

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ECUADOR

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ESTUDIOS DE GÉNERO

CONVOCATORIA 2013 - 2015

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA

A LA SOMBRA DEL ÁRBOL

EDUCACIÓN POPULAR, DESARROLLO Y SUR GLOBAL

LAS ESCUELAS DE FE Y ALEGRÍA EN EL CHAD, ÁFRICA

MILTON LEONEL CALDERÓN VÉLEZ

MARZO, 2016

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ECUADOR

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ESTUDIOS DE GÉNERO

CONVOCATORIA 2013 - 2015

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA

A LA SOMBRA DEL ÁRBOL

EDUCACIÓN POPULAR, DESARROLLO Y SUR GLOBAL

LAS ESCUELAS DE FE Y ALEGRÍA EN EL CHAD, ÁFRICA

MILTON LEONEL CALDERÓN VÉLEZ

ASESORA DE TESIS: MARÍA CRISTINA CIELO

LECTORES: MARÍA DEL CARMEN GÓMEZ MARTÍN,

OLGA FELISA DEL RÍO SÁNCHEZ

MARZO, 2016

DEDICATORIA

A todas y todos quienes han estado cercanos a la producción de este trabajo. A las nuevas amistades que surgieron gracias a él, sobre todo en el Chad, tierra de descubrimientos y aprendizajes. A Djimadoum Rataingar, quien poco después de mi retorno falleciera en el cumplimiento de su trabajo educativo, y quien me acompañó en varias travesías por las montañas del Guera. A Fe y Alegría, que me abrió las puertas para trabajar en sus obras y comprenderlas desde adentro. A Cristina Cielo, quien me impulsó y apoyó en el deseo de investigar en África. A mi familia, y a Daniela, quienes ni un minuto dejaron de estar conmigo en esta aventura intelectual.

AGRADECIMIENTOS

Faltarían las páginas para enlistar a todas las personas e instituciones que fueron parte de la construcción de este trabajo, sea con apoyo financiero, sea con pequeños aportes o palabras de motivación. Como grandes instancias aglutinadoras valga el agradecimiento a FLACSO Ecuador y en ella a las personas que compartieron junto a mí los avatares del estudio y la academia, y a FE Y ALEGRÍA que me permitió ahondar en sus estructuras para desentrañar las reflexiones que hoy forman parte de la presente investigación.

ÍNDICE

Contenido	Páginas
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1	
A LA SOMBRA DEL ÁRBOL	20
Entre Próspero y Calibán: una mirada al discurso del desarrollo en el Chad	21
Un poco de historia: correr a las montañas de Guera	24
Encontrar la vida debajo de la tierra	27
Educar para el desarrollo: la construcción de sujetos a largo plazo	31
Colonialidad “desde abajo” y “desde adentro”	39
Resistencia y desarrollo, también “desde adentro”	44
CAPÍTULO 2	
LA ESCUELA SE INJERTA EN EL PUEBLO	47
Eres tú, soy yo, somos todos nosotros	48
Foi et Joie. Imân wa Farrah	50
Una sola categoría: la Educación Popular	57
La educación popular en perspectiva	58
Dos palabras, una categoría	62
Aportes de nuestra “otra modernidad” olvidada	65
Tensiones que configuran un tipo de racionalidad	68
Tensión teleológica	71
Tensión política	74
Tensión biocultural	76
Tensión cultural	79

Tensión pedagógica	82
Recapitulación de las tensiones	85
CAPÍTULO 3	
DONDE TERMINA EL ASFALTO	87
La promoción social: como en un restaurante francés	88
Una praxis difusa	94
La construcción del África: paisajes e imaginarios	97
Una red educativa transnacional	101
Una habitación bajo las estrellas	104
La expansión de escuelas de corazones rojos	108
CAPÍTULO 4	
LA RACIONALIDAD HETEROGÉNEA	110
La perspectiva epistémica del Sur Global	111
Cooperación como complementariedad	114
La convivencia de los contrarios	116
Saberes compartidos y complementarios	119
De lo micro a lo macro	124
Tensión teleológica en el sur.....	125
Tensión política en el sur	126
Tensión biocultural en el sur	127
Tensión cultural en el sur	128
Tensión pedagógica en el sur	129
De lo macro a lo micro	130
CONCLUSIONES	132
BIBLIOGRAFÍA	136
ANEXOS	147

Gráficos	Páginas
1. Tasa de escolarización por prefectura en 1975 y 1990. Enseñanza elemental...	36
2. Mapa de las escuelas de Fe y Alegría en la zona del Guera (Mongo y Bitkine) tal y como es utilizado por la organización.....	51
3. Concepto de tensión.....	71
4. Planificación mensual de CM de la escuela oficial de Forrah.....	83
5. Mapamundi en la pared de la biblioteca de una escuela de Fe y Alegría en Ecuador.....	98
6. Fotografía correspondiente a la narración.....	105
7. Presencia de Fe y Alegría en el mundo al año 2015.....	121

Tablas	Páginas
1. Evolución de estudiantes de escuela en el Chad después de 1960.....	37
2. Tensiones resultantes de las perspectivas del desarrollo y la transformación visibles en las escuelas de la región de Guera, en Mongo, Chad.....	86

RESUMEN

Las prácticas educativas concretas de las escuelas de la red Fe y Alegría en el Chad, África, permiten observar tensiones entre dos diferentes perspectivas: por un lado, el discurso del desarrollo como ascenso al progreso desde el paradigma occidental y por otro, la mirada que propone la búsqueda de la transformación social, dando como resultado un tipo de racionalidad de carácter heterogéneo –en tanto lógica de funcionamiento afín a las dos miradas. En el caso concreto, las tensiones se visibilizan entre la cooperación para el desarrollo y la injerencia en el país de parte de las organizaciones globales; y la educación popular que, surgiendo en los procesos de resistencia de América Latina, se injerta en los pueblos del corazón africano.

