciones coitales en todas las instalaciones y bienes de la organización.

Consciente de que las palabras pueden generar amor, comprensión y también sufrimiento y discordia, me comprometo a:

- k. Practicar el habla amorosa y la escucha profunda, de tal forma, que mis palabras inspiren amor y estén basadas en la comprensión.
- l. Hacer todo lo posible para no hablar cuando la ira esté presente en mí. Y en lugar de hacer eso, ir a dar un paseo o a buscar formas de tranquilizarme para poder guardar silencio.
- m. Hacer todo lo posible para cuidar de mi ira como una madre cuida a su bebé cuando llora: con comprensión, afecto y ternura. Y con ello, a intentar entender al dolor que está debajo de mí enojo.

Conscientes del sufrimiento causado por el consumo irreflexivo me comprometo a:

- n. Abstenerme del consumo de alcohol, tabaco y cualquier otra sustancia, antes, durante, y después de los procesos de trabajo en las comunidades y en todas las instalaciones donde se realicen actividades del Proyecto.
- o. Cuidar los alimentos que consumimos evitando el desperdicio y estando consciente de que millones de personas padecen de hambre en el mundo y en nuestro país.”

La elaboración de este documento marcó un hito en el camino; y para el equipo de coordinación de semilleros, significó un parteaguas en la manera de organizarse

y de lidiar con las fricciones que se producían en la vida cotidiana. Actualmente los acuerdos se presentan a las personas de nuevo ingreso a la organización, forman parte del contrato de prestación de servicios, y se incluyen en el taller de inducción. Asimismo, en las reuniones mensuales se lee uno de los acuerdos, se comparten las dificultades para cumplirlo y se delinean estrategias que ayudan a implementarlo en las prácticas. Uno de los temas más difíciles ha sido el consumo de alcohol. Sobre todo en lo que toca a los jóvenes voluntarios que provienen de las ciudades en las que pedirles que se abstengan de consumir alcohol antes, durante y en el camino de regreso de las comunidades, es vivido como una conducta autoritaria y coercitiva. Para enfrentar este problema, las educadoras más experimentadas recurren a relatos sobre el impacto nocivo del alcohol en la vida de las mujeres y los niños en las comunidades. Por ello, y a partir de dichas experiencias, ellas consideraron indispensable que el equipo y los voluntarios se abstuvieran de consumir alcohol

3.2.2. Taller: “Me quiero, me cuido”, cuidando mis emociones

*La mente es un campo
en el que se siembran toda clase de semillas.
Este campo de la mente puede ser llamado
“todas las semillas”⁷³*

El taller “Me quiero, me cuido” está orientado a que las y los adolescentes, estudiantes de secundaria y preparatoria aprendan a reconocer sus emociones, a cuidarlas y a transformar aquellas que les ocasionan sufrimiento. A través de diversos ejercicios diseñados ex profeso, les ayudamos a darse cuenta de que las

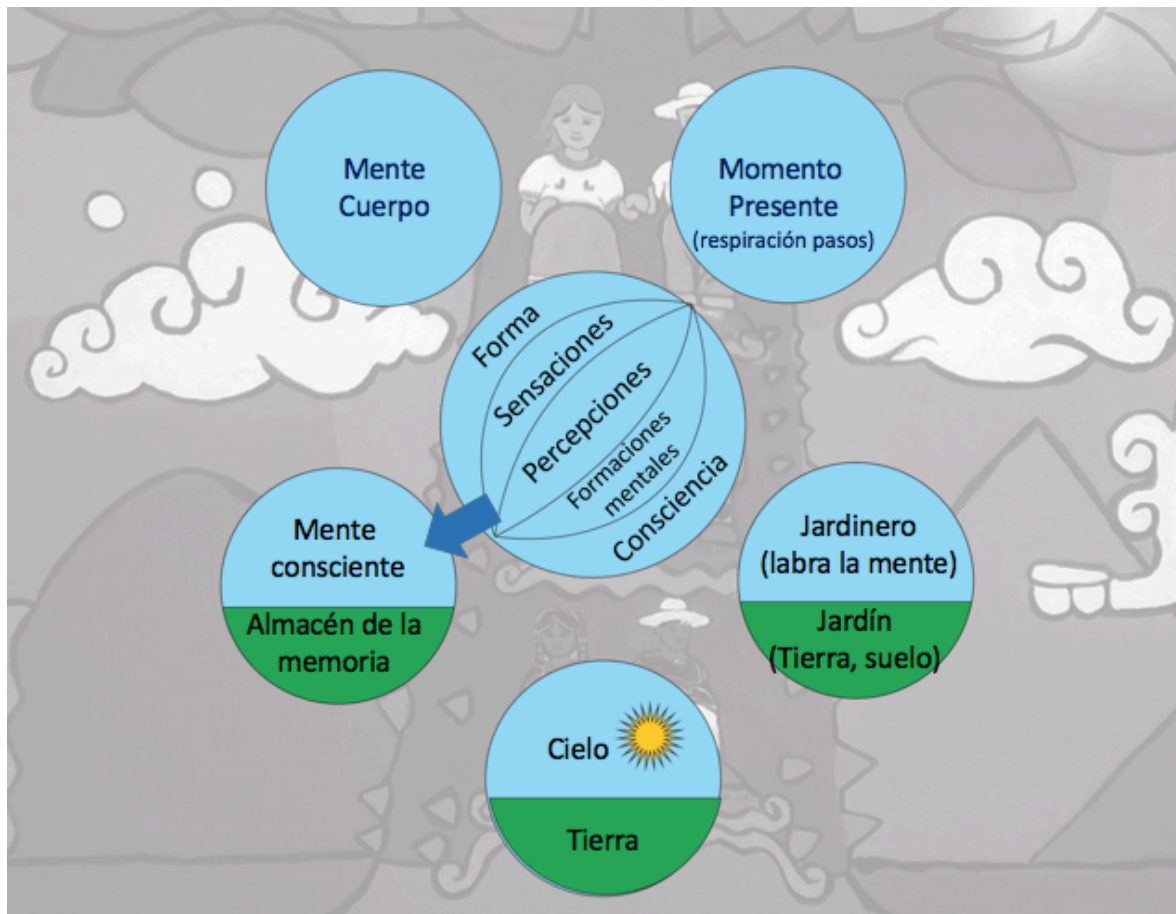
⁷³ Nhất Hạnh. (2006) “Understanding our mind” Verso 1 de los Cincuenta Versos de la Naturaleza de la Conciencia. Parallax Press 2006. Pág. 13.

emociones son cambiantes y de que es necesario “externalizarlas”; es decir, les ayudamos a comprender que ellos y ellas son mucho más que esa emoción, aunque en ocasiones, alguna de éstas les domine.

En la tradición de la Escuela de la “*Solo Manifestación*” del budismo, se utilizan varias metáforas para explicar el funcionamiento de la mente. Varias de estas metáforas, especialmente la del jardín y el jardinero, son muy útiles para nosotros, puesto que trabajamos con una población que tiene un fuerte enraizamiento en la tierra y en los cultivos. Además, en la cosmovisión maya, la *Madre Tierra* es la fuente dadora de vida. El lenguaje del cultivo de la tierra es un lenguaje fácilmente entendible, aunque como ya mencioné, si bien no se acostumbra a hacer jardines en las casas, sí es su costumbre cultivar la tierra.

El siguiente esquema, presenta, de una manera sencilla, una comprensión budista de la mente.⁷⁴ A continuación comentaré algunos de los conceptos que hemos retomado para diseñar el trabajo con las emociones con las y los adolescentes indígenas.

⁷⁴ Dentro de la psicología budista existen varias escuelas sobre el conocimiento de la mente. Este taller está basado en la Escuela de la Sólo Manifestación, explicado por Thích Nhất Hạnh Thích Nhất Hạnh en su libro “Understanding our mind” Op. Cit.



El primer círculo arriba a la izquierda (azul) representa al cuerpo y a la mente como una unidad, aunque en la vida cotidiana experimentemos que nuestro cuerpo puede estar aquí, mientras nuestra mente viaja a cualquier lugar: quizás al pasado, aferrándose a situaciones dolorosas, o al futuro, planeando proyectos o actividades. La respiración consciente, o cada paso que damos en *plena consciencia*, nos permiten integrar el cuerpo y la mente. Es decir, la integración de la mente y el cuerpo sólo se experimenta en el momento presente. Esto es lo que muestra el círculo azul de arriba a la derecha, las prácticas de la meditación sentada o caminando, permiten integrar al cuerpo con la mente

El segundo círculo de la izquierda, tiene dos colores; azul arriba, para representar a la mente consciente, y abajo el verde, que muestra el almacén de la conciencia. El primero de los *Cincuenta Versos de la Naturaleza de la Conciencia* dice que

dentro de nosotros hay un número infinito de semillas; hay semillas de ilusión, de despertar, de sufrimiento y felicidad; semillas de percepciones, de nombres y palabras. Todas ellas se manifiestan en el cuerpo y en la mente, y todas ellas son almacenadas en nuestra consciencia. Por esto llamamos a este aspecto de la consciencia “*conciencia almacén*”.

Esta misma idea se representa en el círculo de abajo y contiene las metáforas relacionadas con el cielo azul (la mente consciente) y la tierra que cultivamos (representada en verde), y el almacén de la consciencia donde encontramos todo tipo de semillas: de alegría, sufrimiento, concentración, atención, etcétera. En el mismo círculo está representada otra metáfora que se usa para explicar la mente en el budismo: la tierra y el sol. La tierra es el almacén de la consciencia y el sol es la energía de la *plena consciencia* que ayuda a cultivar la tierra, regando las buenas semillas y utilizando las semillas insanas como composta para el proceso de transformación.

