Entre el zapatismo y el Estado mexicano. La propuesta educativa de la Universidad de la Montaña (Unimón)

Horacio Gómez Lara
Doctor en Antropología Social

Dedicado a *Los Jóvenes, "flores y robles de la zona Pinada"*

Introducción

Este trabajo trata sobre un tema educativo, referente a la Universidad de la Montaña, un proyecto de educación que, cuando realicé el trabajo de campo para escribir este texto (agosto de 2007), se encontraba en marcha en la Zona Pinada del municipio de Las Margaritas, Chiapas. Originalmente éste era un capítulo que conformaría mi tesis doctoral en antropología social, sin embargo, por razones que explico en dicha tesis (Gómez, 2009) no se incluyó en ella, por los que ahora aprovecho el espacio del Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) para darlo a conocer en forma resumida.

En la actualidad, la Universidad de la Montaña (UNIMON) ya no existe y, su desaparición tiene responsables, se debe al sistema económico prevaleciente que coloca a los pueblos indígenas de México y del mundo en las posiciones más marginales. También se debe a la desidia de los políticos mexicanos y a las autoridades educativas del país que no han cumplido con las expectativas mínimas que la población espera de los procesos educativos: calidad, atención en las lenguas indígenas de los educandos; respeto a sus culturas; también parte de la estructura eclesiástica tiene responsabilidad en la desaparición de la UNIMON, al no permitir una verdadera autonomía de los pueblos indígenas. Por ello el trabajo está dedicado los y las jóvenes, tesoneros que durante mucho tiempo no se han dejado doblegar ante las adversidades. Esto no es propiamente un yo acuso, sino que forma parte de mis reflexiones y análisis expuestos para invitar a los lectores también a reflexionar sobre las estructuras complejas que intervienen en todo proceso educativo, sea oficial o no.

Ubicación y datos demográficos del municipio de Las Margaritas

El municipio de Las Margaritas se ubica en la región Fronteriza, según la regionalización del gobierno del estado de Chiapas. Cuenta con una extensión territorial de 5,307.8 km^2, que representa 41.49% de la superficie de la región Fronteriza y 7.03% de la

superficie estatal (INAFED, Gobierno del estado de Chiapas, 2005) y se encuentra a una altitud de 1,520 msnm.

Hasta el año 2000 tenía una población de 86,413 habitantes, 42,942 mujeres y 43,471 hombres (INEGI, 2000); la densidad de población es de 28 habitantes por km² 17.17% de la población vive en el área urbana, mientras que 82.83% reside en 346 localidades rurales, mismas que representan 99.71% del total de las localidades que conforman el municipio. Limita al norte con los municipios de Ocosingo y Altamirano, al sur con los municipios de La Independencia, Maravilla Tenejapa[1] y la República de Guatemala, al este con Ocosingo y al oeste con los municipios de Chanal y Comitán.

Es cabecera de uno de los municipios que el EZLN tomó el primero de enero de 1994 y la presencia de militantes y simpatizantes de este grupo es bastante significativa en el municipio. Los zapatistas están organizados de manera autónoma en el Caracol de La Realidad, "Madre de los caracoles del mar de nuestros sueños" y es sede de la Junta de Buen Gobierno Selva Fronteriza, "Hacia la esperanza". Este Caracol abarca los municipios autónomos de San Pedro de Michoacán (municipio oficial de Las margaritas), Libertad de los Pueblos Mayas (municipio oficial de Ocosingo), General Emiliano Zapata (municipio oficial de Ocosingo) y Tierra y Libertad (abarca territorios de los municipios oficiales: Las Margaritas, Independencia y La Trinitaria).

Lingüísticamente, hasta el año 2000, habitaban en el municipio 42,170 hablantes de una lengua indígena, distribuidos del modo siguiente: 2,722 tsotsiles; 1,231 tseltales; 437 choles; 7 zoques; 35,729 tojolabales; 41 mames; 1,730 kanjobales; 261 de otras lenguas; y 12 no especificados (INEGI, 2000).

Según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) publicados en el año 2000, el municipio presenta un grado de marginación muy alto, situación que es característica de la mayoría de los municipios indígenas de la entidad y del país.

En cuanto al tema religioso, 62.21% de la población profesa la religión católica, 22.93% protestante, 6.92% bíblica no evangélica y 7.16% no profesa credo (INEGI, 2000). Puede apreciarse que aunque la presencia católica es importante, las otras denominaciones religiosas han ido ganando terreno en la lucha por la conquista espiritual en el municipio.

Actividades económicas

La población del municipio se dedica básicamente a actividades de la vida campesina, entre los principales cultivos que se producen se encuentran el maíz, fríjol, café, caña

[1] Este municipio fue creado en 1999, se conformó con 30 localidades y una superficie territorial de 411.32 kilómetros cuadrados que pertenecían al municipio de Las Margaritas.

de azúcar y arroz. De esta forma, el sector primario de las actividades económicas (agropecuarias) ocupa al 77.07% de la población; mientras que el sector secundario (actividades de la industria de la transformación) ocupa al 6.41% de la Población Económicamente Activa (PEA); finalmente el sector terciario (actividades relacionadas con el comercio o la oferta de servicios) ocupa el 14.66% de la PEA (INEGI, 2000). A estas actividades debemos agregar que el proceso de emigración se acentúa cada vez más entre los indígenas del municipio, Estados Unidos, Cancún, Playa del Carmen son los destinos a los que están viajando, los hombres para emplearse en las empresas de la construcción, y las mujeres, que también están viajando, se emplean, en su mayoría, como sirvientas en estos destinos.

Situación de la educación escolar en Las Margaritas

Antes de presentar el caso de la educación, relativo a la Universidad de la Montaña, considero importante mostrar algunos elementos históricos que, de manera significativa, se encuentran en la base del panorama educativo escolar que encontramos en la actualidad en el municipio de estudio.

El ámbito educativo bilingüe en el municipio de Las Margaritas ha sido tema de un estudio realizado en 1992 por Gemma Van der Haar. En su estudio denominado En la cuerda floja. Un estudio de maestros bilingües en Las Margaritas, Chiapas dio cuenta de la crítica situación por la que atravesaba el magisterio bilingüe.

Basada en su trabajo de campo y en las entrevistas que realizó entre los profesores, directores y supervisores del magisterio bilingüe, señaló que existía una tendencia hacia la profesionalización de los maestros, una vez que el factor étnico, la presencia de los profesores bilingües en las comunidades y su influencia en aspectos no educativos de la vida de las comunidades, como la gestión de recursos y la participación en las asambleas y toma de decisiones comunitarias, había escapado de las manos de los maestros y comenzaba a menguar la importancia que había tenido la figura del promotor, en los inicios de la educación bilingüe, en el municipio. Además nos muestra la existencia de, prácticamente, un crisol de intereses y formas de pensar y actuar de los maestros bilingües, pues los profesores tojolabales, tseltales y tsotsiles que trabajaban en el municipio tenían diferentes intereses (casi como para distinguirse étnicamente), pues mientras los tseltales y tsotsiles que no eran originarios del municipio se interesaban más por su preparación académica, misma que les significaba prestigio y posibilidades de ascenso en su campo de acción, los profesores tojolabales veían con resentimiento la presencia tanto de tsotsiles como de tseltales, además de que se interesaban por conseguir un terreno en las comunidades y cultivarlo, con lo cual

lograban también prestigio ante sus coterráneos campesinos. Pero, en general, existía una tendencia entre los maestros bilingües por escapar a la condición campesina y vivir formas de vida urbana (Van der Haar, 1992).