El objetivo de la investigación es analizar dichas tensiones, para relacionarlas con dinámicas sociales más amplias, desde la perspectiva epistémica del Sur Global y sus emergentes procesos de colaboración. Organizaciones como Fe y Alegría, que mantienen dentro de sí elementos propios de cooperación Sur-Sur, y que visiblemente se expande por los países más empobrecidos del globo, es un caso particular para la comprensión de esta racionalidad, dado que ella misma traduce las tensiones en su interior.

A partir de este análisis, se trabajan conceptos como tensión, colonialidad “desde adentro”, y racionalidad heterogénea, que emergen gracias a la vinculación entre teoría, reflexión y hallazgos empíricos de trabajo de campo. La metodología cualitativa de esta investigación, que integra una revisión histórica y conceptual como trasfondo de las prácticas educativas analizadas en la capital chadiana y en la zona de Mongo en que se instala la red de escuelas, permite desarrollar argumentos significativos en torno a la relación desarrollo-educación popular, como aporte para el debate sobre el Sur Global.

Se comprenden desde aquí las ideas centrales de la investigación como sustento argumental de la racionalidad heterogénea que materializa las tensiones discursivas: 1) la necesidad de un sujeto afín a la mirada del desarrollo logrado gracias al aporte de la

cooperación, especialmente en el terreno educativo en el Chad; 2) la perspectiva de la educación popular que se inserta en el territorio africano en medio de un contexto notablemente matizado por el discurso desarrollista, tensionando las prácticas educativas a nivel teleológico, político, biocultural, cultural y pedagógico; 3) la existencia de las mencionadas tensiones al interior de Fe y Alegría que, como organización transnacional, instala la red educativa en el África; y 4) la existencia de una racionalidad heterogénea que surge como materialización de las tensiones en las prácticas sociales micro, desde la escuela, y macro, desde la perspectiva del Sur Global.

El trabajo proyecta continuar futuros estudios que busquen comprender, por un lado, las relaciones sociales que surgen en el terreno educativo como aporte sociológico, y por otro, las particularidades del sur Global como reflejo de tales relaciones. Se abre entonces la posibilidad de comprender al otro, ya no desde los presupuestos propios, en este caso desde la mirada occidental, sino desde dentro de sus contextos, culturas y perspectivas.

Palabras clave: desarrollo, educación popular, racionalidad heterogénea, tensión, Fe y Alegría.

INTRODUCCIÓN

*Même le plus modeste des oiseaux est orné de plumes*¹

Proverbio africano (Poupart, 2014: 234)

Su forma de expresión hace que parezca la recitación de una poesía, su tono de voz tan rítmico se asemeja al canto de alguna melodía, y sus movimientos corporales, abriendo y cerrando sus brazos, parecieran una danza ceremonial. En una banca de cinco niños, visiblemente heterogéneos en edad, de pie, con una camiseta cuyo desgaste se nota en los tres grandes agujeros que tiene, un niño aprende a contar en francés. A medida que pasa unos pequeños pedazos de madera de una mano a otra, va gritando uno a uno los números hasta el diez, y al finalizar, como no podría ser de otro modo, los aplausos de sus compañeros y su sonrisa, expresan que se ha logrado culminar la tarea sin error.

Se trata de un pequeño niño del Chad, de una de las escuelas de la red Fe y Alegría en ese país, quien da una muestra de las posibilidades que la escuela le ofrece para aprender. La escena, que con matices se repite una y otra vez en los salones de clase del Chad, abre el documental “Una educación que cambia vidas” (F. I. Fe y Alegría, 2014), en el que se narran los primeros pasos de aquel movimiento educativo instalado en el corazón del continente africano. Las palabras del Director de la red de escuelas permite comprender la dinámica educativa que se expresa en la narración que abre el presente trabajo:

El avance del desierto afecta la agricultura, por ende a la alimentación y directa o indirectamente a la salud. Frente a esta realidad, los jesuitas de Mongo quisieron dar una respuesta sostenible que ayudara a la gente a desarrollarse y vencer estas dificultades. Y la respuesta de la comunidad tomó el rumbo de la educación (F. I. Fe y Alegría, 2014).

¹ Traducción literal: Incluso la más modesta de las aves, está adornada de plumas.

La primera pregunta que salta a la vista, a la luz de las palabras del sacerdote que está al frente de la implementación y administración de las escuelas de Fe y Alegría en el Chad, es la relación existente entre el avance del desierto y el pequeño salón de clase en que un niño aprende los números en una lengua que le es ajena. Durante varias visitas a la zona del Guera en Chad, en que se extiende la red educativa, la escena se repite una y otra vez. Cada salón de clase refleja, de alguna manera, los rezagos de la historia del país, marcada sobre todo por la colonización y la guerra, y donde el lenguaje se torna su signo más evidente.