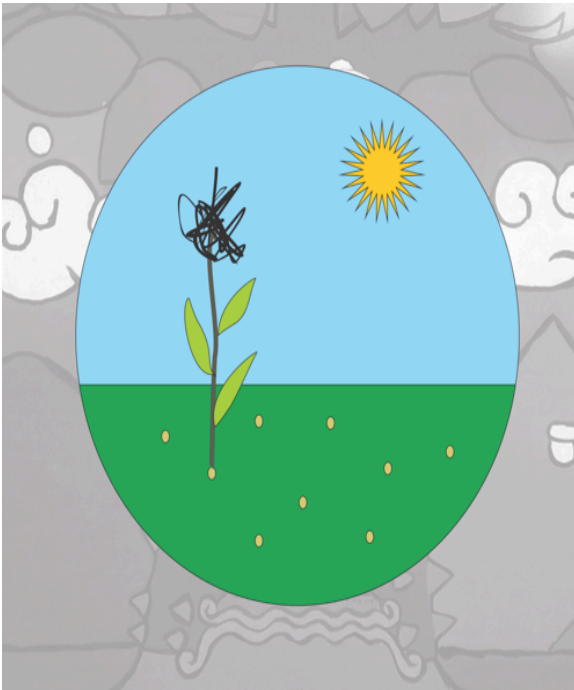
El círculo del medio a la derecha también contiene los mismos colores, el azul y el verde, y muestra otra de las metáforas en acción: la del jardinero (en azul), quien utilizando las prácticas de *plena consciencia* puede transformar las semillas de la tierra. Pero como buen jardinero, no desecha ninguna: transforma las semillas que ocasionan sufrimiento y las convierte en abono y composta que pueden hacer germinar semillas que se expresen en flores de alegría y bienestar.

El gran círculo azul en el medio representa los cinco agregados o *skandhas*. Esta palabra, en ocasiones ha sido traducida como “*las capas de la mente*”, pero más bien se refiere a las funciones de la misma. La consciencia es siempre consciencia de algo, y por ello, es en función de algo como pueden describirse los cinco agregados de la consciencia. El primero es la conciencia del cuerpo, (también llamado forma) que incluye los órganos sensoriales y el sistema nervioso. Ambos

están a cargo de las sensaciones, las percepciones, las formaciones mentales y la conciencia. El segundo agregado son las sensaciones; dentro de nosotros hay un río de sensaciones y emociones, y podemos aprender a identificar cuáles son las condiciones o “alimentos” que les hemos dado. El tercer agregado son las percepciones. También tenemos un río de percepciones en nuestro interior, y esta categoría incluye las operaciones mentales de: notar, denominar, y conceptualizar. El perceptor, lo percibido y la percepción misma, son los tres componentes de la percepción que *inter son*; es decir, ninguno de ellos puede existir por separado. La percepción siempre es percepción de algo. Muchas de nuestras percepciones son erróneas, pero son el reflejo de nuestra historia, de la de nuestros antepasados, y de nuestras experiencias previas. Por esto muchas de nuestras percepciones nos generan sufrimiento. Es muy útil observar la naturaleza de nuestras percepciones y preguntarnos ¿estoy segura de que esto es así? El cuarto agregado son las formaciones mentales: cualquier cosa compleja es una formación (el cuerpo, las sensaciones, una flor); las formaciones mentales (*samskara*) son tan importantes en la psicología budista, que tienen sus propias categorías. Hay 51 formaciones mentales y todas ellas están presentes como semillas en el almacén de nuestra conciencia. La práctica consiste en observarlas, y ser conscientes de que todas son impermanentes y de que fluyen en el río de nuestra conciencia. El quinto agregado es la conciencia, que en este caso se refiere al almacén de la conciencia en particular. Es el cimiento de todo lo que somos, y constituye la raíz de todas nuestras formaciones mentales.

Este círculo podría ser mirado también como el terreno donde el estudio de la mente del budismo coincide con otras dos posturas epistemológicas que dan vida a este trabajo: la mente ecológica y la identidad personal construida a través de los relatos. La mente individual no es sólo el producto de la función cerebral, sino

que es un subsistema de la mente amplia interactuando con todos los ecosistemas. (Bateson, 1972)⁷⁵. ¿Qué cosa es una percepción sino un relato que surge de una interacción?, las percepciones, emociones y sensaciones surgen de la interacción del individuo con los contextos culturales y sociales según las teorías del *self* que desde el constructivismo social permean las terapias narrativas (White y Epston, 1993.)⁷⁶



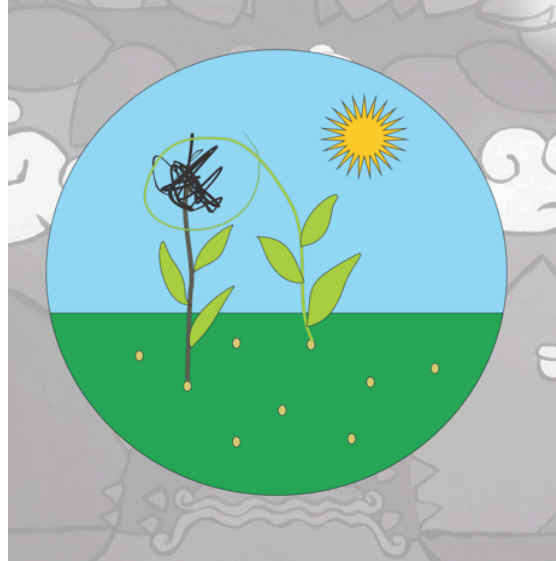
La práctica de la *plena consciencia* para el cuidado de las emociones parte de reconocer que dentro del almacén de la consciencia existen todo tipo de semillas: las de la ira, la calma, el miedo, la avaricia, la atención, la alegría, la tristeza, la concentración, la *plena consciencia*, etc. Cuando las condiciones son propicias, puede surgir alguna de las emociones que nos generan más sufrimiento; por ejemplo, la ira. En el esquema, la ira está representada por un garabato en el lugar en el que lógicamente deberíamos dibujar una flor.

⁷⁵ G. Bateson (1972), Forma, sustancia y diferencia en, *Pasos hacia una ecología de la mente*. Ediciones Lohle-Lumen. Argentina. Págs. 479-495.

⁷⁶ Relato conocimiento y poder. Págs. 19-52.

En los siguientes esquemas se muestran los movimientos de la consciencia que se desarrollan durante los ejercicios del Taller “Me quiero, me cuido”.⁷⁷

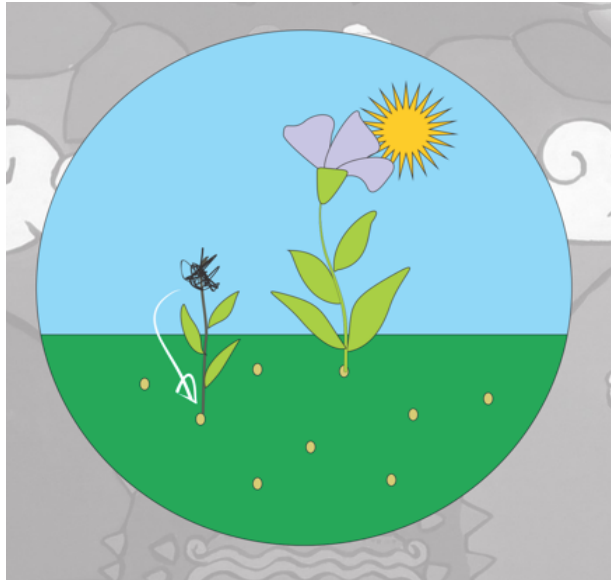
Cuando la ira se manifiesta, lo que hacemos en nuestra consciencia es invitar a la formación mental de la consciencia plena (el sol en el esquema) a manifestarse y a abrazarla. Inhalamos, exhalamos, reconocemos que la ira está en nosotros y la “bañamos” con la luz de nuestra plena atención. Poco a poco, ésta, como un bebé que llora, se irá calmando abrazado por la *plena consciencia*.



⁷⁷ Dibujos inspirados en los utilizados por el Maestro Zen Thích Nhất Hạnh en múltiples conferencias a las que asistí durante los años 2007-2014.

Entonces la ira regresará al almacén de la consciencia. Sin embargo, cada vez que esta semilla sea abrazada por la *plena consciencia*, regresará debilitada al almacén de la consciencia.

Con base en estos conceptos, utilizamos cinco pasos para trabajar con las emociones. Éstos nos ayudan a cultivar la solidez, la tranquilidad y la estabilidad dentro de nosotros mismos; y particularmente, nos ayudan a transformar aquellas que nos causan sufrimiento.



Los cinco pasos son los siguientes:

- **Reconocer:** si estamos enojados/as, decimos "Sé que estoy lleno/a de ira"
- **Aceptar:** cuando estamos enojados/as no lo negamos
- **Abrazar:** sostenemos a la ira en nuestros brazos de la misma manera en la que una madre abrazaría a su bebé cuando llora.
- **Observar profundamente:** cuando nos hemos calmado lo suficiente, podemos observar profundamente para comprender qué es lo que ha provocado la ira.

- **Tener una clara visión:** el fruto de observar profundamente es llegar a comprender las numerosas causas y condiciones, primarias y secundarias, que han provocado nuestra ira y que están haciendo llorar a nuestro bebé.⁷⁸

Con base en los conceptos anteriormente enunciados, y a los “pasos” para trabajar con nuestras emociones y cuidarlas, hemos desarrollado las cinco jornadas del taller “Me quiero, me cuido”, el cual se presenta de forma esquemática en la siguiente imagen.



En la primera columna de la izquierda (color naranja) se enlistan los objetivos de cada uno de los ejercicios presentados en la columna central de color rosa.