La paulatina creación de escuelas bilingües en la región tojolabal sufrió el mismo proceso que en los Altos de Chiapas, los maestros bilingües fueron desplazando a los maestros mestizos,[2] este auge inicial de las escuelas y maestros bilingües se debió precisamente a que la lengua, principal medio de comunicación comunitaria, se convirtió en el instrumento de reivindicación étnica y de generación de relaciones de confianza entre la población, los maestros y los alumnos, pues la historia educativa que precedió da cuenta de relaciones de discriminación y desprecio por parte de algunos maestros mestizos y que, generalmente, sólo hablaban en español:

> "Las comunidades entonces empezaron a criticar fuertemente a los maestros mestizos en la región, ya que éstos manifestaban un desprecio por los Tojolabales y una falta de compromiso hacia ellos lo cual fue identificado como la causa del bajo nivel educativo en las comunidades [...] Los maestros tojolabales en cambio entendieron mejor a la gente y se interesaron de verás para el progreso de las comunidades" (Van der Haar, 1992: 10).

Si verdaderamente los profesores se interesaron por el progreso de las comunidades, ¿qué sucedió, entonces, para que en la actualidad la educación en el municipio continúe siendo tan deficiente como antes de la llegada de los maestros bilingües que comenzaron a sustituir a los maestros mestizos y lograron mejorar la educación? ¿Si fue una buena educación la que impartieron los profesores bilingües, por qué no se sostuvo la "buena calidad del servicio educativo"? Estas son, sin duda, cuestiones relevantes para comprender las diferentes dinámicas que han intervenido en el proceso educativo del municipio de Las Margaritas. Las respuestas a la deficiente educación escolar de cualquier proceso educativo van siempre más allá de los límites del aula y de la escuela, hecho que los agentes educativos casi siempre ignoran, menosprecian o les es indiferente. De hecho, la situación prevaleciente en determinado momento de la historia de cualquier proceso involucra irremediablemente su historia inicial, mediante la cual se explica.

[2] Esta contratación masiva de maestros bilingües en la región tojolabal resultó hasta cierto punto contraproducente pues al finalizar la década de los ochentas ya era más difícil que se clausuraran escuelas monolingües para dar paso a una bilingüe, por lo que la contratación de maestros tojolabales era cada vez menor "En una campaña política de la CIOAC se logró resolver algunos de estos casos. A partir de 1991, sin embargo, ya no fue posible cambiar de sistema [...] Han sido en especial las comunidades de la 'Unión de pueblos Tojolabales' las que han luchado por la instalación de escuelas bilingües. Los dirigentes de esta lucha muchas veces eran también maestros" (Van der Haar, 1992: 11).

Estadísticas de educación en Las Margaritas

Los datos del año 2000 nos indican que, en el municipio, el índice total de analfabetismo era de 35.18%, indicador que en 1990 fue de 47.92% (INEGI, 2000). Entre la población total del municipio mayor de 15 años, únicamente 18.92% terminó estudios de primaria; 35.78% no completó la primaria y sólo 13.96% cursó algún grado de educación posterior a la primaria (INEGI, 2000).

Un esquema general de educación en la región y en el municipio nos da una idea más cabal de la situación educativa.

Cuadro No. 1. La educación escolar en la región Fronteriza y en el municipio de Las Margaritas.

Región Municipio Sexo	Población de 5 años y más	Sin instrucción	Nivel de instrucción						No especificado
			Básica		Media		Superior		
			Primaria	Secundaria a/	Preparatoria b/	Normal básica	Profesio-nal c/	Maestría y Docto-rado	
III Fronteriza	338 989	79 351	202 297	33 795	13 482	698	6 681	346	2 339
Las Margaritas	66 357	19 873	39 318	4 350	1 592	61	684	35	444
Hombres	32 865	8 219	20 195	2 679	1 017	32	455	25	243
Mujeres	33 492	11 654	19 123	1 671	575	29	229	10	201

NOTA: Se refiere a la población con algún grado aprobado en el estudio de los niveles de educación.
a/ Incluye a la población con estudios técnicos o comerciales con primaria terminada.
b/ Incluye a la población con estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada.
c/ Incluye a las personas en carrera técnica o comercial con antecedente de preparatoria.
FUENTE: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Tabulados Básicos.

Como puede apreciarse en el cuadro anterior (que se refiere a la población total de 5 años y más en el municipio), se evidencia un descenso abismal entre los que terminan un grado de estudio superior y los que únicamente logran terminar la educación primaria. Otro dato relevante es la inequidad de género manifiesta en todos los niveles educativos, lo cual nos habla de las escasas posibilidades que las mujeres han tenido para asistir a la escuela y, sobre todo, permanecer en la escuela y concluir sus estudios. Mientras que 20,195 hombres terminan la primaria, sólo 19,123 mujeres lo hacen; en el nivel profesional la cantidad general de egresados es ínfima, pero en el caso de las mujeres es prácticamente la mitad respecto a los hombres: profesional, 455 hombres, 229 mujeres; maestría y doctorado, 25 hombres, 10 mujeres. Los

casi nulos índices de egresados de educación profesional se explican también por la ausencia de instituciones de este tipo en el municipio, quienes desean estudiar una carrera universitaria necesariamente deben trasladarse a Comitán o a otros municipios de Chiapas, condiciones con las que la mayoría de los estudiantes indígenas no pueden contar por las razones socioeconómicas arriba expuestas.

Cuando nos referimos a datos estadísticos de la población indígena del municipio de estudio, los índices son más dramáticos, 36.7% de la población indígena de 15 años y más no tiene instrucción escolar y sólo 10.2% tiene algún grado de instrucción posprimaria.

Cuadro No. 2 Población indígena de 15 años y más, según nivel de instrucción por municipio indígena o con presencia de población indígena, México, 2000.

Municipio	Total	Sin instrucción		Primaria Incompleta		Primaria Completa		Posprimaria	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Las Margaritas	24,970	9,156	36.7	8,916	35.7	4,354	17.4	2.544	10.2

Fuente: INI-CONAPO. Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, INEGI.

Articulado a lo anterior, el índice de reprobación en los diversos niveles educativos es mucho mayor, en el municipio de Las Margaritas, que la media estatal; por ejemplo, en primaria la media estatal es de 11.5% contra 15.2% del municipio; en el nivel secundaria, la media municipal es de 22.73%, muy superior a la media estatal de 14.4%; el nivel bachillerato es el menos afectado por estos índices con un 28.47% contra un 26.5% estatal (Fuente: Proyecto de fortalecimiento para abatir el rezago educativo y elevar la calidad de la educación en el municipio de Las Margaritas, CMPSE, 2002).

Historia del proceso de construcción del programa educativoescolar alternativo en la Zona Pinada[3]

A partir de 1994 y hasta la fecha nuevas propuestas educativas, planteadas desde diversas instituciones, organizaciones políticas, religiosas y ONG han encontrado tierra fértil para comenzar a incidir en la educación escolar de la población indígena en la

[3] Este apartado se basa en testimonios de catequistas y promotores educativos que fueron platicados para el obispo auxiliar de la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas y sus acompañantes, durante su visita al centro de capacitación, con motivo a una ceremonia de confirmación de jóvenes de la zona, los días 22 y 23 de agosto de 2007, hecho que coincidió con una semana de cursos de la UNIMON; además se incluyen partes de entrevistas que realicé con los asesores del proyecto, observaciones y pláticas con los promotores.

región y en el estado.

El proyecto de la Universidad de la Montaña, constituyó el corolario de un proceso educativo iniciado en la Zona Pinada de Las Margaritas en 1995. El origen del proyecto educativo de la zona está ligado al zapatismo, en el sentido de que, es una de las consecuencias que tuvo el conflicto armado de 1994 en comunidades donde no necesariamente tenía militantes, pero que se encuentran dentro de la denominada zona de conflicto.

El proyecto educativo surgió por la preocupación de los catequistas de la diócesis de San Cristóbal que se reunieron para hacer un análisis de la situación educativa en la zona, en el año posterior a la irrupción del EZLN. La Zona Pinada[4] es una región en la que el trabajo de la Diócesis de San Cristóbal y específicamente el trabajo pastoral del obispo Samuel Ruiz García (*Tatic* Samuel) fueron muy significativos, la formación de diáconos y principalmente catequistas imprimió un sello importante a la dinámica social de la zona.