La importancia de aquel niño que sobresale de pie en medio de sus compañeros, repasando la lección del día, tiene el signo de la respuesta que Fe y Alegría ha dado a los problemas existentes en torno a la agricultura, la alimentación y la salud. No cabe duda que existe, efectivamente, una relación indisoluble entre un pueblo que se educa y las diferentes facetas sociales, económicas, culturales que tiene un país en función de su propio desarrollo, lo cual ha significado para el Chad, uno de los países más pobres del África y el mundo, importantes cambios en los últimos años, por ejemplo, a nivel de infraestructura, acceso a servicios básicos y mayor seguridad.

Pese a estos beneficios y a los costes aportados para el desarrollo del país, el balance no ha sido del todo alentador respecto de las esperanzas que se han puesto en las agencias de cooperación, su consecuente inversión extranjera y el inicio de la explotación petrolera apoyada por el Banco Mundial. Por ejemplo, en el año 2000 se inyectaron 4.2 billones de dólares para financiar el proyecto de oleoducto y desarrollo petrolero Chad-Camerún, siendo ésta una de las mayores inversiones privadas en la historia de África (Kojucharov, 2007). Y aunque se han invertido varios millones de dólares a través del tiempo, en la búsqueda del progreso, en el Chad es aún visible la desigualdad, la falta de educación, la mortalidad temprana por cuestiones de higiene y salud, y hasta la dificultad para obtener agua potable. En el país, el contraste entre la pobreza y los diferentes rótulos que anuncian las bondades del desarrollo gracias al dinero entregado para el ascenso a la modernidad occidental, son el paisaje expresivo y simbólico del fracaso de un proyecto que se muestra como bondadoso.

Ahora bien, si por medio de la educación se espera que la gente alcance el desarrollo tan ansiado, valdría preguntarse dónde está el error, frente a lo cual una

respuesta, quizá previsible, será: en el mismo desarrollo. La perspectiva occidental de progreso con la que los países del “primer mundo” se instalan en el Chad, incluyendo a Francia, de quien fue colonia, resulta cautivante pese a que la misma puede ser el origen de las desigualdades presentes en sus diferentes ámbitos sociales. A partir de la relación entre el desarrollo y la educación, sobre todo cuando aquella asume una filosofía particular orientada por la búsqueda de transformación de la sociedad, en el caso de Fe y Alegría, es posible comprender el juego de estas dos miradas dentro de un mismo fenómeno social, es decir, el educativo.

El análisis de esta relación, desde el caso de este movimiento educativo latinoamericano instalado en el Chad y desde la perspectiva del sur global, sitúa la reflexión en la siguiente pregunta: **¿Qué tensiones se visibilizan, desde las prácticas educativas concretas de las escuelas del Chad, en relación a los dos polos siguientes: 1) el discurso de la Educación Popular de Fe y Alegría orientado a la contextualización de la enseñanza y la transformación social, que redunde en docentes con perspectivas críticas de la escuela estandarizada, y 2) la escuela estandarizada, resultante de perspectivas neocoloniales y desarrollistas, producidas históricamente como resultado de la colonización francesa y el neoliberalismo?**

La investigación no solo permite, entonces, definir la existencia de tensiones en medio de escuelas concretas ubicadas en el corazón africano, sino que sitúa las mismas en relación a cómo Fe y Alegría trabaja en otros contextos y realidades del Sur Global, en tanto “perspectiva epistémica engarzada en relaciones socio-económicas” (Obarrio y Gago, 2014: 5). Una suerte de racionalidad heterogénea, que permite que dos posturas visiblemente contradictorias coexistan en medio de prácticas sociales, es decir que materialicen la tensión, surge como posibilidad de hacerle juego al desarrollo. Esto cuando el mismo es utilizado para la búsqueda de la transformación, cuando la educación se torna una alternativa contra hegemónica frente a los elementos hegemónicos de la perspectiva de progreso.

Por supuesto, tal afirmación solo puede ser posible en el marco de los objetivos planteados para esta investigación y de su metodología, acorde al planteamiento de las preguntas a profundizar. Tal y como se ha manifestado, el objetivo general de la misma

es, analizar las tensiones presentes en las prácticas educativas concretas de las escuelas de Fe y Alegría en el Chad, por medio del estudio de la correspondencia entre el discurso de educación popular, proveniente de la América Latina postcolonial, y los modelos educativos estandarizados presentes en el país como fruto de su historia de colonización.

Las diferentes partes, que van combinando dentro de sí teoría, reflexión, y resultados del trabajo empírico sociológico, atienden a los siguientes objetivos específicos:

1. Visibilizar las formas en que las políticas y perspectivas del desarrollo implementadas en el Chad se han transmitido desde el terreno educativo conformando subjetividades afines a su mirada.
2. Analizar, a partir de las prácticas educativas concretas de Fe y Alegría, las características particulares que asume la educación popular en el contexto chadiano, provocando una serie de tensiones con la política oficial orientada al desarrollo.
3. Comprender a Fe y Alegría como una organización en tensión, analizando en ella la coexistencia del discurso de la educación popular, por un lado, y la perspectiva del desarrollo, por otro.
4. Aportar a las reflexiones actuales sobre el Sur Global desde las tensiones visibles en Fe y Alegría, mismas que traducen finalmente una forma de racionalidad heterogénea.

La búsqueda de estos objetivos implica un abordaje cualitativo justificado en la medida en que permite: primero, el acercamiento histórico y su consecuente interpretación a la luz de la teoría; segundo, la exploración empírica adecuada para analizar sociológicamente la educación popular y las prácticas concretas que de ella se desprenden; tercero, la interdisciplinariedad requerida para integrar pedagogía y sociología desde ámbitos sub disciplinarios existentes en cada una de ellas; y cuarto, la integración de diversos elementos de reflexión teórica en torno a las categorías centrales de partida y las que aparecerán a lo largo del trabajo investigativo.