Le damos gran importancia a la comunicación de las emociones, y a la creación de los relatos alternativos que se enlistan en la columna celeste de la derecha. El

⁷⁸ Hānh, N (1998) Detener, serenar, descansar y curar en “El corazón de las enseñanzas del Buda. El arte de transformar el sufrimiento en paz, alegría y liberación”. Ed. Oniro Barcelona, España.

relato de las experiencias con el trabajo de las emociones adquiere diversas formas y audiencias: comunicación entre pares en los “*círculos de compartir*” y de “*Comenzar de nuevo*”, narraciones hacia nosotros mismos con la “*carta a mí bebé interior*” y la expresión de las emociones a través de la plástica (pintura de piedras, elaboración de collages, dibujos, etc.)

3.3. Las herramientas de la narrativa y las de la *plena consciencia* conviven

Como he descrito en este capítulo, las herramientas de labranza de la narrativa y las de la *plena consciencia* habitan dentro de la misma caja en la que habitan las herramientas de la narrativa, y labran la misma tierra: el trabajo personal con las emociones, la construcción de relatos para construir identidades colectivas, y la elaboración de acuerdos para la convivencia dentro de la organización. Estos son sólo algunos ejemplos que he seleccionado para mostrar cómo ambas herramientas –las de la narrativa y las de la *plena consciencia*– al compartir visiones comunes, pueden ser utilizadas de manera complementaria.

¿Cuáles son estas visiones comunes? Desde mi punto de vista, la primera visión común es la concepción de la mente, una mente ecológica que no se limita a los procesos cerebrales, sino que se construye permanentemente a través de nuestras interacciones con todo lo que nos rodea: la *Madre Tierra*, las piedras, los lagos y ríos, los seres humanos y los animales. En resumen, con el cosmos entero. Es esta mente ecológica la que alcanza al bastón del ciego, a los elementos de labranza del campesino, y también a las herramientas pedagógicas de las y los semilleros.

La visión del yo, identidad o *self*, se desprende de la visión anterior. La narrativa y la *plena consciencia* comparten la misma comprensión de la naturaleza humana: no existe algo fijo definido y rígido que pueda ser llamado “Yo”. He encontrado que experimentar este conocimiento es profundamente liberador. Nos da la

posibilidad de empezar de nuevo, una y otra vez. De volver a refrescarnos, de contar nuevas historias sobre nosotros y los otros, de emprender caminos en los que no habíamos incursionado en el pasado, o de caminar los viejos caminos con una nueva experiencia de nosotros mismos.

Otra coincidencia que considero particularmente enriquecedora, es que ambas posiciones devuelven la gestión a la persona y a las interacciones que ella emprende. La narrativa, a través de sus herramientas y de la construcción de relatos alternativos, ayuda a que las personas se sientan más capaces de enfrentar los problemas de sus vidas. Las prácticas de la plena consciencia, al permitir a la persona detenerse, descansar, y serenarse, permiten mirar profundamente, o dicho de otro modo, recuperar la perspectiva de que estamos vivos, y de que contamos con un sinnúmero de condiciones para ser felices. En este ambiente emocional surgen relatos alternativos que engrosan las historias de éxitos y refuerzan la sensación de bienestar.

CAPÍTULO IV

LA COSECHA

Este capítulo destaca algunos de los frutos metodológicos y cualitativos del trabajo con el equipo semillero, así como con las y los adolescentes. Hemos labrado esta tierra durante nueve años, creemos que nuestra manera de hacer, desde las diversas perspectivas y herramientas que se han presentado en los capítulos anteriores, ha ayudado a la consolidación de un trabajo con adolescentes pertenecientes a los pueblos tzeltal, tzotzil, kanjobal y tojolabal en cinco microrregiones. Nuestras herramientas nos han permitido tocar el corazón de las y los semilleros y de las y los jóvenes adolescentes. Y nuestro corazón ha sido tocado profundamente por ellos. Nos sentimos interconectados con todo lo que está sucediendo, y aunque aún tenemos muchas preguntas, también tenemos la confianza de que las respuestas llegarán a partir de la interacción que hemos establecido con las y los jóvenes pertenecientes a estos pueblos.

La cosecha de estos años tiene ricos y variados frutos. Formalmente el programa de Ch'ieltik fue evaluado durante tres años por una consultoría externa⁷⁹ que utilizó una metodología de evaluación del desarrollo. Su reporte final muestra el arraigo del proyecto en las comunidades, el fortalecimiento de las habilidades de las y los semilleros y de las y los adolescentes en el campo de las habilidades comunicativas y emocionales. Sin embargo, cabe señalar que este proceso ha generado también múltiples preguntas sobre los métodos e instrumentos

⁷⁹ El programa ha sido evaluado con la asesoría de Investigación en Demografía y Salud SC (INSAD) organismo especializado en evaluación. Utiliza la metodología de evaluación del desarrollo (“Development Evaluation”), en la que el evaluador no es simplemente un observador externo, sino que también es un participante activo en el programa. De esta forma, los resultados de la evaluación se orientan a favorecer cambios estratégicos que podrían mejorar los resultados del modelo en el futuro.

evaluativos más adecuados para medir las transformaciones de la juventud indígena.

Por otra parte, durante 2017 y 2018, el proyecto fue galardonado con varios premios internacionales por su contribución a la disminución de la pobreza, la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, y el activismo de las y los jóvenes indígenas.⁸⁰

A continuación presentaré los frutos que hemos logrado, a partir de la siguiente clasificación: los aprendizajes en torno a la puesta en práctica de la epistemología del proyecto, el fortalecimiento de la agencia personal del equipo sembrero y de las y los adolescentes, y los nudos que aún quedan sin desatar, y la metáfora para recordar quién soy.

4.1. Los aprendizajes en torno a la puesta en práctica de la epistemología del proyecto

4.1.1. ¿Qué aprendimos de lo que viene de afuera?

Las intervenciones sociales planeadas desde fuera de las comunidades pueden tener la riqueza de los enfoques de ensayo y error que están siendo exitosos en diversos lugares de México y el mundo para disminuir la curva de aprendizaje. Sin embargo, estas intervenciones también tienen las debilidades inherentes al hecho de haber sido pensadas, implementadas y evaluadas en contextos que son cultural y socialmente diferentes a los de las regiones en las que trabajamos. Podría

⁸⁰ El proyecto ha recibido los siguientes reconocimientos: 2do Lugar 2017 del Premio OEA-SGIB-Fundación Vidanta por su contribución a la reducción de la pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe; Mención especial del Premio de Derechos Humanos de la República Francesa (2017) por la Promoción y Defensoría de los Derechos Sexuales y Reproductivos de los jóvenes indígenas, y el Premio Iberoamericano de la Juventud 2018 en la categoría de activismo juvenil.

decirse que este último aspecto es el punto más frágil del proyecto, donde cualquier persona o institución puede percibir las inconsistencias y la carencia del dominio suficiente para controlar las intervenciones que desea implementar. Estas fragilidades se potencian y crecen cuando los propósitos de las intervenciones cuestionan las prácticas culturales ancestrales y la cosmovisión de las comunidades; tales como las relacionadas con los derechos de las mujeres, de los niños, de las y los jóvenes; la función del matrimonio como estado que transforma al ser humano en un ser completo; la propuesta de posponer la edad para la maternidad/paternidad que abre innumerables preguntas sobre el derecho al ejercicio de la sexualidad como placer, y no solo para la reproducción de la especie; el derecho que tienen los más jóvenes a expresarse sobre los asuntos que afectan su vida y a disentir de las normas impuestas, etcétera.

Cuando las intervenciones sociales, además de incluir los marcos normativos y conceptuales aceptados y validados a nivel nacional e internacional (perspectiva juvenil y de género, derechos de la niñez y la adolescencia, etc.) buscan incorporar enfoques, herramientas, y maneras de hacer del dominio de las transformaciones del mundo interno, se incrementa esta fragilidad. Cuando se propone que las transformaciones que se persiguen provengan sólo de “afuera”, del mundo “objetivo” de la pobreza y la desigualdad, sino también de “adentro”, para poder transformar las percepciones y prácticas de “nosotros y de ellos mismos”, es posible sentir que estamos caminando “con pies de plomo” o “andando de puntitas”; es decir, avanzando con lentitud, prudencia y extrema cautela.

Pero cuando reconocemos que estamos entrenados para tratar de no mirar desde el lugar de la polarización de o “esto” o “aquello”, sino desde el lugar del análisis complejo que incorpora y agrega elementos y matices, hemos comprobado que es posible que esta lentitud, prudencia y cautela se transforman en una práctica

de medida que abre camino a nuevas interpretaciones y a nuevas maneras de hacer en las comunidades, y de estar con los más jóvenes.

En este proceso hemos aprendido varias cosas:

El enfoque de la narrativa potencia las historias excepcionales y permite que el poder del saber local se fortalezca. La caja de herramientas de los medios expresivos constituye un cúmulo de posibilidades para fortalecer la agencia personal, que en pocas palabras, es, el meollo del trabajo con las y los jóvenes indígenas: lograr que se sientan capaces de emprender sus proyectos de vida y que sepan a dónde y a quiénes pueden recurrir para solicitar los apoyos a los que tienen derecho.

Una mirada superficial podría decirnos que las prácticas de *plena consciencia* “*mindfulness*” están absolutamente alejadas del contexto cultural de las comunidades indígenas. Lo que hemos observado es que la cosmovisión de los pueblos mayas, su sentido de unidad con la *Madre Tierra* y todo lo existente, están en la misma sintonía de las enseñanzas del Buda con relación al principio de la interdependencia. Las formulaciones conceptuales usan palabras distintas porque los contextos socioculturales de donde han surgido, son diferentes. Esto es particularmente cierto en el caso de la mayoría de las publicaciones sobre “*Mindfulness*”, que provienen de traducciones del inglés, que a su vez son traducciones de las lenguas originales del budismo (pali y sanscrito) y de sus posteriores adecuaciones a los contextos de los pueblos del lejano oriente (China, Sri Lanka, Tailandia, Tíbet, etc.)