En 1995, los catequistas, se reunieron para analizar y evaluar la situación que en materia educativa se encontraba la zona, como consecuencia de la aparición pública del EZLN un año antes. Estaban preocupados por el abandono en que quedaron los niños y las niñas de la Zona Pinada posterior al conflicto.

Antes del conflicto armado, en las comunidades de la zona, habían estado funcionando escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE),[5] pero debido al conflicto se retiraron de las comunidades, quedando los niños y niñas sin posibilidad de seguirse instruyendo. Las conclusiones que sacaron los catequistas del trabajo que había realizado el Conafe fueron que:

> "Se venia viendo esta falla en el trabajo de la educación de parte del gobierno, sobre todo Conafe que es la que trabajaba mucho en las comunidades y nosotros veníamos a decir pues que, no teníamos ningún avance positivo. Pasaban los años, los niños se criaban y salían de las escuelas, pero en sí no había así como una formación realmente que nos ayude, pues, como pueblo" (Intervención pública de un catequista, 22 de agosto de 2007).

En este menester acordaron solicitar apoyo de asesoría a la Misión de Guadalupe, con sede en Comitán, dependiente de la Diócesis de San Cristóbal, y por esta institución fue contactado el primer asesor de educación quien, desde entonces, comenzó a acompañar

[4] La comunidades de la Zona Pinada de Las Margaritas que participaron en el proceso educativo son 11, a saber: San Antonio Los Altos, San Antonio Porvenir, San Carlos, Santa Rita, Nueva Cruz, Nuevo Guadalupe, Nuevo Israel, Montecristo, Belén, Nueva Virginia y San Antonio Monterrey.

[5] Sobre la situación de la modalidad educativa de CONAFE remito al lector a Gómez (2002) donde he realizado un análisis sobre el tema.

"el caminar"[6] del proyecto educativo, que habían decidido emprender. Un primer paso (para seguir con las metáforas del caminar) fue planear la formación de promotores. Algunos de éstos, que fueron elegidos por las comunidades, no requirieron de mayor capacitación pues habían tenido alguna experiencia con una formación escolar previa. La siguiente tarea fue nombrar una directiva de educación de la zona, en la que participaron los promotores de educación y, principalmente, se buscaba que los catequistas formaran parte de ésta. Mientras que, en cada comunidad, se formaron comités de educación conformados por padres de familia de los alumnos y alumnas para que llevaran el control de la escuela y su funcionamiento; estos comités hacían reuniones para platicar acerca de los problemas que enfrentaban en el proceso de construcción de su educación.

Los pasos del "andar educativo":

a) Capacitación de los "promotores educativos comunitarios"

A la Misión de Guadalupe se le encomendó el proceso de formación y acompañamiento de los promotores educativos, con el objetivo de cubrir lo que consideraron las "cuatro necesidades principales de educación", a saber: "leer bien, escribir bien, hacer bien sus cuentas (para que no los engañen) y dar su palabra" (Proyecto Biblioteca Comunitaria Ok'i Yal chani —Canto de pájaro— Misión de Guadalupe, 2005: 4).

Las "necesidades educativas" aseguran, los asesores del proyecto, variaron, pues se pasó de la "necesidad" inicial de leer, escribir, hacer cuentas, etcétera. a un análisis y toma de consciencia de otra "necesidad", la de construir la "educación comunitaria".

La capacitación de los promotores fue un proceso difícil, de aprendizaje compartido entre los asesores y los promotores comunitarios. Éstos señalan que fueron viendo cómo paulatinamente fue mejorando su capacitación, quizás el hecho mismo de que su formación tenía una finalidad comunitaria contribuyó a que ellos se esforzaran en su preparación.

Construir un ambiente favorable para su formación (contar con un centro de capacitación, tener asesores comprometidos con la causa, contar con el apoyo de sus familiares y, parcialmente de la comunidad) fue de gran importancia para continuar con el proceso de formación; los promotores, señalan que en su caminar educativo se vinieron planteando diversos cuestionamientos ligados a su práctica: ¿cómo aprendo? ¿cómo enseño? y ¿cómo es mi compromiso como promotor? Cuestionamientos a los que respondieron

[6] La metáfora del "andar" o "caminar", utilizado reiteradamente por los promotores educativos y las personas de las comunidades de la zona pinada, les viene muy bien porque paso a paso, en sus largas y frecuentes travesías saben que llegan a un determinado fin, así su andar, constituye también su sueño por el que trabajan a fin de hacerlo material.

con la fortaleza que les daba el reconocer que habían asumido una gran responsabilidad con la comunidad, pues se sabían y asumían "nombrados por la comunidad".

Pero no todo es "miel sobre hojuelas" en la cotidianidad del trabajo educativo, tuvieron que afrontar el abandono por parte de algunos de sus compañeros, algo que ellos explican como una falta de compromiso y falta de claridad del trabajo que tenían por delante, según el punto de vista de los promotores, los que quedaron, al final, fueron los que tenían la claridad y compromiso de que lo que estaban haciendo era para y por las comunidades y especialmente por los niños. Otro factor que creen los promotores que influyó en la partida de quienes abandonaron "el caminar educativo", es que no hubo reciprocidad en el compromiso por parte de la comunidad con sus promotores (as), los que quedaron señalan que sí contaron con el apoyo de su comunidad y familia.

El trabajo educativo no se detuvo por el abandono de algunos promotores. Entre los avances que lograron se encuentra el hecho de que en algunas comunidades pudieron instalar bibliotecas comunitarias, que fueron de especial utilidad para los promotores y los alumnos de las escuelitas. La ansiedad por ir más allá de lo conocido o bien porque habían ya agotado sus recursos educativos obligó a los promotores, en el año 2005, una década después de iniciado el andar educativo, a que plantearan que tenían la necesidad de mayor preparación,[7] con esto comenzaron a vislumbrar la construcción de la propuesta educativa denominada Universidad de la Montaña, como veremos más adelante.

b) Las "escuelitas" y su funcionamiento

Paralelamente al inicio de la formación de los promotores, en algunas "escuelitas", comenzaron a dar clases a los niños y niñas. La inexperiencia pedagógica de los educadores, el no "saber cómo dar las clases", lo que llamaban "metodología de enseñanza" era sustituida por una fuerte motivación por estar haciendo algo nuevo, algo que nacía, por vez primera, en su historia, de las propias comunidades. La mayoría de los promotores iniciaron el trabajo sin escuelas, bajo la sombra de los árboles o de casa en casa. Este proceso en el cual los promotores enseñaban fue también el que les permitió a ellos ir gradualmente adquiriendo experiencia.

Al imponerse el reto de construir una nueva educación que, no por nada, denominaron Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas (NEAPI) se habían planteado interrogantes que antes de iniciar el proceso estaban ausentes, implícitamente los agentes que participaban en este proyecto se cuestionaron ¿qué tipo de educación requieren las comunidades para resolver sus problemas cotidianos? Y la respuesta fue

[7] Este nuevo planteamiento está estrechamente ligado a una opción formativa que inició en ese entonces en San Cristóbal de Las Casas, la Universidad de la Tierra.

que necesitan un nuevo modo de enseñanza y aprendizaje, donde los modos de enseñar y los contenidos de esta enseñanza respondieran a tales necesidades. Pero además, a partir de las necesidades iniciales del proceso educativo, conforme se fueron capacitando los promotores, se añadieron otras como la salud, el transporte, la vivienda, la producción y el desarrollo, la comunicación y el vestido. Así fueron diseñando los cursos de su propia capacitación, trabajaron algunos talleres de expresión, especialmente para potenciar la necesidad de "dar bien la palabra".

Sumado a lo anterior, también trabajaron un tema de suma relevancia para la vida de las comunidades, esto es, la relación entre naturaleza y comunidad, cuestionándose "¿cómo nosotros vamos a vivir, a sentirnos, a sentir esa armonía con la naturaleza?" La preocupación sobre el cuidado de la tierra estuvo presente durante el caminar del proyecto educativo; la "economía comunitaria", la agroecología, el "rescate de nuestros conocimientos" y la "reflexión de nuestro trabajo como promotores y promotoras" fueron las respuestas que encontraron para trabajar el tema del cuidado del suelo, de las plantas y los animales.