A nivel personal, un aporte significativo a la investigación, es mi vinculación laboral con la red Fe y Alegría Ecuador desde hace más de dos años, cuestión que me permite una mejor comprensión de la organización desde adentro de ella misma, y hace posible el contraste de realidades a partir de las prácticas concretas del Movimiento. El trabajo de campo en Chad que sustenta empíricamente la investigación, hace posible ejemplificar los aportes teóricos desarrollados, visibilizando además, una visión crítica de la organización desde sus bases.

Considerando este elemento fundamental, la metodología seguida para el efecto asume las modalidades de investigación explicadas por Watts (2001) quien plantea el cruce entre “dialéctica histórica” y “lógica fenomenológica”, mismas que se corresponden con dos momentos concretos del trabajo, materializados en técnicas específicas de recolección e interpretación de datos.

La primera fase, dialéctica histórica, comprende un amplio trabajo bibliográfico-documental tanto de la historia del país, como de los aportes científicos relacionados al tema de estudio y a los ejes de reflexión. Su uso desentraña aspectos históricos y teóricos fundamentales como trasfondo del trabajo de campo, a partir de dos técnicas concretas:

1. Análisis de archivos y documentos: que comprende la indagación de artículos científicos, textos históricos y documentos tanto sobre el Chad como sobre Fe y Alegría, para establecer el corpus teórico que permite mirar con amplitud la realidad investigada.
2. Diálogo académico: que permite nutrir la investigación documental por medio de conversaciones formales e informales con académicos que trabajan temáticas afines, con el fin de ampliar el horizonte de sentido desde el que se lee la realidad (Gadamer, 1993).

La segunda fase, lógica fenomenológica, comprende el trabajo de campo cualitativo desde una perspectiva interpretativa de investigación. Aporta a la recolección de diferentes datos a la luz de las reflexiones generadas en la primera fase, en tanto ahonda en las cuestiones específicas de la educación popular en el Movimiento Fe y Alegría en el Chad. Ello gracias a tres técnicas concretas:

1. Observación participante: desarrollada desde dos espacios: 1) en el trabajo a tiempo completo como formador de formadores en el Movimiento Fe y Alegría Ecuador por más de dos años, y 2) con la visita a las escuelas del Chad, sobre todo de la zona de Mongo, para participar activamente en las jornadas escolares y en las dinámicas de acompañamiento pedagógico, durante dos meses y medio.
2. Entrevistas semiestructuradas: a docentes, personas vinculadas con la educación en el Chad, estudiantes de los centros educativos de Fe y Alegría, padres y madres de familia, entre otros, para comprender los distintos procesos históricos que fueron consolidando la implantación de las escuelas en el país africano.
3. Talleres dialógicos: con docentes y estudiantes, sobre temáticas concretas resultantes de la observación participante, con el fin de desentrañar imaginarios y visiones sobre su propia educación, y develar los discursos que subyacen a las prácticas pedagógicas.

Estas fases de investigación dan como resultado una serie de conceptos (como el de tensión), categorías de reflexión (como la de racionalidad heterogénea) y perspectivas de análisis (como la idea de colonialismo desde adentro), que solo toman sentido el momento en que las mismas se contrastan con las vivencias particulares y cotidianas del Chad. Por ello, el trabajo de campo, constituye una de las experiencias más enriquecedoras, en tanto implica un sin número de aprendizajes y elementos nuevos para la comprensión de las teorías. La permanencia en la zona del Guera, y en la capital chadiana, arrojaron para la siguiente investigación: 32 entrevistas a personas vinculadas o relacionadas con Fe y Alegría; 23 diálogos recogidos minuciosamente en el diario de campo; 4 talleres dialógicos acerca de los imaginarios sobre educación y desarrollo, 12 registros de observación de clases en diferentes escuelas; 15 reuniones generales con actores diversos y vinculados a las escuelas; 15 visitas a las escuelas de la red Fe y Alegría; 9 instituciones visitadas que guardan alguna relación con la red educativa; 30 documentos recopilados, de carácter histórico y organizacional; y la misma experiencia de vivenciar la cultura del Chad a través de la observación participante, de cuyos espacios quedan rostros y momentos.

La investigación se muestra, por lo tanto, como un importante aporte sociológico en tanto la escuela es una de las células más importantes dentro de la dinámica social, tanto por la transformación que la misma puede operar como por el mundo de sentido que construye. Así, el aporte concreto de este trabajo a la comprensión de la sociedad está caracterizado por: la recuperación de la historia de un país del sur, en relación a las distintas dinámicas generadoras del discurso del desarrollo; la interrelación existente entre la educación popular y las distintas particularidades contextuales del Chad; la búsqueda de las tensiones que operan con dos lógicas discursivas diferentes resultando en un tipo de racionalidad; la triangulación teórico-empírica entre educación popular, desarrollo y sur global; y finalmente, la reflexión y aporte al debate en torno al “Sur Global” desde una de las naciones más pobres como lo es el Chad.