Cuando podemos trascender la manera en la que se manifiestan los conceptos y las prácticas, es más sencillo encontrar las afinidades y similitudes. Un ejemplo muy burdo puede servir para ilustrar esta aseveración. En la fase inicial del proyecto Ch’ieltik, en el Centro Juvenil se compraron tapetes y cojines para

meditar. Se utilizaban primordialmente para realizar el entrenamiento de la meditación sentada. Después de determinado tiempo, algunas educadoras quisieron llevar estas prácticas a las comunidades, pero se les presentó un gran obstáculo: resultaba casi imposible trasladar tapetes y cojines a dichas comunidades; y además, si lo hubieran podido hacer, los que había no habrían sido suficientes porque los grupos en las comunidades eran más numerosos que los de Ch'ieltik. En eso, una semillera más experimentada, que había decidido adoptar la práctica de la *plena consciencia* como una práctica personal permanente, se ofreció a acompañar a sus compañeras y a guiar el entrenamiento, y lo que hizo fue simplemente pedirles a los participantes que se sentaran en los asientos de los salones de clase. Entonces, sus compañeras que se hacían conjeturas sobre la mejor manera de trasladar tapetes y cojines, pudieron darse cuenta de que lo importante era la posición del cuerpo de manera relajada y de que la persona que guía tiene a su alcance una gran diversidad de opciones para inspirar el proceso de mantener la atención en la respiración.

Este mismo aspecto de trascender las formas y centrarnos en el corazón de la práctica se aplica a las herramientas de la narrativa. Como se ha descrito en el capítulo correspondiente, una reunión para hablar sobre un desacuerdo o para planear una obra creativa puede ser el escenario adecuado para reforzar historias excepcionales o construir narrativas cargadas del poder y del saber local y ancestral.

En pocas palabras, las herramientas descritas en el capítulo 3, son las que me han permitido “andar de puntitas” para asegurarme de actuar con prudencia y respeto con relación a los saberes locales y con la absoluta confianza del inmenso potencial de transformación de las personas con quienes trabajo.

4.1.2. Las metáforas sobre las semillas.

A los equipos de educadores y a las y los líderes adolescentes en las comunidades, las metáforas sobre el camino y las semillas les han abierto un inmenso potencial para mirarse y pensarse.

La decisión de auto denominarse semilleros surgió en el marco de una temporada cultural en la que se dio una amable convergencia entre un grupo de jóvenes artistas urbanos y el equipo de educadores de Ch'ieltik para ofrecerles, durante dos meses, talleres de teatro, videoclips, *stop motion*, etc. Los productos culturales generados durante los talleres se presentaron en algunos encuentros culturales comunitarios. En este contexto, los jóvenes artistas urbanos y el equipo de *IDEAS AC.*, fungían como “educadores”, frente a niños y jóvenes. Eso los llevó a preguntarse qué era lo que diferenciaba al quehacer del equipo de *IDEAS AC.* Y fue así que durante alguna de las muchas conversaciones con otros jóvenes se les ocurrió autodenominarse semilleros, ya que ellos eran los que creaban las condiciones para que las semillas germinaran; es decir, reconocían, como punto de partida, que las semillas y el poder de transformación ya estaba en los jóvenes antes de que el equipo llegara. También hablaron de que no se trataba de ir a “ponerse de maestros”, sino mostrar paciencia, empatía, y mucha escucha; sobre todo hacia las mujeres jóvenes. Querían dejar claro que su trabajo no se trata de ir a un pueblo originario a cambiar a la gente, o a cambiar sus usos y costumbres, sino a ofrecerle información sobre sus derechos y a abrirles espacios para que puedan expresarse y reflexionar sobre el hecho de que tienen el derecho de elegir su destino.

Esta identidad de “semillero” surgida de la necesidad de diferenciarse como un equipo multicultural y multidisciplinario, ha ido tomando más fuerza, y ha reforzado las historias personales de éxito, de poder, y de saber.

En 2016, en medio de una seria crisis institucional debida a la falta de recursos económicos, el equipo semillero con el apoyo de jóvenes egresados de la carrera de cine de la Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe, trabajaron para encontrar una palabra en las lenguas maternas de sus pueblos que lograra comunicar el quehacer de la organización y sus aspiraciones. Las mujeres hablantes de tzeltal y tzotzil lideraron ese proceso. Querían expresar, desde su espiritualidad y en una sola palabra, los conceptos de juventud, semilla, corazón libre, buen vivir y nuevo camino.

Así nació Ch’ieltik, nuestro nuevo nombre, que refleja de manera auténtica el porqué de la organización. Ch’ieltik en lengua tzeltal significa, según las semilleras que lo propusieron: “somos los que crecemos” o “nuestro crecimiento”.

La palabra “*ch’iel*” significa germinar, es un verbo en infinitivo, para decir educación suelen decir “*ch’iel ta mojel*” que es una forma de expresar el hecho de germinar, ascender, o crecer. Utilizan la metáfora de la planta para referirse a la educación porque alude a la autonomía. La semilla y la planta, ya traen en sí mismas un potencial, y sólo necesitan condiciones para manifestarse. El sufijo “*Tik*” quiere decir nosotros, un nosotros que en principio no excluye a nadie, entonces *Ch’ieltik* sería nuestra germinación, una germinación incluyente, que no excluye a nadie⁸¹. Otros expresan el significado de Ch’ieltik como “la semilla brotada”, para referirse a los frutos de los procesos educativos.

Esta historia comienza con el hecho de que hayan decidido nombrarse, definir una identidad colectiva partiendo de reconocer sus poderes y saberes: “somos el equipo semillero, somos mujeres y hombres jóvenes indígenas que queremos

⁸¹ Agradezco al Dr. Antonio Paoli haberme introducido a estos otros significados de la palabra Ch’ieltik.

regar las semillas de la transformación en los más jóvenes, queremos dar testimonio de nuestro camino recorrido, queremos animarles a caminar por los destinos que ellas y ellos desean”.

Las experiencias del equipo semillero se van sumando. Nuevos jóvenes se suman al equipo, otros buscan nuevos rumbos, y varios continúan ligados a la identidad de haber sido semilleros y sienten que siguen siendo semilleras y semilleros en sus nuevos ámbitos de trabajo. Con este cúmulo de experiencias y con el engrosamiento del volumen que contienen las historias del quehacer del equipo semillero, se construyó un nuevo relato como organización. Así surgió “Ch’ieltik”, la nueva identidad de la organización. Esta fuerza, este poder que surge desde lo más profundo de las identidades y los procesos de lucha y resistencia que cada uno de los miembros del equipo ha tenido que realizar, les ha permitido estudiar, acceder a la universidad a pesar de que todos ellos son hijos e hijas de padres casi analfabetas, los más pobres entre los pobres en este país. Este reconocimiento profundo de sus historias, de su poder, -poder-saber y poder-hacer- sumado a la presencia constante en las comunidades, puede ser una de las razones del enraizamiento de Ch’ieltik en las mismas, y una de las condiciones que nos permiten abordar temas que cuestionan los usos y costumbres tradicionales: el derecho a recibir información sobre el cuidado de la salud sexual y reproductiva, la igualdad de derechos entre las mujeres y los hombres, la prevención del embarazo a temprana edad y el matrimonio forzado, y la participación de hombres y mujeres jóvenes en la vida pública comunitaria, aunque aún no se hayan casado.

4.2. El fortalecimiento de la agencia personal del equipo semillero, y de las y los adolescentes.

Las mujeres y los hombres jóvenes que integran el equipo semillero manifiestan en sus prácticas, y también en sus palabras, que el reconocimiento de sus raíces, del poder-saber ancestral que habita en ellos, y de su capacidad para desmontar los discursos relacionados con las supuestas “verdades” sobre las incapacidades inherentes al hecho de ser indígenas, son tesoros que valoran especialmente.

El poder-saber se puede ejercer de maneras muy diversas. Éstas pueden ser sencillas o más complejas. Ejemplo de una manera sencilla: que una persona manifieste su incomodidad cuando para nombrarla se utiliza su nombre en español (cuando ella ha manifestado que ese nombre no le gusta) y exija que la llamen por su nombre en su lengua materna. Cómo dijera una compañera: “aquí ha nacido Nichim”, que quiere decir flor en tzeltal. Y así la llamaron a partir de que en un círculo para compartir, ella expresó que le gustaba su nombre en tzeltal y no los diminutivos (como florecita) que ciertas personas utilizaban para nombrarla; particularmente algunos docentes de su escuela.

Otra forma más compleja de ejercer este poder-saber se manifiesta cuando las y los jóvenes semilleros son cuestionados sobre su forma de conducir una capacitación, o un evento, con críticas que ignoran sus aciertos y sólo resaltan sus errores o debilidades. Ahora ellas o ellos pueden decir: “sí, estamos aprendiendo, estamos experimentando. En Ch’ieltik tenemos la oportunidad de ejercer nuestro liderazgo y vamos a corregir lo que está mal”. Si bien las críticas les duelen, ya no las viven de una manera devastadora, ni desde el lugar del fracaso.