Una herramienta de mucha utilidad para los promotores en su trabajo fue la elaboración de folletos sobre los temas que iban a tratar con sus alumnos en las escuelitas, con los cuales fueron adquiriendo experiencia en la elaboración de sus propios materiales. La importancia de tener el material de apoyo fue tal que, aseguran, les daba mayor confianza a la hora de trabajar con los alumnos.

c) Construcción del Centro de Capacitación

La falta de un espacio donde se formaran los promotores educativos se planteó en una de las asambleas de comunidades de la Zona Pinada y la respuesta no tardó en llegar, se consenso la construcción del Centro de Capacitación en la comunidad San Antonio Monterrey, en terrenos donados por la misma comunidad.

En 1997 trabajaron para hacerlo realidad, "se empezó a soñar, a pensar que los promotores tuvieran un lugar donde capacitarse", señala un catequista. Con el trabajo colectivo de hombres, mujeres, niños y niñas se construyó el Centro de Capacitación de la Zona Pinada y su mantenimiento también está a cargo de las comunidades, pero tenían la intención de que en su mantenimiento fuera autosuficiente, es decir, que dejara de depender de las comunidades.

La construcción del Centro de Capacitación implicó otros retos: ¿cómo mantenerlo? ¿Quién se comprometía a abandonar la vida en la comunidad para hacerse cargo del Centro?, esta última pregunta no se planteó, no obstante, eso era lo que requería el Centro, según me comentaron los educadores. Primero estuvieron dos personas a cargo del Centro, nombrados por las comunidades, posteriormente vino un primer cambio de encargados, "cuando las comunidades decidieron que los encargados se-

rían rotativos"; además, se pretendía que el Centro fuera autosuficiente, que quienes estuvieran a cargo de su cuidado produjeran su propio alimento y que también se alimentarán de los asistentes a los cursos. Estos propósitos llevaron a los participantes del proceso a volver a la propuesta inicial de nombrar encargados permanentes.

Ante este nuevo tropiezo en su andar, en una nueva reunión de la zona se acordó que serían tres encargados los que permanecerían en el Centro, capacitándose para su mantenimiento y producción, así como también recibiendo los cursos como los demás promotores educativos. El Centro servía también para asambleas y durante mi estancia en él, se llevó a cabo una ceremonia de confirmación religiosa de jóvenes de las comunidades que conforman la zona. La importancia del Centro de Capacitación es ratificada por un promotor de educación:

> "Para nosotros como promotores este Centro ha sido muy fuerte pues hemos aprendido muchas cosas y que lo hemos ido aplicando en nuestras comunidades y que del Centro podemos aprovechar mucha capacitación. Entonces, este Centro ha llevado mucho trabajo, ha habido dificultades, a veces no llegamos a un acuerdo común, pero miramos la manera de solucionar el problema o la necesidad que vamos teniendo en el Centro" (Intervención de un promotor, 22/08/07).

La Universidad de la Montaña

Con los antecedentes anteriores, se puede considerar que la Universidad de la Montaña representó uno de los proyectos educativos indígenas que surgieron como una respuesta alternativa, en principio única, al abandono de la educación gubernamental en la Zona Pinada del municipio de Las Margaritas, Chiapas. Fue un proyecto que sin estar necesariamente vinculado al zapatismo surgió como parte de la inspiración y de las consecuencias que provocó el movimiento indígena aparecido públicamente en 1994.

Así como los zapatistas han construido su propia dignidad, primero, a partir de la rebelión armada y después con la construcción de su autonomía, los indígenas tojolabales de la Zona Pinada, a través de su proyecto educativo hicieron lo propio, sin haber tenido que adoptar una posición radical ante el gobierno federal, como sí lo hicieron los zapatistas. Uno de los promotores educativos que recibe cursos en la UNIMON comentó:

> "No estamos en contra del gobierno ni nada de eso, simplemente trabajamos nuestro proyecto de educación, porque el gobierno siempre nos ha tenido abandonados, ni siquiera intenta acercarse a nosotros" (comunicación personal con un promotor educativo. 23/08/07).

Ciertamente la no radicalidad extrema de la población de la Zona Pinada puede apreciarse en la presencia de algunas escuelas bilingües de gobierno que fueron instaladas en la zona en los años siguientes a 1994, incluso algunas fueron instaladas en donde el proyecto educativo de la Misión de Guadalupe tenía ya su "escuelita comunitaria", hecho que significó que el promotor o promotora educativo (a) vieran frustrado su trabajo; en otros casos está dándose la coexistencia de dos o más opciones escolares para los niños y niñas en su propia comunidad.

En otras circunstancias, el hecho de que se tengan varias opciones educativas para los alumnos y alumnas hubiera sido benéfico pues tendrían la posibilidad de optar por la que considerasen mejor. No obstante, la presencia de varias modalidades educativas inscritas dentro de la zona de conflicto, lejos de significar acciones para la paz, lo que hacen es ponerle más combustible al fuego. En este sentido, la presencia de escuelas de gobierno no responde a las necesidades históricas de la población, en cuanto a educación, sino que significan estrategias de la Guerra de Baja Intensidad que el gobierno implementa en las regiones donde el conflicto entre el estado y el zapatismo está vigente a fin de dividir a la población.

Pero ¿qué fue la Universidad de la Montaña?

La Universidad de la Montaña constituyó un proyecto que resignificó, cuestionándolo,[8] el concepto mismo de universidad. Durante siglos la sociedad occidental ha mantenido la hegemonía en el uso de ciertos conceptos y prácticas, que a la vez implican el monopolio de lo universal y de las propias definiciones de lo que es universal y, en consecuencia, universalizante. En el tema de la educación esta hegemonía ha significado el monopolio del saber, un saber que se considera legítimo y universal, con lo cual se ha restado validez a otras formas de conocimiento existentes en otras culturas, las cuales cuentan con otras formas de aprendizaje, de enseñanza y poseen otras formas de concepción y de construcción del mundo y de practicar las relaciones sociales. Es por ello que las propuestas alternativas, en casos como el que analizamos, parten de una crítica a las formas monolíticas del pensamiento occidental para resignificar conceptos como el de educación y el de universidad, pues, la sociedades occidentales además del monopolio del saber, utilizan la estructura de la universidad y del conocimiento para reproducir las clases sociales y estratificar a los individuos que la conforman.

En algunos documentos elaborados por los asesores del proyecto de la UNIMON (2005) nos exponen la forma en que la conciben.

[8] Misma situación de la Universidad de la Tierra.

¿Qué entendemos por "universidad"?:

> La palabra universidad viene de otra muy antigua: universitas. Su raíz es «unos» que quiere decir uno y que expresa algo integral que no admite división. De hecho, universidad tiene la misma raíz que Universo y Universal, palabras que expresan muchas cosas diferentes, pero en sentido de unidad. Así pues, universidad se comenzó a usar para nombrar cualquier asociación o comunidad que se orientarán hacia una meta común (UNIMON, 2005: 5).

A través de su definición de universidad, nos van mostrando ya algunos elementos filosóficos que orientan su existencia, la diversidad, la unidad que puede lograrse en y a través de la propia diversidad y la búsqueda de una meta común a través de estas asociaciones, razonamientos que quedan mejor expuestos en su intencionalidad.

Qué quiere ser la Universidad de la Montaña:

1,- Un espacio de formación para servidores comunitarios, con una propuesta educativa autóctona y participativa donde el conocimiento responde a necesidades reales de las comunidades y favorezca el cuidado de nuestra madre Tierra.
2.- Una propuesta educativa que apoye la apropiación de conocimientos en áreas específicas y complementarias en atención a las necesidades y espacios de desarrollo comunitario.
3.- Un espacio de reflexión para valorar la cultura y recrear los valores de los Pueblos y, así, favorecer el arraigo e identidad cultural.