Todo lo anteriormente expresado se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos cuyos argumentos se van complejizando a medida que se trabaja cada apartado. Como se ha expresado anteriormente, lejos de marcar la línea: marco teórico - marco empírico, como dos aspectos separados, se ha optado por vincular en cada sección la teoría con la reflexión, y los hallazgos del trabajo de campo. Así, a lo largo de todo el texto irán apareciendo experiencias, expresiones de entrevistas o diálogos, debidamente codificados, y reflexiones de carácter teórico como aportes a los debates según correspondan a cada sección.

La complejidad creciente de dichos capítulos convergen en la categoría de “racionalidad heterogénea” que expresa, de algún modo, la relación finalmente palpable entre la educación popular, y la perspectiva de desarrollo occidental², expresada en prácticas concretas llevadas a cabo en medio de la red de escuelas de Fe y Alegría en el Chad. Dicha racionalidad se caracteriza por reflejar un sentido, una lógica propia que vincula las dos perspectivas aquí trabajadas como “tensionadas” en prácticas que se presentan como “normales”, que agrupan elementos de cada una de las mismas, es decir, de la mirada de transformación por un lado, y de la idea de progreso ascendente, por otro. Tal relación concomitante será la clave de lectura de la presente investigación en la

² En el presente trabajo la categoría “desarrollo occidental” debe comprenderse como la perspectiva más ligada al progreso cuyo punto de partida es la Modernidad.

que aparecerán constantemente, aspectos que revelan esta dinámica en tensión, y que se muestra finalmente como racionalidad.

Es así que en el primer apartado se sustenta que la cooperación para el desarrollo, tan visible en el Chad, necesita de la existencia de sujetos que asuman el interés modernizador como un asunto personal, y por tal razón, los diferentes organismos aportan dinero para la construcción de infraestructuras, pero también para la implantación de subjetividades afines a su mirada. En el Chad, la cuestión es visible por el interés histórico y actual de los países del norte y sus agencias de cooperación, de financiar el progreso del país africano, marcando sutilmente una forma de colonialidad “desde adentro”, que se expresa en las diferentes facetas de la vida cotidiana en el Chad.

El capítulo dos, aborda el discurso de la educación popular, el cual tiene sus raíces en los procesos de resistencia de América Latina, la teología de la liberación y los movimientos sociales, y que se contradice con el discurso del desarrollo y las políticas de cooperación. Al ser Fe y Alegría, una red identificada con tales principios, y por lo tanto, discursivamente, afín a la búsqueda de la transformación, la misma resulta una suerte de materialización de esta dicotomía que refleja, finalmente, la racionalidad heterogénea. Es decir, se trabaja aquí las diferentes tensiones en su nivel discursivo.

En el tercer apartado se profundiza en esta contradicción, a un nivel más institucional. Fe y Alegría ha surgido desde la resistencia, pero al mismo tiempo se ha definido como una organización de promoción social; categoría que expresa la tensión existente entre el desarrollo y la búsqueda de una sociedad transformada y que, por lo tanto, refleja la racionalidad heterogénea al interior de la organización misma.

Finalmente, en el capítulo cuatro, se profundiza en el resultado de la mixtura particular entre estas dos perspectivas divergentes, proponiendo la existencia de la racionalidad heterogénea, no ya como un asunto de diversidad, sino como la posibilidad de convivencia de dichos elementos tensionados en las prácticas sociales, sin que estos afecten al buen desenvolvimiento de los programas y acciones existentes. Se abre también el panorama de esta forma de integración conceptual hacia espacios macro, matizados en este caso por la cooperación Sur-Sur, de la cual Fe y Alegría se muestra

como ejemplo, y en la que se visibilizan también las tensiones que subyacen a dicha racionalidad.

En definitiva, Fe y Alegría se torna un claro ejemplo que visibiliza esta forma de racionalidad expresada en diferentes tensiones de carácter teleológico, político, biocultural, cultural y pedagógico, en un espacio pequeño como puede ser un salón de clases, pero en torno a fenómenos sociales más amplios como, por ejemplo, la relación entre los países del sur. La Red Fe y Alegría, que crece cada vez con más fuerza poblando el territorio africano, es un excelente foco de comprensión de los planteamientos que se expresan en este trabajo, relacionando las tensiones entre educación y desarrollo, pero en medio de este amplio territorio sin fronteras, y con un pasado común, denominado Sur Global. La relación se expresa, no solo por la existencia de la Red educativa en América Latina, sino por la posibilidad de analizar las tensiones discursivas y la consecuente racionalidad heterogénea visible en el Chad, en las prácticas desarrolladas en medio del continente latinoamericano.

Quedan, sin lugar a dudas, las múltiples experiencias vividas en el espacio de producción de este trabajo, los avatares de un viaje que deja más preguntas que respuestas, y que por lo tanto, abre las perspectivas para futuros trabajos de investigación. Nada mejor que el descubrimiento de nuevos mundos, de otras formas de vida que cuestionan la mirada que busca observar todo a partir de lo propio y conocido.

El Chad cautiva con el desierto, con las pequeñas montañas entre las que destaca la Reina del Guera, por su forma particular cual africana acostada. Las múltiples lenguas locales que se juntan con la religión y la cultura y que ofrecen un matiz de diversidad, seducen a quien con ojos occidentales quiere leer el mundo que le rodea. De vez en cuando, algún nómada aparece en la carretera instalando su gran carpa en forma de caparazón. En las comunidades, el té de media mañana y la *boule*³, matizan los soleados días al permitir el compartir a la sombra de los árboles.