Con la evaluación externa anteriormente mencionada, los miembros del equipo semillero pudieron demostrar que cuentan con una gran cantidad y diversidad de

habilidades para realizar el trabajo directo con los jóvenes y negociar con las autoridades comunitarias. La lengua materna, el origen cultural común y la juventud compartida, son factores que desde un principio permiten establecer una relación más horizontal entre las y los educadores del equipo semillero y las y los adolescentes en las comunidades. Durante las reuniones de equipo, las educadoras más experimentadas dentro de la organización enfatizan que “no tenemos que olvidar que vamos a las comunidades como hermanos mayores a compartir nuestras experiencias, no vamos a dar clases”; “recordemos que lo nuestro es sembrar las semillas y regarlas”. Sin embargo, en el reporte de la evaluación citada también se mencionaron ciertos vacíos que nos permitieron detectar que las y los semilleros necesitaban profundizar en el conocimiento formal de los temas centrales del trabajo de la organización; (especialmente, la salud sexual y reproductiva, y los procesos lógicos de la toma de decisiones).

Como avances significativos, el reporte destacó la buena aceptación por parte de las autoridades comunitarias y escolares de las actividades de Ch’ieltik, tales como el fortalecimiento de las capacidades y habilidades de los jóvenes indígenas semilleros para realizar las actividades educativas en las comunidades; la mejoría en las habilidades de las y los jóvenes adolescentes para comunicarse, tomar decisiones y animarse a participar. También se señaló que en las generaciones de estudiantes “egresados” de las actividades de Ch’ieltik, hay un porcentaje mayor de jóvenes que desea continuar estudios universitarios, a pesar de que carecen de los recursos económicos que éstos requieren. En el reporte también se señaló que durante las entrevistas con los líderes juveniles, éstos expresaron que estaban aprendiendo formas no violentas de resolución de conflictos. También manifestaron su deseo de cuidarse y participar en las decisiones relacionadas con su salud sexual y reproductiva porque saben que tienen esos derechos.

A continuación presento una selección de algunas de las expresiones que me parecieron más relevantes de las entrevistas que los evaluadores hicieron a los semilleros y a las semilleras y a las y a los adolescentes.

Semilleras y semilleros

- *“A mí me han servido para entender un poco más la forma de actuar de mis compañeros y de los que están a mi alrededor”*. Esta expresión se refiere a la utilidad de las prácticas de resolución de conflictos basadas en la *plena consciencia*, mediante las cuales aprendemos a escuchar sin interrumpir ni juzgar, permitiendo que surja la comprensión sobre las visiones y actitudes de los otros compañeros.
- *“Cuidar la forma en el que se expresa las cosas, es decir, la comunicación debe ser directa ya que se toma consciencia de lo que se dice y cómo se dice para no afectar a terceras personas”*. Un estilo comunicativo muy frecuente es el de callar, no expresar desacuerdos, y acumular malestares, hasta que llega un momento donde se estalla. Desarrollar las habilidades para poder comunicar directamente, de frente, un disenso o una molestia, es un trabajo muy fuerte y profundo; sobre todo para las mujeres. Las personas que han avanzado en el dominio de esta habilidad (algunas de ellas eran muy calladas, cuando empezaron no se expresaban espontáneamente, no decían ni una palabra, a menos que se les preguntara directamente), se han transformado en verdaderas líderes de comunicación, coordinación y armonía dentro del equipo. Ahora pueden decir lo que piensan en el momento que es oportuno y de la manera adecuada.
- *“Entender que todo lo que poseemos (alimentos, espacio) no depende de nosotros mismos/as eso ayuda a ser más compasivos con los otros que están con nosotros, y que todos necesitamos de todos, por lo que tenemos que*

cuidarnos unos con otros". Esta manera de expresar la interdependencia, uno de los valores de Ch'ieltik, es un entendimiento que ayuda mucho para el trabajo colectivo, para trascender los pequeños conflictos que surgen en la vida cotidiana por los espacios compartidos. Además, hace un llamado al cuidado mutuo, además del autocuidado.

- *"No hacer juicios, también otra situación que la plena consciencia nos enseña que vivamos de una forma más libre y podemos compartir y convivir de una forma más alegre y armoniosa con todos/as."* La alegría es una aspiración central dentro de los pueblos: que las comunidades estén alegres, que los ancestros y los abuelos estén alegres cuando prendemos el fuego nuevo y los consultamos, que las reuniones comiencen con la marimba para que nuestros corazones se alegren antes de comenzar una ceremonia. Es alentador que la alegría se asocie con la *plena consciencia* y con abstenerse de hacer juicios, que es uno de los énfasis de las prácticas narrativas, mediante las cuales buscamos desarticular los discursos sobre "verdades únicas" que subyacen a los juicios sobre las otras personas, sus opiniones y sus actitudes.
- *"Las diferentes prácticas nos ayudan a ser conscientes de nuestro ser, de nuestro cuerpo, de todo lo que hacemos con cada una de las personas que nos relacionamos"*. Una de las prácticas de sometimiento al poder hegemónico es el aislamiento; este es particularmente severo en el caso de las mujeres. ¿De qué tipo de aislamiento estamos hablando cuando la mayoría de las personas y las mujeres viven y trabajan rodeadas de otras personas? Estoy hablando del aislamiento de sí mismas, del hecho de que no reconozcan su cuerpo, de que no reconozcan su voz para expresar lo que tiene que ser dicho, del alejamiento de sus deseos, de sus necesidades. Fortalecer la agencia personal es, entre otras cosas, reconocer el cuerpo, reconocer el trabajo realizado, reconocer las relaciones en las que estamos, la manera en la que

éstas nos nutren, nos alientan, nos limitan, y, al decir de la persona que se expresó anteriormente, nos pueden enseñar a que *“vivamos de una forma más libre.... más alegre”*.

- *“También en los planteles, cuando trabajamos con los docentes, hemos encontrado que su actitud cambia por mucho hacia el trabajo que estamos haciendo con las y los chicos, le dan más importancia y tratan la forma de apoyar en este mismo trabajo que no es ajeno a ellos, sino que es la suma que se va tejiendo entre todas y todos”*. La narrativa dominante en los planteles es que los adolescentes son rebeldes, poco confiables, e incapaces de tomar decisiones adecuadas para su vida; por lo tanto, el trabajo consiste en disciplinarlos. Las actividades que realiza el equipo semillero con los docentes y los jóvenes tienden a la construcción de historias alternativas, y al enriquecimiento de las historias de éxito de los jóvenes, para que de una manera suave, no confrontativa, contribuyan a que el mundo adulto vaya incorporando nuevas visiones de lo que los jóvenes sí pueden hacer, de su papel como directores de la obra de su vida, y de participantes activos en la transformación de la vida comunitaria.

Las transformaciones en las y en los adolescentes

- *Más consciencia sobre el cuidado de su cuerpo*. Esto se expresa de diferentes maneras, desde cuestionarse cuándo, cómo y con quién iniciar su vida sexual activa, hasta la pregunta de cuándo están listos para la maternidad/paternidad.

“Significa primero amar mi cuerpo..., que esté limpio y pues sí una espinita me duele, pues intentar cuidarme y sacarla y decir sí o no... cómo van a tocarme, o si me pegan, tampoco lo permito ¿por qué me van a lastimar?”

(Mujer de 20 años, Chenalhó, estudia y trabaja).

“...cuando tomas esa decisión de tener relaciones sexuales con otras personas, pues implica muchas cosas, responsabilidad: puedes quedar embarazada si no te cuidas, enfermedades: eso conlleva al tener relaciones, es por eso que se debe usar los métodos anticonceptivos adecuadamente para que no haya enfermedades, no haya embarazo que no esté planeado” (Mujer, Chiloljá, 19 años, estudiante universitaria).

... “Ahora que estoy casada si he aplicado, es más conveniente porque cuando uno no quiere tener hijos hay que cuidarse, yo tengo planes, como le comenté y los voy a realizar. Un hijo no es un estorbo, es una bendición, me siento con tiempo para hacer las cosas, apenas tengo 19 años y pues con un niño ya es difícil”. (Mujer, 19 años, Nuevo San Juan Chamula, maestra interina en su localidad)

... “Cuando tengas sexo con una chava sin pensarlo, ahí viene un hijo, por eso en Ideas te enseñan que hay métodos como condón o pastillas para prevenir embarazo. (Hombre, Chenalhó, 19 años, estudiante universitario).

... “Si he tenido novia, y conocí a una sinceramente, no nació de mí, pero ella me metió la idea que pasemos una noche de intimidad y todo eso... pero yo no quería esa parte y entonces comenzó a insistir, era mayor de edad y entonces yo le decía que no eran mis planes. Cuando me metió eso empecé a cargar mí condón porque sabía que en un momento a otro iba a caer en eso. (Hombre, 19 años, Nuevo San Juan Chamula, trabaja).

- Las y los jóvenes aprenden a confiar en sus capacidades a partir de que la organización los estimula a ir enfrentándose a nuevos retos.

... “al estar en IDEAS te da esa parte de iluminarte y cuánto es la importancia de estudiar, justamente me invitaron a México, allá conviví con personas con

títulos y todo eso y me motivé a ser como ellos y lo que quiero en un futuro es ser un abogado ayudando a las personas de mi comunidad”. (Hombre, Nuevo San Juan Chamula, 19 años, colabora en un proyecto de investigación)

... *“quiero ayudar y mejorar la comunicación con los pueblos indígenas, platiqué con una maestra y me dijo que puedo meterme como locutor en un radio donde pueda dar noticias a los pueblos, tomar videos reflexivos”.* (Hombre, 22 años, estudiante de la Universidad Intercultural San Cristóbal).

- Dice una semillera, *“Ch’ieltik ha ayudado a las y a los chicos a que, si hay una situación difícil con alguna persona en la escuela como en la casa, no es necesario reaccionar”.* Las chicas y los chicos están hablando de que esto no solamente es cierto para el caso de los compañeros en la escuela, sino también para sus padres. Comentan que, en el pasado, discutían mucho con sus papas. Ahora, gracias a los talleres están teniendo otra comprensión sobre la situación de sus padres, y están siendo capaces de ser más hábiles para elegir el momento de hablar y también la manera de hablar con ellos.