Qué no quiere ser la Universidad de la Montaña:

1.- No es una institución académica.
2.- No es un espacio para la propiedad individual del conocimiento.
3.- No pretende otorgar títulos, ni favorecer gremios que generen desigualdades entre los miembros de las comunidades.
4.- No es un proyecto económico, ni con fines partidistas...
5.- No es una oportunidad para los cursantes de capacitarse con miras de salir de sus comunidades.
6.- No es un proyecto con fines de lucro (UNIMON, 2005: 5).

Así, permeada con esta ideología del sentido comunitario han sido expuestos los objetivos que orientan e impulsan a trabajar a los agentes educativos:

Objetivo de la UNIMON:

1. Contribuir a mejorar las condiciones de vida de las comunidades de la región a través de la educación y la capacitación.

Objetivos específicos:

1. - Capacitar en áreas de formación que respondan a necesidades concretas de las comunidades.
2.- Ofrecer un modelo educativo de acuerdo a sus formas de vivir, trabajar y relacionarse como comunidad.
3.- Apoyar en la búsqueda de la autosuficiencia comunitaria en aspectos como alimentación, salud y educación.
4.- Impulsar Servidores Comunitarios* con capacidad para atender los problemas de las comunidades.

* Personas con voluntad de servicio hacia su comunidad.

Lo que esperamos con la Universidad de la Montaña:

1.- Fortalecimiento del caminar educativo. La Universidad de la Montaña estimulará la preparación de los niños y promotores del caminar educativo al abrir la posibilidad de una mayor capacitación.
2.- Revaloración de los recursos comunitarios: culturales, humanos y naturales. La capacitación que brinde la Universidad buscará motivar la autoconfianza de los servidores comunitarios, para así valorar y mejorar la utilización y cuidado de sus recursos y la calidad de sus condiciones de vida.
3.- Arraigo cultural y comunitario. Al tener mejor preparación para enfrentar y superar sus necesidades se podrá reforzar su cultura, su identidad y la vida en comunidad.
4.- Disminución de la migración y abandono de la Tierra. Si la capacitación ayuda a mejorar la calidad de vida en las comunidades disminuirá una de las principales causas de la migración.
5.- Aumentar la participación de la mujer en la vida comunitaria. La oportunidad de capacitación, al abrir espacios educativos donde puedan participar las mujeres, ayudará a su revalorización y brindará elementos de confianza para contribuir a mejorar la vida comunitaria.
6.- Mejorar las condiciones de la naturaleza: bosque, suelo, agua, etcétera. Los programas estarán orientados a crear conciencia para convivir y cuidar la naturaleza. Los egresados de la UNIMON serán personas que respeten el medio ambiente y que se reconozcan como parte de él.

7.- Dignificar y revalorizar la vida rural. Al mejorar las condiciones de vida en el campo buscamos disminuir el espejismo que genera la vida urbana en las comunidades a través de los medios de comunicación (tv., radio, prensa, etcétera.) (UNIMON, 2005: 6).

¿Por qué surgió la Unimón?

El avance que los promotores y los alumnos iban mostrando en el proceso del caminar educativo de la Zona Pinada, obligó a los promotores y asesores a cuestionarse sobre qué seguía, es decir, se llegó al punto de ver nuevas "necesidades". El proyecto de la UNIMON ha sido visto como "necesidad" de los promotores.

Algunas coyunturas fueron favorables para que se realizara este planteamiento y se pensara en el proyecto de la UNIMON, una de ellas fue que para entonces, ya habían llegado a la zona dos asesores que, desde que se presentaron, se comprometieron a apoyar en todo el proyecto de educación. Aunque como ellos reconocen, no llegaban especialmente a trabajar en temas educativos:

> "Pues nos tocó la casualidad, nosotros teníamos una búsqueda pero no sabíamos que íbamos a encontrar tanto. Nuestra búsqueda sí era tratar de organizar un poco la tierra, no teníamos en mente cosas educativas, no era lo que teníamos previsto, pero la verdad, ahora que lo encontramos yo creo que nos vino muy bien [...] Había bastante entusiasmo, había más gente y había, pues era fácil quedarse enganchado, creo que fue una buena casualidad haber llegado aquí [...]" (Entrevista con un asesor educativo, 24/08/07).
> "Creo que también hay algo que nosotros buscábamos era un poco, no hacer cosas que no estuviéramos dispuestos a vivir [...] Nosotros más bien venimos buscando pero un proyecto de vida y no tanto una opción por los pobres, sino más bien una opción con los pobres, entonces, de esa misma manera hemos tomado los trabajos que hemos hecho tanto de tecnología alternativa como en este caso de educación y lo que nosotros visualizamos, es decir, nosotros no estamos ayudando a construir un proyecto de educación para los pobres, para los campesinos y para los indígenas, nosotros lo que queremos es construir un buen proyecto de educación para nosotros mismos y para cualquier persona, eso es lo que creemos, incluso hoy por hoy es una alternativa para el mundo pues, por toda la confusión neoliberal que se vive, toda la crisis de valores y fundamentos, nosotros pensamos que aquí es donde se encuentra todavía la raíz y la vida y donde puede surgir de por sí un proyecto, en este caso educativo, que dignifique no solamente a estas personas, sino a cualquier persona esté donde esté" (Entrevista con un asesor educativo, 24/08/07).

Otra circunstancia que precedió a la UNIMON fue el anuncio de la apertura de la Universidad de la Tierra (UNITIERRA) en San Cristóbal de Las Casas, hecho del que los que después serían alumnos de la UNIMON habían tenido conocimiento y entablado relaciones, e incluso habían formulado ya una solicitud para ingresar y ya habían elegido una área donde habrían de capacitarse en la UNITIERRA; no obstante, vieron que esto tendría muchas consecuencias:

> "[...] En nuestras reuniones se veía la posibilidad que teníamos de ir, de pedir la capacitación en otro lado y venir en nuestras comunidades y eso resultó que si nos implicaba muchos gastos, a lo mejor otras cosas que no podíamos como promotores. Esto se trabajó con las comunidades, ya que la propuesta no era nada más para los promotores, sino para la gente de las comunidades que quieran capacitarse" (promotor de la Unimón, 22/08/07).

La difícil situación económica en la que permanentemente viven los habitantes de las comunidades y los promotores, que no tienen ninguna remuneración económica, imposibilitó que pudieran venir a capacitarse a San Cristóbal de Las Casas, no obstante el hecho de tener ya la idea significó un aliciente que los llevó a reformular su propuesta y a pensar en la posibilidad de que la capacitación se diera en el Centro de Capacitación de la zona, inspirados en las áreas formativas que ofrecía la UNITIERRA. Así en septiembre de 2005 se llevó a cabo la primera capacitación, la cual inició con 29 jóvenes (entre hombres y mujeres).

Haber contado con asesores permanentes fue fundamental para el funcionamiento de la UNIMON, ellos fueron apoyo y guías de los jóvenes promotores. Asímismo se nombraron coordinadores de área (uno por cada área), con funciones específicas. "Esta persona ayudará a concretizar los programas de estudios, impartirá clases y buscará, y coordinará, a los asesores externos que sean necesarios para cubrir la capacitación" (promotor de la UNIMON, 22/08/07), además se planeaba que a futuro fueran los mismos promotores quienes asumieran el trabajo de capacitación en la UNIMON.

Los cursos de nivelación (abordando especialmente los temas de "leer bien, escribir bien y hacer cuentas") se llevaron a cabo durante una semana de cada uno de los primeros meses (de septiembre a diciembre de 2005) y a partir de enero de 2006 comenzaron ya el trabajo por áreas y así es como están trabajando ya en las postrimerías del proyecto. Para llevar a cabo el proyecto de la UNIMON, tuvieron que buscar asesores de que conocieran sobre manejo forestal, construcción alternativa y agroecología, tres de los ejes de la UNIMON.