La educación y el desarrollo conviven en este paisaje multicolor, que solo se comprende desde la cultura local, llena de vida en la sonrisa de sus gentes, y visiblemente moribunda por los embates del sistema. Las mujeres, cada mañana, se

³ La *boule* (conocida también como *ugali* en otros países africanos) es un alimento elaborado a base de maíz, mijo o arroz, que se presenta como una bola acompañada de diferentes salsas hechas con carne.

levantan a recoger el agua en el pozo más cercano, muchas veces a varios kilómetros de distancia; en la ciudad se debaten los asuntos políticos, y los males de la corrupción; cada día en diferentes espacios se negocia todo lo que pueda ser negociado para vivir; y muchas familias prestan a un curioso banco un poco de cereal para poder alimentarse; en la escuela los niños continúan aprendiendo francés, aunque madruguen y trasnochen por aprender el Corán en torno a una fogata; y en la noche, las estrellas, como una gran cobija de luz, permiten ver a lo lejos, a las aves, como si se bañaran en fuego.

CAPÍTULO I

A LA SOMBRA DEL ÁRBOL

*“Un serpent qui a un insecte dans
la bouche ne peut pas mordre⁴”*

(Proverbio africano)

La cooperación para el desarrollo requiere de sujetos que asuman como propio el interés modernizador, y así como las agencias aportan dinero para diversos ámbitos de la vida económica y social de un país, invierten en la construcción de subjetividades afines a su mirada. El caso particular del Chad, un país que ha podido vivir gracias a la ayuda de múltiples agencias internacionales –sobre todo europeas– visibiliza esta cuestión, afirmando con ella una nueva forma de colonialidad.

El presente capítulo aborda dicha idea argumentando, por un lado, que aquello que se denomina desarrollo, y que se basa en el dualismo “desarrollado-no desarrollado” requiere de discursos elaborados en torno a la visión de una sociedad que camina de modo ascendente hacia un definitivo arquetipo de progreso y, por otro, que dichos discursos llegan a las poblaciones por medio de la cooperación para el desarrollo y el interés particular que tienen las mismas en los espacios en que se construyen las subjetividades.

Uno de dichos espacios es la escuela, definida no como un lugar particular en el que se imparten o construyen ciertos conocimientos, sino como la simbolización de todo aquello que posibilite procesos de educación en las personas. El discurso educativo estandarizado es el reflejo de la perspectiva desarrollista construida a lo largo del tiempo, tanto por el imaginario de movilidad social que comporta, como por la generalización de la idea del aporte que un sujeto educado puede hacer al desarrollo de un país.

⁴ Traducción literal: Una serpiente que tiene un insecto en la boca no puede morder

Los matices de la cooperación en educación en el Chad permiten visibilizar la importancia que ha tenido la misma, en contraste con la baja escolaridad existente aún en la actualidad y la visible pobreza relacionada con la carencia de posibilidades para que las personas puedan satisfacer sus necesidades más básicas. La historia africana, matizada por la esclavitud y la posterior colonización, revelan un período en el que, con fuerza y violencia, fue posible la dominación y la consecuente explotación. De manera más sutil, y desde abajo, el discurso del desarrollo, años después, apunta a mantener la hegemonía alcanzada años atrás. Con la cooperación, al pueblo africano, cual serpiente, se le ha puesto un insecto en la boca, asegurando que así no pueda morder.

Entre Próspero y Calibán: una mirada al discurso del desarrollo en el Chad

El desarrollo requiere de un discurso que lo sustente, y el mismo se ha ido erigiendo, poco a poco, a lo largo del tiempo. La historia de Calibán, el esclavo africano, protagonista de la obra de Aimé Césaire “Una tempestad” expresa significativamente la construcción de este discurso y al mismo tiempo la de aquellos a quienes habría de desarrollarse. Por supuesto, valorando los aspectos positivos que el desarrollo ha traído a las sociedades, sobre todo en relación a la satisfacción de sus necesidades más básicas, éste también implica una suerte de acomodamiento a cierto paradigma, arquetipo o molde como punto de llegada, y expresa los convencimientos de aquel que quiere llevar a los otros en el camino hacia dicha meta.

¡Y ahora Calibán, vamos a vernos las caras!
Lo que te he de decir es breve:
Diez veces, cien veces, he tratado de salvarte,
para empezar, de ti mismo.
Pero siempre me has contestado con la ira
y el veneno, igual
a la zarigüeya que para mejor
morder la mano que la salva de la noche
¡se iza en la cuerda de su propio rabo!
Pues bien, muchacho, forzaré mi naturaleza
indulgente y de ahora en adelante a tu violencia
¡contestaré con la violencia! (Césaire, 1971: 180).

Estas palabras de Próspero, aquel “hombre blanco” que hará uso del poder que tiene para conseguir su objetivo y que expresa convencido: “He tratado de salvarte, para empezar, de ti mismo”, ponen en evidencia los mecanismos con los cuales es posible el

desarrollo. A lo largo de toda la narración, y durante la historia, enseña a Calibán su idioma, le coloca las tareas que implican mucho trabajo y le roba su identidad. Por su parte, guarda para sí los conocimientos científicos que conoce, e instrumentaliza, para su bienestar, lo que va aprendiendo de Calibán. La idea final es realmente significativa puesto que, dado que todos aquellos esfuerzos realizados no han servido para que Calibán comprenda y se adecúe a su modo de pensar, se verá obligado –expresa– a utilizar la violencia.