“... la organización me ayudó mucho, demasiado, cuando es el momento de tomar una decisión de carreras eso es muy difícil, no sabemos qué estudiar... prácticamente me ayudó mucho para elegir la carrera que yo quería estudiar, porque mis papas no estaban de acuerdo que yo estudiara en esa universidad; bueno, les dije: es mí decisión y es mí futuro que estoy empezando hacerlo. Por eso es muy importante la toma de decisiones, cómo te ves a futuro a ti mismo” (Mujer, San Juan Cancuc, 19 años, estudiante de la Universidad Tecnológica de la Selva).

- Las chicas y los chicos que participan en las actividades de Ch’ieltik tienen oportunidades de reflexionar sobre la igualdad y la equidad de género. En las

comunidades se afirma que las mujeres no tienen los mismos derechos. Ellas son excluidas de todos los procesos de toma de decisiones.

“Pues sí, con el tema de género, que ellos no entienden de la equidad y cuando voy les digo que los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos, porque ellos están acostumbrados a que las mujeres los sirven y de esa manera he apoyado en eso, no cambiar sus pensamientos, pero que sí que reflexionen”. (Hombre 22 años, estudia en la universidad, originario San Juan Cancuc).

“Nos ayudan para tener más conocimiento para saber más. Para el embarazo, la equidad de género, entre otras. Cuando pasamos en la obra me daba pena o vergüenza y por eso no quería participar y con su insistencia me atreví y no pasa nada ¡todo salió bien! (Hombre, Chenalhó, 19 años, estudiante universitario).

- La observación y la conciencia de las emociones es otra de las áreas en las que se manifiestan transformaciones importantes. Los chicos y las chicas dicen que cuando están enojados terminan enojados con personas que ni siquiera tuvieron que ver con lo que les pasó, o que incluso pueden llegar a los golpes. Relatan que están aprendiendo a esperar a que se calmen sus emociones antes de actuar o tomar decisiones. *“... me ha orientado por ejemplo en manejo de emociones y toma de decisiones yo aprendí con IDEAS Ch'íeltik que aunque este súper feliz no puedo tomar una decisión, debo tomar la decisión tomando en cuenta lo racional y lo emocional, entonces debo de pensar cómo me voy a sentir, dónde voy a estar, cómo me veo dentro de 10 años”* (Mujer, Chenalhó, 20 años, estudia).
- El miedo al fracaso, la sensación de no valer, de no ser capaz, de no poder lograrlo, parece que es una de las dimensiones en las que más ha incidido el

programa de Ch'ieltik. En este aspecto juegan un papel central las iniciativas juveniles. Los proyectos de joven a joven, donde las y los adolescentes proponen un tema y un medio para expresarlo (teatro, canción, video, etc.) y para trabajarlo, el grupo que conforma un proyecto es acompañado durante todo el proceso, hasta que llega el momento de presentar ante su comunidad el producto cultural diseñado y desarrollado por ellos mismos. Finalmente, la función de estos proyectos es que se demuestren a sí mismos/as y a todos los demás, que son muy capaces, como ellos dicen, de “cumplir sus sueños”.

...” ahora podemos transformar el miedo, el miedo que muchas veces no nos deja hacer muchas cosas, por miedo al fracaso. (Mujer 20 años, Nuevo San Juan Chamula, estudia)

“Cuando yo me integré en esa organización sentía pena, vergüenza de las personas al compartir, poco a poco se me fue la vergüenza y todo eso luego cuando yo estaba en quinto o en sexto semestre del COBACH ya no sentía que se burlaban, ya me sentía más exitoso de estudiar”. (Hombre 18 años San Juan Cancuc, trabaja)

“Yo no participaba, yo no hablaba, me daba miedo cuando exponía, me daba miedo que se burlaran porque todos los chavos se burlan ahí. Llegó Flor y Minerva entraron al salón y me dijeron que entrara a ese taller y aproveché a participar ahí, vi que otros participaban y no tenían miedo de hablar, perdí la pena de hacer las cosas. Ahorita yo hablo más con otras personas” (Mujer, San Juan Cancuc, 19 años, terminó el bachillerato, trabaja).

... “A mí me gustaría que IDEAS siguiera trabajando con los jóvenes no solo de la escuela, por ejemplo ya deje de estudiar y a mí gustaría participar haciendo cortometraje, teatro, no sé... porque muchos que ya no van a la escuela se dedican a tomar en vez de aprovechar el tiempo haciendo

proyectos. Mejor hacer más dibujos, teatro, no sé, para descubrir el talento de esta comunidad que hiciera más con toda la comunidad". (Mujer, 19 años, Nuevo San Juan Chamula).

.... "Decidí agarrar ficha de la carrera de comunicación porque me gustó el trabajo que hace el compañero Francisco (un joven que colabora con la organización) y me gusta mucho su trabajo de grabar cortometrajes y todo eso y eso me llevó a que siguiera estudiando" (Hombre, San Juan Cancuc, 22 años, estudiante).

A continuación, presentaré tres breves historias que pueden mostrar, de primera mano y en la voz de los protagonistas, las transformaciones que han vivido junto con Ch'ieltik. El primer testimonio pertenece a una educadora; y los otros dos, a dos líderes juveniles, un joven de la región Fronteriza y una joven de la región de Los Altos.

Semillera

"Soy de origen tojolabal y esas son mis raíces. Creo que eso es lo más importante para mí, para reconocermme como mujer indígena. Porque finalmente es lo que me hace ser. Lo que más odiaba era que me mandaran a lavar ropa de mis hermanos.

Desde ahí empecé, de seis, siete, ocho años y empecé a ver que a mí no me gustaban esos roles. Dije "Voy a estudiar", "Yo voy a hacer otra cosa" y creo que desde ahí también este es como empecé a aprender toda esta parte del género. Se siguen repitiendo estos estereotipos de desigualdad entre hombres y mujeres, esta discriminación hacia la mujer, que es muy fuerte.

A mí me costó mucho vencer estos obstáculos de poder decir lo que pienso, de poder expresar realmente lo que quiero. Empecé a aprender a partir de qué he estado en "Fortaleciendo Jóvenes".

Finalmente lo que buscamos con los jóvenes con quienes trabajamos, es acompañarlos en un camino que puede ser difícil para muchos: el de decidir seguir estudiando. Sobre todo a las mujeres que deciden no casarse ni tener hijos siendo tan jóvenes, nuestra labor es mostrarles que hay otras opciones y que uno puede lograr las cosas cuando se las propone. Parte de nuestra máxima aspiración como organización, es también contribuir a la transformación de vidas para que estos chavos y chavas puedan seguir en la búsqueda de sus sueños. Sentimos que con los jóvenes podemos apostar al cambio.

Talentos al descubierto Roberto, director y camarógrafo. Roberto Santiz Hernández es egresado del plantel 109 de San Juan Chamula. Ahí descubrió su talento: la producción de documentales. Su gusto por la edición de videos lo desarrolló en los talleres que imparte *Información Diseños Educativos Acciones Saludables A.C. Ch'ieltik*, en este Centro Educativo, mediante convenio colaborativo, tuvo la oportunidad de aprender a elaborar guiones para cortometrajes, documentales, música, y fotografía, entre otras actividades. *“Yo descubrí mi talento gracias a estos cursos que se ofrecían, entré sin saber bien a qué iba, ya que no era algo a lo que tuviera pensado dedicarme. Ahí aprendí y me gustó mucho la parte de edición de videos. Yo no sabía que podía desarrollarlo y sacarle provecho a lo que sé hacer, y ahora me gusta mucho”*. Explicó que en 2011, durante el taller, dirigió su primer cortometraje que le llevó 18 horas de trabajo; 8 de grabaciones, y el resto de producción. Luego realizó un largometraje: “Campesinos a la mafia”. Él lo dirigió, lo grabó, y lo editó; y él y su equipo invirtieron 11 meses para elaborarlo. Roberto señaló con gran satisfacción que de esa producción, en el año 2012 se vendieron 40000 DVD's. Actualmente este joven es productor de videos y se ha dedicado a realizar videoclips, spots institucionales, promocionales, y documentales. Asimismo, constantemente se capacita de forma autodidacta con los tutoriales que encuentra en internet. También forma parte de una productora con sede en Cancún, con la cual ha realizado varios proyectos. Y a partir de todo el esfuerzo y empeño que ha puesto para salir adelante, ha cosechado una gran cantidad de frutos. Este año ganó un gran proyecto de documental con el tema de la discriminación indígena. La productora de la que forma parte participó en la convocatoria que lanzó IMCINE para siete países. Su propuesta fue seleccionada de entre 24 proyectos presentados, y ahora él y su equipo cuentan con el apoyo financiero para realizarlo. Ya lo están rodando en Ocosingo y Cancun, y piensan concluirlo en el mes de octubre.

web.cobach.edu.mx

SC
SERVICIO
COMUNIDAD
COBACH

Por L.C.C. Leticia Jiménez Muñoz / Área Editorial

TALENTOS AL DESCUBIERTO

ROBERTO, DIRECTOR Y CAMARÓGRAFO

Roberto Santiz Hernández, es egresado del plantel 109 Nuevo San Juan Chamula. Ahí descubrió su talento: la producción de documentales; su gusto por la edición de videos lo desarrolló en los talleres que imparte el Grupo Información y Diseños Educativos para Acciones Saludables, A.C. (IDEAS Ch'ieltik) en ese centro educativo - mediante convenio colaborativo-, en donde tuvo la oportunidad de aprender a elaborar guiones para cortometrajes, documentales, música, fotografía, entre otras actividades.



“Yo descubrí mi talento gracias a estos cursos que se ofrecían, entré sin saber bien a qué iba, ya que no era algo que tuviera pensado dedicarme. Ahí aprendí y me gustó mucho la parte de edición de videos, yo no sabía que podía desarrollarlo y sacarle provecho a lo que sé hacer y ahora me gusta mucho”, dijo.