Un visitante cuestionador

El obispo auxiliar de la Diócesis de San Cristóbal, llegó al centro de capacitación en el transcurso de la semana de cursos de agosto en la UNIMON, su visita se debió a que encabezaría una ceremonia de confirmaciones de jóvenes de la zona Pinada. Los habitantes de las comunidades prepararon la recepción, que se dio en las afueras de la comunidad San Antonio Monterrey, dos filas, una de hombres, jóvenes y niños esperaron a la orilla del camino con flores, un grupo de salmistas, con guitarras, encabezó la recepción con cánticos que fueron secundados por los presentes. El obispo y sus acompañantes, saludaron de manos a cada uno de los presentes y después del saludo se emprendió en peregrinación el regreso al Centro de capacitación. Después de un descanso y de que la gente tomó posol, dio inicio una reunión pública en la que los promotores de la UNIMON y un catequista (que coordinó las participaciones) contaron la historia de su caminar educativo. El obispo auxiliar, mostró gran interés en el tema, de hecho previo a la participación de los promotores se había dado una vuelta por la conejera del Centro y también había observado los huertos, contando para ello con la explicación de los encargados del Centro.

Después de escuchar la historia, el obispo inquirió a los promotores y a la comunidad acerca del proyecto, formulando preguntas como las que siguen:

> "Bueno, me parece muy importante el trabajo que están haciendo, eh, sí quedan muchas preguntas y que quizás tengan ustedes que seguirse cuestionando y saliendo adelante, inquietudes como esta educación alternativa que diríamos cómo encaja, cómo no encaja, qué ventajas nos deja, respecto a las otras propuestas educativas que tenemos en la región, en concreto en algunas comunidades yo me he encontrado que hay de las tres propuestas, la propuesta oficial, la propuesta de los de la Organización [se refiere al EZLN] y la propuesta de UNIMON, llamémosle así, entonces, no sé esto, qué nos va dejando en las comunidades, que veamos qué podemos aportar, qué podemos dar de novedad en esto, no sé si nada más es impresión mía o si es realidad esto, de los asesores o de los estos promotores, no sé cómo sienten. En alguna comunidad incluso se dan de las tres propuestas educativas y que convendría si, por donde caminamos, porque no sé cuántos niños tenga el promotor, cuántos educación oficial, cuántos la propuesta de UNIMON, por dónde caminar. Sé que cuando nació era la necesidad más grande, porque no había nada, pero ahorita ante todas estas propuestas qué alternativas ofrece esto. Serán cuestionamientos tanto a ustedes como asesores y, pero eso lo pueden platicar, éste, lo otro es como esta educación, hacia dónde la podemos encaminar" (Obispo auxiliar de la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas, 22/08/07).

Los cuestionamientos del obispo son importantes en el sentido que invitan a la reflexión sobre los avances y retrocesos que tienen en el proyecto, pues también les cuestionó acerca de la repercusión de lo que han aprendido y reproducido en el Centro, respecto a la vinculación que tiene con las comunidades.

> "Por ejemplo ahorita que ya ustedes están aquí estudiando algunas cosas muy concretas y veo si esto que estamos proponiendo va a responder a las necesidades de nuestras comunidades, pongamos por ejemplo, están estudiando el manejo del bosque ¿en cuántos lugares, cuántas parcelas, cuántos ejidos podemos ir haciendo eso? si hay capacidad o si nada más estudio manejo del bosque y llegan a sus comunidades y no te dan chance ni de opinar ni de decir, entonces, como que sería una frustración; por ejemplo, materiales de construcción, la realidad ¿alguien está construyendo aquí lo que estamos proponiendo? ver qué incidencias estamos teniendo en las comunidades [...] estamos aprendiendo aquí a cuidar conejos ¿cuántos tienen conejos en su casa, cuántos tenemos conejos en la casa? porque es eso, que lo que aprendamos, que lo que aprendan los muchachos aquí, verdad, que está adaptándolo, haciéndole como sea pero que pueda ir repercutiendo porque si no, se enseña aquí y otra vez pasa lo mismo que con la educación oficial, enseñan cosas raras allá y ya no tiene incidencia, ya no repercute, ya no se piensa en la casa, yo veo los conejos, las gallinas, las verduras como cosas buenas..." (Obispo auxiliar de la Diócesis de San Cristóbal, 22/08/07).

Para tratar los problemas de articulación del aprendizaje escolar con la realidad comunitaria, los promotores educativos tenían un espacio de trabajo denominado "análisis-promotores educativos", que se realizaba en cada ocasión en que los jóvenes promotores tenían curso. Este espacio era exclusivo de ellos, allí, ni los asesores intervenían, analizaban la situación socioeconómica y política de las comunidades, sus problemas como promotores y con sus alumnos, etcétera. y después de este trabajo reflexivo buscaban soluciones y decidían si solicitaban o no apoyo de los asesores.

Después, cuando decidían plantear sus problemas con los asesores los llamaban y éstos podían participar. Existían trabajos (extra-pedagógicos) que mantenían ocupados a los promotores, uno de ellos relacionado con un informe que debían escribir, en el que daban cuenta a las demás comunidades de la situación de su escuela y el otro era un trabajo a largo plazo: reflexionar sobre qué hacer con el Centro de capacitación, y qué seguiría después de la Unimón. Trabajaban con preguntas como: ¿A dónde quiero llegar? ¿Qué tengo? ¿Qué me falta?

En los cuestionamientos estaba implícita su historia pasada, pero sobre todo implicaba su futuro. Los asesores consideraban era un proyecto donde los agentes educativos habían comprometido su propia vida.

> "Yo creo que en esta cuestión, lo que le está uno pidiendo a la gente es que comprometa su vida a algo, entonces no puede uno menos que comprometerla. No creo yo que pueda ser un proyecto en el que la gente lo vea esto como un trabajo y den unas horas de trabajo y luego me voy a mi casa a vivir otra realidad, se me hace muy difícil, porque lo que le estamos pidiendo a la gente es que comprometa su vida, que es un trabajo tan bonito" (Asesor de la Unimón, 24/08/07).

El compromiso por parte de los agentes educativos que trabajaron en el proyecto era muy firme, no obstante las circunstancias cambiaron, la realidad de las comunidades, que constituye el contexto donde se relacionan los promotores educativos se modificó. Uno de los primeros asesores del proyecto educativo señala que en el 95 cuando llegó le parecía ver comunidades que tenían claridad en lo que querían como proyecto comunitario y educativo, pero la habían perdido.

> "[...] veía más claridad en la gente o sea, más claridad en los objetivos, este, como que había mucha gente luchando y mucha gente esforzándose por algo diferente, yo siento que la labor de desgaste, con esto que le hemos llamado Guerra de Baja Intensidad pues ha dañado muchísimo a la gente, a los procesos, que si tú ves las organizaciones, movimientos que había en 94, 95 había muchos, no nada más los zapatistas, los zapatistas eran uno de tantos, la labor de la iglesia estaba muy fuerte en esta búsqueda, otras organizaciones también estaban más claras en su búsqueda, en sus objetivos, yo siento que la labor que han ido haciendo de destrucción y de cambio, pues, compra de líderes, destrucción de la economía comunitaria, todo eso ha dañado mucho y la situación sigue peor pues, que en esos tiempos, pero ahora no la ven, ahora la gente ya cree que ya se están arreglando las cosas y ya, y si tú analizas cómo están los niños en las comunidades, la educación que hay, aunque haya maestros, es igual, la alimentación, la salud no ha cambiado, está hasta peor que en el 94, sin embargo ya la gente no lo ve, se va por otros lados, es la impresión que tengo" (Asesor de la Unimón, 24/08/07).

Las estrategias implicadas en la denominada Guerra de Baja Intensidad han minado las relaciones en algunas de las comunidades, la comunidad Nuevo Israel (que se ubicaba a aproximadamente una hora del centro de capacitación, en San Antonio Mon-

terrey) se desestructuró y sus habitantes estaban implicados en los conflictos entre la comunidad 24 de diciembre contra la Unión de Ejidos de la Selva (UES), por la posesión de lo que antiguamente fue el rancho El Momón, en los que de uno y otro bando se encontraban familiares que ya se habían convertido en enemigos.