Ahora bien, el desarrollo, en tanto que categoría ideológica, solo puede entenderse desde un discurso más amplio que se remonta a la colonización. En el marco de la epistemología occidental, se asumió desde el principio la existencia de un canon en torno al cual algunos países y pueblos se consideraron a sí mismos como “desarrollados”, mientras otros fueron considerados “no desarrollados” (Escobar, 2007). La profundidad con la que dicha manera de pensar caló en las mentes de las personas, estableció el desarrollo como punto de llegada ligado a una perspectiva de progreso ascendente, fruto de la modernidad occidental.

En palabras de Jean y John Comaroff, aquellos territorios comprendidos como la periferia del mundo desarrollado, denominados en diferentes épocas históricas como “mundo antiguo”, “Oriente”, “mundo primitivo”, Tercer Mundo”, “mundo en vías de desarrollo” o “sur global”, han sido considerados y construidos como “un lugar de sabiduría pueblerina, tradiciones antiguas, hábitos y significaciones exóticas” (Comaroff y Comaroff, 2013: 15). Por supuesto esta construcción se estableció “desde arriba”, desde aquellos pueblos que, al contrario, se auto concibieron como centro del mundo y de la civilización. La modernidad, en todo el sentido de la palabra, y entendida como

una orientación del ser-en-el-mundo (...), una noción de la persona como un sujeto que se actualiza a sí mismo de manera constante, un ideal de humanidad como especie, (...) una búsqueda de justicia por medios de gobernanza racional, y un impulso incesante hacia la innovación cuya propia iconoclasia despierta el hambre de lo eterno” (Comaroff y Comaroff, 2013: 10),

poco tiene que ver con esta forma de trayectoria en una sola vía, que representa más bien un ideal de modernización que permite adjetivar como occidental el concepto de “modernidad”.

En realidad se trató de un proceso de colaboración norte sur, aunque “marcadamente asimétrico” (Comaroff y Comaroff, 2013: 22), que abre la reivindicación de aquellos no desarrollados con la afirmación de las palabras de Trouillot: “siempre hemos sido modernos, diferentemente modernos, contradictoriamente modernos, modernos de otra manera y, sin embargo, indudablemente modernos” (Trouillot, 2011: 101).

Significativamente en la historia de Calibán, y recuperando estas ideas, resulta que sin su ayuda Próspero jamás hubiese podido sobrevivir en la isla en la que se desarrollan los múltiples diálogos de colonialidad. Tal cuestión es invisibilizada en sus palabras, puesto que el proceso se entiende unilinealmente, y en relación al modelo al cual Calibán ha de adaptarse. En esta perspectiva, es importante considerar que, discursivamente:

se crea una imagen, mediatizada por la epistemología y la historicidad occidentales, que universaliza y da homogeneidad en la *diferencia* al Tercer Mundo, lo problematiza y extiende sobre él un régimen de gobierno que, en lo que se refiere a sus efectos, no se aleja demasiado de las formas de dominio de la era colonial (Picas, 1999: 47).

Es la violencia a la cual se refiere Próspero, y que solo tiene sentido en relación a la mirada occidental hacia la cual, desde la perspectiva del desarrollo, ha de caminar en línea recta. Colonialidad y desarrollo terminan siendo parte de una misma lógica en la cual hay un objetivo visible que necesita de la dominación y la explotación de los pueblos y que, desde la perspectiva aquí descrita, determina la asimetría con la cual se construye la modernidad. El análisis de Enrique Dussel (2000) respecto del proceso que adquiere esta implantación discursiva y cultural, y que denomina “mito de la modernidad”, resulta adecuado y certero más allá de las diferentes críticas existentes, pues resume precisamente el modo en que se construye, inicialmente, la colonialidad.

Primero, la civilización moderna occidental se autocomprende como más desarrollada y superior. Dicha superioridad obliga a los no-desarrollados a desarrollarse para que alcancen el nivel de la “civilización superior”. La oposición a este proceso justifica el uso de la violencia como un imperativo ético en el cual las víctimas son solo sacrificios para el alcance del progreso. Finalmente, la modernidad occidental se

presenta como emancipadora, y quienes la llevan adelante, se convierten en héroes de un proceso inevitable (Dussel, 2000).

En base a esta construcción que permite la dominación y legitimación, hay un proceso de colonización que ha pasado a lo largo de las épocas por diversos modelos y formas de gestión. Esta manera violenta de empujar a aquellos que, desde el principio se miraron como inferiores establece una forma de colonialismo “desde arriba”, y que en el caso africano está signada por el Congreso de Berlín de 1884, en el que los países europeos se repartieron el continente africano, si bien en base a fronteras previamente existentes y con “múltiples génesis” (Mbembe, 2008: 173).

De este modo, se fue configurando no solo una forma de posesión a través de la violencia, que implicó la colonización, sino un discurso en el que quedaba claro cuál era el presupuesto desde el cual aquella era justificada. La base desde la cual la colonialidad operó, permitió configurar una manera de ser de los sujetos colonizados que poco a poco fue interiorizándose en los mismos. No en vano expresa Fanon que “es el colono el que ha hecho y sigue haciendo al colonizado” (Fanon, 2007: 17).

Un poco de historia: correr a las montañas de Guerra

El discurso del desarrollo occidental que aparece con fuerza en las últimas décadas y que sustenta las formas de cooperación norte - sur, visto desde esta perspectiva –que inicialmente quiere destacar el lado negativo del mismo, sin afán de caer en un maniqueísmo sin sentido– no es sino un modo sutil de continuar la tarea, quizá inacabada de la colonización, en la configuración de sujetos dominados. Es notable que, más allá de las implicaciones políticas, económicas y sociales que subyacen a la mirada desarrollista y frente a las cuales ya Esteva sugería su fin (Esteva, 1988), hay una fuerte implicancia cultural en tanto que dicho discurso se asienta en los sujetos y puede operar desde ellos con mucha más facilidad.