Explicó que en el 2011 durante el taller dirigió el primer cortometraje, y les llevó 18 horas de trabajo, ocho de grabaciones el resto de postproducción. Luego realizaron un largometraje: Campesinos a la mafia, el cual dirigió, grabó y editó, y les tomó 11 meses para elaborarlo, de esta producción se vendieron 40 mil DVD's en el año 2012, señaló con gran satisfacción.

Actualmente, Roberto es productor de videos y se ha dedicado a realizar videoclips, spots institucionales, promocionales y documentales. Asimismo, constantemente se capacita de forma autodidacta con los tutoriales que encuentra en Internet. También forma parte de una productora con sede en Cancún con quienes ha realizado varios proyectos.

Y a todo el esfuerzo y empeño que ha puesto para salir adelante, ha ido cosechando frutos, ya que este año la productora del que forma parte ganó un proyecto al participar con una propuesta de documental con el tema de discriminación indígena, en la convocatoria que sacó IMCINE para siete países, en donde fueron seleccionados de entre 24 proyectos y ahora tienen el apoyo financiero para ejecutarlo. El cual se está rodando en Ocosingo y Cancún y piensan concluirlo en octubre, dijo.

COBACH

41 ENTÉRATE COBACH EN MOVIMIENTO

Al conversar con el director del plantel, nos comentó que Roberto era un joven que tenía muchas habilidades para el arte, pero que no destacaba en sus estudios, no manifestaba demasiado interés en las materias que ahí se impartían. Al tomar los talleres sobre edición de videos que imparte Ch'ieltik descubrió su pasión y su talento: el cine. Hoy se expresa a través de él y además, es su principal fuente de ingresos.

Sig

**ANIMAL
POLITICO**

Expediente Animal México Desigual Especiales El Sabueso Nacional El Plumaje +MÁS

No quiero limpiar casas, quiero ser fotógrafa: la lucha de Esmeralda para estudiar en Chiapas

Una organización trabaja en Chiapas para lograr que jóvenes de cinco microrregiones sigan en la escuela, en lugar de conseguir un trabajo, casarse o migrar.



La historia⁸²

Esmeralda es originaria de Chenalhó, hace unos años tuvo que dejar la escuela e irse a trabajar como empleada doméstica a Tuxtla. La educadora de esa microrregión habló sobre la deserción escolar de esta joven y decidimos darle un apoyo económico

⁸² Fragmentos de la historia tomada de <https://www.animalpolitico.com/2017/11/esmeralda-estudiar-chiapas/>

para que a la par que continuaba en el bachillerato pudiera ayudar promoviendo la participación juvenil. En el año 2017 ganó una beca por un acuerdo de colaboración que Ch'ieltik tiene con la fundación de una agencia de viajes.

Esto es lo que dice Esmeralda acerca de su experiencia:

“Ahora estoy en quinto semestre de preparatoria e IDEAS gestionó una beca para que viniera a Vancouver, Canadá, a estudiar inglés. Estoy acá con otras tres chicas de Chiapas. Nos está costando mucho trabajo aprender el idioma. Es difícil. Como que se te queda grabado lo que muchos te dicen, que tú no puedes, que eres lenta, pero los profesores son buenos acá con nosotras, pacientes y buenos”.

Es en una de esas tardes, después de la escuela en Vancouver, que Esmeralda toma la foto de los frutos gemelos y se acuerda de su historia, de IDEAS, de sus hermanos mayores, de los talleres de fotografía que unos jóvenes de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México acudieron a impartirles, donde ella descubrió su pasión por la foto. Piensa en los dos caminos: trabajar o estudiar para después tener un mejor trabajo, un mejor salario, y no tener que limpiar casas o migrar. Sabe que pronto se le presentará otra elección: optar por el enorme esfuerzo que para ella implica entrar en la universidad y permanecer ahí, o darse por vencida y ponerse a trabajar. “No sé qué me depara la vida. Pero sueño con acabar una carrera, y bueno, yo conocí a una profesora canadiense cuando estaba en la secundaria, y entonces decía que quería conocer Canadá, y todos me decían que nunca lo lograría, pero aquí estoy, en Vancouver”.

4.3. Los nudos entrelazados

En la vida de Ch'ieltik, como en cualquier entramado interrelacional y social, hay lazos que se estiran, se aprietan, y se encogen, en una danza que no admite pasos de baile donde cada parte pueda hacer su coreografía de manera independiente. Estos nudos son verdaderos retos para el equipo semillero, retos que probablemente pueden ser sobrellevados gracias a las transformaciones que las y los semilleros experimentan en sí mismos al observar los frutos de su trabajo en las y en los adolescentes.

Los nudos del trabajo se concentran en tres áreas: a) los obstáculos para concertar acciones con las instituciones educativas y de salud, b) las necesidades de la organización de satisfacer no solo los poderes-saberes locales sino, c) también la lógica dominante del mundo: la de las entidades financiadoras y los conflictos en las relaciones interpersonales.

- a) Las dificultades para que los directores y docentes de los planteles cumplan con los planes de trabajo acordados, representan quizás los factores más desgastantes para el equipo semillero. En estos 8 años de caminar en las microrregiones, el equipo ha ido agudizando sus habilidades de negociación. Sin embargo, la alta conflictividad política y social del estado, pone en riesgo permanente el cumplimiento de las metas. Los paros magisteriales y del sistema de salud, los plantones en la capital del Estado, Tuxtla Gutiérrez, para exigir la atención a sus problemas, los bloqueos de carreteras por conflictos de tierras, la violencia extrema, y los asesinatos y desplazamientos por cuestiones políticas, son eventos constantes que entorpecen la ejecución de los planes de trabajo acordado con las escuelas y los centros de salud, que a su vez están comprometidos con las entidades financiadoras.
- b) Ch’ieltik está financiada en un 90% por fundaciones privadas, nacionales y extranjeras, que tienen una estricta vigilancia relacionada con el cumplimiento de las metas acordadas, el uso de los fondos de acuerdo con la normatividad de cada institución, y las evaluaciones basadas en “evidencias”⁸³ reportes, instrumentos cuantitativos, etc. Un poco menos

⁸³ Entrecorillo evidencias, porque en ocasiones se expresa que los cambios cualitativos, estas nuevas historias de recuperación del poder/saber, del poder/hacer, no son evidencias, son simplemente relatos no soportados en datos con confiabilidad estadística.

del 10% de los fondos de Ch'ieltik, provienen de personas que se identifican con la causa, la metodología y el enfoque de la organización. Esta situación les genera una demanda adicional a los semilleros y a las semilleras, ya que no solo tienen que fortalecer sus saberes locales y el saber de los jóvenes con quienes trabajan, sino que tienen que enfrentarse con tareas definidas desde la lógica del conocimiento hegemónico: encuestas, mediciones, usos de programas de cómputo, uso de marcos lógicos, etc. Esta suma de quehaceres poco gratos para el equipo semillero – a pesar de las horas invertidas en capacitación – tiene como consecuencia que el proceso de ejecución sea muy lento, porque es difícil vencer las resistencias a estas tareas. Una parte importante de estas actividades de seguimiento, monitoreo y evaluación son asumidas por un equipo de jóvenes profesionistas urbanos con mayores facilidades para la realización de las mismas. De todas maneras, en los momentos críticos – fines de semestre y año calendario y/o escolar, cierre de proyecto, etc. – la organización y el equipo semillero entra a funcionar en una doble lógica. Como se ha narrado en los capítulos anteriores, el corazón del quehacer de Ch'ieltik es la promoción de procesos que faciliten a la juventud indígena la construcción de historias ricas en nuevos significados que potencien su poder-saber local. Pero paralelamente está obligada a cumplir con los números y los indicadores acordados con las financiadoras. Hasta ahora no hemos encontrado la forma de que estas dos visiones se empalmen sincrónicamente de manera tersa; no hemos logrado el “cuidado de las semillas con un sistema de riego”. Nuestros cultivos son cultivos de temporal. Los períodos de planear, capacitarse y construir conocimientos a partir de la reflexión colectiva, típicamente suceden durante las vacaciones escolares. El período escolar es el tiempo de las labores en el campo, del

riego de las semillas con talleres, iniciativas juveniles, mesas interinstitucionales, foros, encuentros culturales, etc. Ha sido un proceso largo de negociación con el equipo semillero para que acepte dedicar algunos días al mes para el trabajo de seguimiento, monitoreo y evaluación. Esa negociación sigue abierta, y algo que alimenta esta resistencia es que, para ellos trabajar, es estar en las comunidades haciendo que nuevas historias sucedan para las chicas y los chicos.

Las semilleras y los semilleros afirman una y otra vez que “no se trata de ir a un pueblo originario a cambiar a la gente, y a modificar sus usos y costumbres”, esta convicción de no querer cambiar a la gente, sino simplemente abrir espacios para brindarle nueva información y para entablar con ella nuevas conversaciones, les ha permitido incluir en su trabajo temas tan polémicos como el matrimonio forzoso en las comunidades donde es una práctica común. Estas capacidades de apertura, de no mirar al otro desde un discurso de verdad única, de entender el lugar que esa persona ocupa dentro de la estructura local de poder, del entendimiento profundo del ejercicio del poder local, de saber dónde y cómo se puede jalar, cuándo se debe ir hacia adelante y cuándo hay que permanecer a un costado o atrás, este arte de la negociación que tienen algunas semilleras y semilleros, me maravilla y no deja de sorprenderme. Son capaces de tocar sus instrumentos en las comunidades sin que ninguna nota desafine, y entonar una melodía armoniosa que convoca, invita. Este despliegue de habilidades de negociación no tiene el mismo alcance al interior del equipo, ya que parecería que algunos de sus miembros tienen una gran dificultad para recordar quiénes son cada una de las personas que lo integran. Se conocen muy bien, cada uno/a puede enlistar las fortalezas y debilidades del otro (o de la otra) con suficiente claridad; sin embargo, a la hora que surgen los desacuerdos, se olvidan de quién es el otro,

y la confrontación se hace presente. Y, precisamente cuando el conflicto se manifiesta, es cuando el hecho de conocer las dificultades del otro se convierte en el principal alimento que lo mantiene. Esta contradicción sigue siendo una pregunta abierta que nos invita a seguir explorando y utilizando las herramientas de la narrativa, para lograr que adentro y afuera la orquesta suene bien afinada.