El proyecto de educativo en la Zona Pinada nos deja ver con claridad las situaciones estructurales que afectan la educación escolar en un lugar determinado, las relaciones entre escuela y comunidad están siempre imbricadas, incluso donde existe una aparente indiferencia de la comunidad hacia la escuela.

La lucha contra el sistema: el David educativo contra el Goliat capitalista… Los jóvenes migrantes, ¿nuevos héroes comunitarios?

Con el trabajo que realizaron los jóvenes promotores de la Zona Pinada, a lo largo de más de una década de trabajo educativo, le dieron el verdadero sentido a la palabra que describía su profesión el de ser, "promotor", desde que iniciaron su trabajo promovieron lo relacionado con la educación en las comunidades a las que pertenecen.[9] No obstante, en su trabajo enfrentaron muchas dificultades surgidas precisamente de las relaciones con la gente de las comunidades. El origen de muchos de estos problemas que afectaron a los promotores se debían a las condiciones socioeconómicas de las propias comunidades y otras más a las propias relaciones sociales que se generan como respuesta a las condiciones socioeconómicas y culturales de las comunidades.

Además, en tiempos recientes, como consecuencia de las políticas neoliberales, que alcanzan hasta los más recónditos lugares del mundo, la emigración se ha convertido en un factor económico que moviliza a la población, especialmente a los jóvenes que, con su partida hacia las ciudades del país (especialmente Cancún y Playa del Carmen) o hacia Estados Unidos, intentan mejorar su situación económica (o cuando menos este discurso está en la base de la partida). Estos destinos laborales están actuando como imanes que atraen a miles de campesinos e indígenas de todo el país y de Centroamérica y con consecuencias gravísimas tanto para quienes emigran como para sus familiares que permanecen en sus localidades de origen.

9 No se debe olvidar que al inicio de la educación escolar indígena, los agentes del Instituto Nacional Indigenista eran "promotores" y como tales hacían labores de promoción del "desarrollo" de las comunidades, aunque la palabra fue adquiriendo matices despectivos sobre todo porque significó competencia a la labor de los "profesores" monolingües, quienes se encargaban de atribuir públicamente la carga despectiva al trabajo de los profesionistas indígenas, sobre todo en represalia porque los estaban desplazando en algunos centros de trabajo en las comunidades indígenas.

Identidades étnicas, de género, clase y generacionales resignificadas

Imperceptiblemente a la vista cotidiana, donde lo familiar se vuelve "irrelevante", muchos cambios en las prácticas y formas de pensamiento se convierten en "comunes", en los "usos y costumbres" de los habitantes de las comunidades. Cuando se convierten en tales, se les deja de considerar cambios y se les comienza a llamar "costumbres", ya que "de por sí, así ha sido". Se aprende de esta forma a integrar las novedades a lo comprensible y aceptable (bien porque se considere útil, bien porque se crea que no está a nuestro alcance su modificación).

La educación escolar es un proceso que comenzó a extenderse, en los municipios y comunidades indígenas, apenas en el siglo XX y hoy se ha convertido en un "reclamo" de estas entidades, en palabras de Guillermo Bonfil (1987) diríamos que lo ajeno se ha convertido en propio, no obstante las críticas acérrimas que contra las consecuencias que trae una sociedad escolarizada ha hecho (Illich, 1977; 2006) la ideología de la educación se ha convertido un valor en sí mismo y los edificios escolares en los templos donde se coloniza la mente de los educandos. La propia palabra alumno, en su acepción latina se refiere a alimentar, es decir, satisfacer una necesidad, sacar de la oscuridad, de la "ignorancia" al educando, siempre dirigido por un "maestro", con ello implícitamente se niega la posibilidad misma de considerar que los aprendices son a la vez enseñantes, acaso los niños y las niñas no dan lecciones cotidianas de relaciones humanas, de solidaridad, de compañerismo, prácticas que entre los adultos son escasísimas y acaso los jóvenes de grados escolares más avanzados no aportan su conocimiento práctico del trabajo campesino y la cultura relacionada a esta forma de vida; si bien no son generalizadas estas acciones, tampoco pueden negarse su existencia.

Por otra parte, de la misma forma que se extendió la ideología de la educación como "liberadora de los pueblos", como panacea para todos los males sociales y elemento indispensable para el "desarrollo" y el "progreso" de las naciones, la emigración se ha venido convirtiendo entre los oprimidos en el remedio de su situación económica, según las nuevas formas de pensamiento de quienes se van, no obstante que puedan regresar en las mismas condiciones socioeconómicas en las que se fueron (además de los múltiples riesgos que corren durante su travesía) o únicamente regresen con lo económicamente indispensable para comprarse aparatos electrónicos como grabadoras, televisores, reproductores de DVD, usar ropa citadina, escuchar música norteña, y sobre todo con un nuevo lenguaje y una nueva forma de relacionarse con la comunidad.

Es la imagen que ahora representan los jóvenes de la Zona Pinada que, desde hace algunos años, están emigrando hacia destinos mexicanos o de Estados Unidos y están

imponiendo el modelo de aquellos que se van y vuelven con "nuevas modas", lo cual se convierte en referente de aquello que los niños quieren llegar a ser. Éstos han visto cómo "sufren" los promotores educativos, sus maestros, cómo se la pasa en las capacitaciones interminables, sin poder atender su milpa, su familia, etcétera, y no parecen estar dispuestos a pasar por esa situación.

Las buenas intenciones de quienes desean vivir en la comunidad, de hacer realidad su sueño manifiesto en palabras, escrito y, sobre todo, con su práctica, donde la identidad es factor fundamental de su vivir está en permanente contradicción con las nuevas prácticas de los jóvenes que se van.

Un escrito en uno de los salones de la UNIMON señala:

> "El territorio es donde hacemos nuestro proyecto como pueblo, donde nos hacemos humanidad, el sitio al que hemos caminado desde un sueño y una visión" (manuscrito de la UNIMON).

Cómo entonces comprender que la comunidad cambia día a día y se aleja cada vez más de los deseos y sueños de sus integrantes. Quienes traen nuevas prácticas y representan modelos atractivos a la juventud comunitaria no dejan de ser parte del nosotros. Pero las relaciones entre los miembros de las comunidades se modifican irremediablemente. He ahí las resignificaciones de clase, género, étnicas y generacionales que viven las comunidades y municipios indígenas. La comunidad se educa a sí misma, cada integrante de esta es maestro de los demás, los integrantes se convierten en modelos de lo que la comunidad es en realidad, no obstante que esta imagen no sea la que se quiera tener de sí, no se debe olvidar que la vida comunitaria se construye y que alcanzarla es también un ideal.

Las relaciones de género constituyen otro tema que se vio poco favorecido con el proyecto educativo; las relaciones entre hombres y mujeres en las comunidades siguen rigiéndose por las costumbres. En la vida cotidiana las mujeres son relegadas a los trabajos domésticos, a las tareas que consideran suyas y que se refuerzan en la educación familiar. En la fase final de la UNIMON había tres mujeres que tomaban los cursos pero solo una de ellas, era promotora:

> "La situación que viven las mujeres aquí en las comunidades es diferente como que es muy difícil romper con cuestiones que a veces son culturales, cuestiones que son de las comunidades, le hemos buscado mucho, desde que iniciamos, de incluir a las niñas, en los cursos hemos tratado de fortalecer su formación, incluso darles el curso para los jóvenes o solteros" (Entrevista con asesor de la UNIMON, 24/08/07).

La estructura comunitaria y familiar donde se relacionan las mujeres continúa favoreciendo la reproducción de las desigualdades e inequidades de género, los hombres tienen mayor libertad para acudir a la escuela, para andar solos, e incluso son los que más emigran, para las mujeres, la rigidez de las normas familiares, las confina al espacio doméstico. La patrilocalidad existente en las comunidades de la zona hace que las mujeres, al casarse o "unirse libremente" o ser "robadas", pasen a formar parte de la familia del hombre, lo que significa para ellas un cambio de comunidad, esto también afectó el proceso educativo pues las comunidades donde laboraban las mujeres, se quedaron sin promotora.