4.4. La metáfora para recordar quién soy⁸⁴

Cuando comencé a escribir esta tesina, estaba atravesando por una situación muy difícil, un conflicto que me había cuestionado fuertemente. Sentía que la colcha de retazos que era mi vida se deshilachaba por varias partes. Históricamente, dos han sido las metáforas que me han ayudado a reconstruirme y a rediseñar mi vida: la de la colcha de retazos y la del ave fénix. La colcha de retazos me ha ayudado a contarme una historia sobre mi vida que me permite comprender y aceptar mis desarraigos, decisiones, y altibajos – una historia que no puede ser contada como una sucesión tersa y lineal de acontecimientos diseñados para satisfacer aquellos discursos normalizadores que me indicaban cómo debía ser mujer, madre, profesional, etc. – La colcha de retazos ha sido una expresión de libertad del yugo de ser una unidad sin fisuras ni contradicciones, y de estar actuando en el mundo de acuerdo con los mandatos del éxito del poder hegemónico. Representa también una aspiración ética y estética de mi vida. Ambos aspectos son igualmente importantes; la colcha de retazos puede estar hecha de mil pedazos, de texturas, colores y tamaños diferentes, y éstos pueden estar cosidos con relatos que hagan del paño un conjunto agradable y acogedor que me cobije y que cobije a todo aquello que es bello y significativo para mí.

⁸⁴ Metáfora tomada de Yashiro, T. (2018) “Recordar quien eres: un proceso de re-autoría por medio del uso de listas, dibujos y juegos”, en Prácticas de terapia narrativa para niños y sus familias. Saberes, juego e imaginación. Riako Ediciones. Ciudad de México

El ave fénix rinde tributo a mis historias sobre los momentos en los que logré levantarme y reescribir los eventos más dolorosos de mi vida, guiada por la fuerza de mi deseo de vivir de acuerdo con mis convicciones, y disfrutando la maravilla de estar viva.

Cuando decidí escribir esta tesina, luego de dos años de una crisis muy severa, no había ningún ave que resurgiera, sólo las cenizas, grises, calladas, y ardientes de un dolor soterrado. El conflicto había sido tan grave y severo para mí, que había deshilachado la colcha, cuestionado los valores centrales del pegamento de las partes. En pocas palabras, me sentía en un estado de disolución. El tiempo pasaba y a los dos años ningún ave resurgía.

Fue en aquel momento que comencé a releer los trabajos que había escrito sobre mi epistemología personal durante el curso de Bateson en la maestría. Volví sobre algunos textos y libros que he citado a lo largo de este trabajo para revisar cómo estaba construyendo uno de los pilares que sostiene mi existencia: el trabajo con jóvenes en Chiapas.

Al escribir esta tesina, he ido reescribiendo nuevamente mi epistemología personal, y contando la historia sobre la manera en la que, con más de 40 años de experiencia en programas comunitarios, realizo hoy este trabajo. En esta escritura he ido recordando quién soy en términos de lo que más me gusta hacer profesionalmente: trabajar con personas y poblaciones cuyo sufrimiento está marcado de manera importante por la constante negación y violación de sus derechos humanos. Como comenté en el prólogo, desde muy pequeña he tenido preferencia por contribuir con los niños que viven sin los elementos básicos de bienestar. Me siento profundamente agradecida de estar trabajando, conviviendo y aprendiendo de jóvenes que además de las historias de dolor, de pobreza

extrema y exclusión, construyen historias alternativas cargadas de relatos que vienen desde muy lejos en el tiempo, y que llegan a ellos a través de sus abuelas y abuelos de sangre, y también del *Abuelo Sol*, del *Abuelo Viento*, de la *Madre Tierra*. Relatos de una espiritualidad que le habla directo a mi corazón, que nutre mi experiencia directa de unidad, de *interser* con todo lo que existe. Al escribir esta tesina he reescrito no solo mi epistemología personal, sino también mi espiritualidad personal. Además, he conseguido nuevamente el hilo necesario para volver a coser mi colcha de retazos. Gracias al infinito número de condiciones que hicieron posible esta narración. Con las manos en el corazón, me reverencio ante todas ellas.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Bateson, G. (1972). Pasos hacia una ecología de la mente. Argentina. Ed.Lohle-Lumen.

(1979). Espíritu y naturaleza. Amorrortu Ed. Buenos Aires

(1993). Una unidad sagrada: Pasos ulteriores a una ecología de la mente. Barcelona. Gedisa

Bruner J. (2013). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. México. FCE.

CONAPO (2016). Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes. México. Gobierno de México

Foucault, M (1980). Microfísica del poder. Madrid, España. Ediciones La Piqueta, 2da edición

(2014) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México. Siglo XXI Editores.

Gergen, K. (1992) El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona. Ed. Paidós.

Lenskerdorf, C. (2002) Filosofar en clave tojolabal. CDMX. Miguel Ángel Porrúa.

Nhát Hạnh (1998). El corazón de las enseñanzas del Buda. Oniro. Barcelona.

(2002) La Ira. El dominio del fuego interior. Barcelona, España. Ed. Oniro.

(2006) Understanding Our Mind: Fifty Verses on Buddhist Psychology. EUA. Parallax Press.

(2007) Enseñanzas sobre el amor. El arte de transformar el sufrimiento en paz, alegría y liberación. España. Ed. Oniro, Pág. 40-42.

(2018). Sintiendo la paz el arte de vivir conscientemente. España. Ed. Planeta.

Paoli, A. (2003) Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal: Aproximaciones a la filosofía de los tzeltales. CDMX. UAM-Xochimilco.

PNUD (2015). El índice de desarrollo humano en México: cambios metodológicos e información de las entidades federativas. CDMX. PNUD

Varela, F. (1996) Ética y acción. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones

Varela, F., Hayward, J. (2000) Un puente para dos miradas: conversaciones con el Dalai Lama sobre las ciencias de la mente. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

White, M. y Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos. España. Ed. Paidós Ibérica.

Yashiro, T. Et. Al. (2018) Prácticas de terapia narrativa para niños y sus familias. Saberes, juego e imaginación. CDMX. Riako Ediciones.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Epston, D. (2011). El poder del conocimiento: la recuperación del poder a través del conocimiento local. Family Therapy Centre, Auckland, Nueva Zelanda. **Artículos publicados Vol. 7 año 2011 No. 1 y 2 ISSN 1870-5618**

Traducción: Marta Campillo Rodríguez. Centro de Atención Psicológica a la Familia A. C. Xalapa Veracruz México.

White, M. (2002). Addressing personal failure. The International Journal of Narrative Therapy and Community Work. Año 2002, No. 3.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Campillo R., M. (2011) Aprendiendo terapia narrativa a través de escribir poemas terapéuticos.

<https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Aprendiendo-terapia-narrativa.pdf>

Carey M y Russel S. (2016) Pedagogía influida por la cultura. Enseñando aproximaciones narrativas a aborígenes australianos trabajadores de salud. Traducido por Marta Campillo.

http://capaf.mx/PDF/pdf_art/ped_influida.pdf

CONEVAL-UNICEF (2013). Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México 2010-2012.

<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Estudio-Pobreza-Coneval-Unicef.pdf>

INEGI (2012) Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud. Datos Chiapas.

<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/juventud7.pdf>

INEGI (2010). Censo General de Población y Vivienda. Chiapas. Principales resultados por localidad.

http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/zip/iter2010/iter_07.xls10.zip. Recuperado el 29 de enero de 2015.

Lettvin, J. T., Maturana, H. R., McCulloch, W. S., Pitts, W. H. What the frog's eyes tell the frog's brain? Proc. Inst. Radio Engr. 47 (11): 1940- 1951, (1959). Reprinted from: "The Mind: Biological Approaches to its Functions" Editors: William C. Corning, Martin Balaban, 1968, pp. 233-258.

<https://web.archive.org/web/20110928024235/http://jerome.lettvin.info/lettvin/Jerome/WhatTheFrogsEyeTellsTheFrogsBrain.pdf> Recuperado 5 diciembre 2018

Mariscal, A. (2013) "Alertan desaparición y reclutamiento forzado de jóvenes indígenas por cárteles del narco en Chiapas". Chiapas Paralelo. 4 de noviembre de 2013

<https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2013/11/alertan-sobre-desaparicion-y-reclutamiento-forzado-de-jovenes-de-chiapas-por-carteles-de-la-droga/>

O'Hanlon, B. (2001) La terapia narrativa y la tercera oleada de la psicoterapia. En "Desarrollar Posibilidades" Cap. 20 (Paidós Terapia Familiar <https://es.scribd.com/document/208556234/La-Terapia-Narrativa-y-La-Tercera-Oleada-de-La-Psicoterapia-Bill-OHanlon>

Rico, D. (2012) Terapia narrativa y cuentos terapéuticos.

<http://terapianarrativacoyoacan.blogspot.mx/2012/03/terapia-narrativa-y-cuentos.html>

Tischler et al. (2002) Citado por Spittles, B. "Fostering spirituality in community development: the role of soul. Published online 17 October 2007 in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com)