Para la comunidad y especialmente para la familia sostener a una promotora significaba el riesgo de una pérdida potencial, las mujeres al casarse y pasar a formar parte de la familia del esposo, dejan de compensar lo que la comunidad y su familia invirtieron en ella para su preparación como promotora y si a la comunidad a donde ellas van como esposas no forma parte del proceso educativo, se difumina parte de los objetivos de su formación; parece que estas situaciones estuvieron en la base del poco apoyo que tuvieron las mujeres para participar en el proceso educativo. Según los asesores, esta situación sucedió con frecuencia en el proceso y eso explica la casi nula participación actual de las mujeres como promotoras y la imposibilidad de continuar el trabajo con ellas.

Los significados de la UNIMON

Los propios participantes de la UNIMON reconocen las limitaciones del proyecto en cuanto a su incidencia:

> "Siempre nos hemos considerado chiquitos, yo creo que es la lucha de los chiquitos lo que nosotros proponemos, ojala podamos ser muchos chiquitos, que haya un gran ejército y no poquitos grandotes, cuando se desvirtúa muchas veces todos los sentidos no, que desde un inicio te marcan, yo no sé, pero creo que ninguno de nosotros estamos aquí por salvar México, por salvar el mundo, yo creo que por lo que nosotros estamos aquí es porque así sentimos pues de que para nuestras vidas y para lo que nosotros soñamos y queremos vivir a nuestro alrededor este es el modelo que queremos seguir buscando. Obviamente no perdemos de vista que es una propuesta que nosotros también lanzamos hacia quien tenga oídos y tenga ojos y quiera mirarlo, yo creo que así, por lo menos así yo he sentido esta propuesta" (asesor de la UNIMON, 24/08/07).

Si bien, cuantitativamente el proyecto educativo de la Zona Pinada fue limitado (ver cuadro no. 3), el significado comunitario de la propuesta se correspondió con otras iniciativas que comenzaron a aparecer no sólo en Chiapas, sino en varios estados del país y en el extranjero a partir del surgimiento mismo del zapatismo. Además, las propuestas alternativas de educación constituyen respuestas contundentes a las políticas neoliberales que afectan no sólo el dominio de la educación, que se mercantiliza y cuyos clientes ofertan sus títulos y diplomas en el mercado de los bienes simbólicos del competitivo mercado neoliberal. En este sentido son respuestas humanitarias también de agentes que de una u otra forma han tenido experiencias en el sistema escolarizado y han vivido algunas de sus consecuencias (deshumanización, indiferencia por los demás, individualismo, competencia, etcétera) como es el caso de los promotores y asesores. Por otra parte, en el nivel de la comunidad y de los agentes, directamente implicados el proyecto educativo, la UNIMON significó una de las escasas posibilidades de revalorización de su cultura y un intento por la preservación de mantener el equilibrio en las relaciones ser humano-naturaleza-dioses, de la cultura maya. Seguramente hay muchos elementos utópicos en los proyectos educativos alternativos, pero el hecho que constata con su existencia es, que los sueños y utopías de las comunidades no pueden hacerse realidad si no se comienza ese andar, como lo comenzaron hace más de una década en la Zona Pinada.

Cuadro No. 3. Comunidades, alumnos y promotores (as) de la UNIMON

Comunidad	Alumnas	Alumnos	Promotoras	Promotores
San Antonio los Altos	14	7	1	3
San Antonio Porvenir	9	2		1
San Carlos	5	8		2
Santa Rita	4	2	1	
Nueva Cruz	18	17		3
Nuevo Guadalupe	9	4		3
Nuevo Israel	7	5		1
Montecristo	5	10		4
Belén	9	8		3
Nueva Virginia		2		
San Antonio Monterrey	2	3		
Totales	82	68	2	20
Total de Participantes				172

Fuente: (Proyecto Biblioteca Comunitaria Ok'i Yal chani –Canto de pájaro-
Misión de Guadalupe, 2005: 4).

La aseveración de los promotores y asesores, no están en contra del gobierno ni se identifican a sí mismos como zapatistas nos muestra también la existencia de comunidades y grupos que se encuentran entre las variadas formas de organización social que conforman el México multicultural (que aunque se ha reconocido constitucionalmente desde 1992, en la práctica se sigue presentando como monocultural), multisocial y multiétnico con que se conforma la nación mexicana, cuyos gobernantes han probado una y otra vez indiferencia por esta realidad y por lograr el bienestar de los pueblos indígenas.

Conclusiones

La UNIMON constituyó el fruto del tesón de hombres y mujeres, niños y niñas que dejaron parte de su vida en un proyecto en el que creyeron y cuya participación en él, los marcó de por vida a ellos y a sus comunidades de la Zona Pinada, donde en la actualidad, construyen y viven su presente.

A fin de cuentas, el proyecto de la UNIMON —con mayúsculas— cumplió sus objetivos en el tiempo que se había fijado, su desaparición nos debe llamar a la reflexión a quienes de una u otra forma tenemos que ver con la educación, en los diferentes niveles y modalidades, para modificar prácticas y actitudes discriminatorias que son las que han llevado a la población indígena a tomar iniciativas propias para crear su propio modelo educativo, con todas las desventajas estructurales que esto lleva implícito.

Las enseñanzas que nos deja la UNIMON tienen que ver con los límites de todo proyecto autonómico, el depender en lo económico, político o religioso condiciona las intenciones y buenos propósitos de los grupos y colectivos que con su sola voluntad, pretenden transformar una realidad que es multidimensional y no siempre fácil de captar analíticamente. Esta dependencia, muchas veces es vivida inconscientemente por los agentes y les hace incomprensible y lleno de sufrimientos sus procesos políticos y en ocasiones los conduce a la frustración, a la resignación y finalmente al abandono de sus sueños.

Bibliografía

Bonfil Batalla, Guillermo, 1987, "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", en *Papeles de la Casa Chata*, año 2, núm. 3, México. pp. 242-268.

Consejo Municipal de Participación Social en Educación (CMPSE), 2002, *Proyecto de fortalecimiento para abatir el rezago educativo y elevar la calidad de la educación en el municipio de Las Margaritas*, CMPSE, Las Margaritas.

Consejo Nacional de Población (CONAPO), 2000, *Índices de marginación*, CONAPO, México.

Gómez Lara, Horacio, 2009, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*, Tesis de doctorado en antropología social, Universidad de Sevilla, España.

—, 2006, *Cultura Indígena, educación e identidades en los Altos de Chiapas*, Tesina para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), en el programa de Doctorado "Culturas e Identidades en las Sociedades Contemporáneas", Departamento de Antropología Social, Universidad de Sevilla, España.

—, 2002, *Educación, Identidad y Género en San Andrés Sakamch'en (Larráinzar), Chiapas*, Tesis de Licenciatura en Antropología Social, Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Ciencias Sociales Campus III, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Illich, Iván, *et al.*, 1977, *Educación sin escuelas*, 2ª edición, Ediciones Península, Barcelona.

Illich, Iván, 2006, *Obras reunidas I: Alternativas; La sociedad desescolarizada; Energía y equidad; La convivencialidad; Desempleo creador; Némesis médica*, Fondo de Cultura Económica, México.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2000, *XII Censo General de Población y Vivienda 2000, Tabulados básicos*, INEGI, México.

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Chiapas, 2005, "Estado de Chiapas. Las Margaritas" en *Enciclopedia de los Municipios de México*, INAFED, Gobierno del Estado de Chiapas. Puede consultarse en:
http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/chiapas/municipios/07052a.htm

Misión de Guadalupe, 2005ª, "Universidad de la Montaña" en *Misión de Guadalupe*, Comitán, Chiapas.

—, 2005b, "Proyecto Biblioteca Comunitaria Ok'i Yal chani —Canto de pájaro—", en *Misión de Guadalupe*, Documento Inédito, Comitán, Chiapas..

Van Der Haar, Gemma, 1992, En *la cuerda floja. Un estudio de maestros bilingües en Las Margaritas, Chiapas*, Mecanuscrito, México, D.F.