Desde la perspectiva africana, sobre todo en los países en los que existe más pobreza y cuya visión puede ser menos esperanzadora, como el Chad (Alfred, 1999), esta mirada que ofrece mejoras en infraestructura, aumento de las rentas personales, crecimiento del producto interno bruto, industrialización, avances tecnológicos y

modernización en muchos de los campos sociales (Sen, 2000), resulta sobre manera atractiva, pese a que se trate más bien de una creencia que funciona cual dogma (Rist, 2002), en el que las necesidades insatisfechas y los espacios subdesarrollados son definidos por su máximo líder: el Banco Mundial (Ferguson, 1994).

El ahora denominado desarrollo sustentable o sostenible se muestra también contradictorio, sobre todo porque no puede pensarse el mismo en contextos en los cuales ni siquiera las necesidades básicas están atendidas. En este sentido, la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo conocida también como Comisión Brundtland expresa la necesidad de “un desarrollo que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (ONU, 1987: 23; UNDP, 2014: 33–34), cuestión que implica ofrecer como respuesta a las desigualdades el mismo desarrollo (aunque sea este mismo quien las produce); y además, que las necesidades del presente estén ya satisfechas, lo cual, en el caso de gran parte del África no aplica, poniendo en entredicho la cuestión de la sostenibilidad en un espacio en el cual no se puede administrar éticamente recursos que no se poseen. La batalla diaria, por ejemplo, que la mayoría de habitantes del Chad libran por conseguir un poco de agua resulta una cuestión visible en la cual plantear un “desarrollo sostenible” termina siendo, de alguna manera, una propuesta grosera.

Sin embargo en el Chad, por nombrar algunas de las más importantes agencias de cooperación, que existen: Naciones Unidas, Unicef, PAM (Programa de alimentación mundial), World Vision, Accord, Cáritas, Acra, Alisei, e incluso alguna local como NadGaro⁵. Otras instituciones, como Alboan, buscan y canalizan recursos de financiadores diversos y los destinan a pequeños proyectos en medio de las grandes fortalezas construidas por las anteriormente nombradas agencias de cooperación para el desarrollo. En realidad, y vale la pena mencionarlo, todos esos nombres son parte de las conversaciones cotidianas de la gente en el Chad precisamente porque están en todo lado. No en vano, como comentaba una de las responsables nacionales de proyectos con

⁵ En anexo algunas de las otras ONG presentes en el territorio chadiano, sobre todo en Mongo, lugar en el que está la mayor cantidad de la red de escuelas de Fe y Alegría.

refugiados en el país que allí, literalmente, “se vive de la cooperación internacional” (Nad, 2015, diálogo)⁶.

Ahora bien, se argumenta aquí que la interiorización del desarrollo, posibilitada también gracias a las ventajas y cambios visibles en las sociedades empobrecidas, se ha ido convirtiendo poco a poco en deseable, neutralizando de algún modo sus facetas negativas. Las grandes operadoras telefónicas, por ejemplo, pagan a los pueblos grandes cantidades de dinero por instalar allí sus antenas, generando incluso disputas entre ellos por conseguir los contratos que representarán para el pueblo algunas mejoras infraestructurales; esto sin considerar la contaminación y explotación de la que en realidad son víctimas. La aceptación del desarrollo ha constituido una suerte de sentido común (Gramsci, 1999) que se traduce en una nueva y viva forma de colonialismo en el Chad, diferente del anterior en tanto se instala en los sujetos y en el mismo país, cuyo lema es “unidad, trabajo y progreso”.

Algunos datos históricos resultan sugerentes en este sentido. Primero hay que mencionar que el Chad fue colonia francesa durante 60 años, tiempo en el cual la explotación y la violencia convivieron con algunos residuos del periodo de la esclavitud. Por ejemplo, en la zona de Guera en la que se levantan pequeñas montañas que destacan en la planicie chadiana, los franceses abandonaron a su suerte a muchos de los antiguos esclavos, ahora liberados (Seser, 2015, diálogo) mientras otros huían a las montañas para sentirse un poco más seguros, de modo que solo conocieron a los franceses luego de declarada la independencia (Djidri, 2015, diálogo) (Martellozzo, 2013).

El 11 de agosto de 1960, lejos de significar una época de paz, resultó en un largo período de guerra civil que tuvo resonancia en las naciones africanas aledañas al Chad (Joffe, 1982).

Muy rápidamente el clima político se deterioró; el nuevo gobierno no fue capaz de encontrar soluciones ni a los problemas heredados de la colonización, ni a los nuevos males generados por la construcción del naciente Estado nacional. La ilusión nacida de la adhesión a la soberanía nacional rápidamente se disipó

⁶ En anexo la lista de los códigos de entrevistas, diálogos, talleres, clases observadas, y reuniones citadas, con sus respectivas fuentes y referencias.

dando paso a la acumulación de frustraciones y resentimientos (Mahamat y Gali, 2005: 11)⁷.

Esta cuestión devino en un tipo de presencia francesa, posterior a la colonización, que consistió en mantener la administración, aunque ahora de modo menos directa. La estrategia para mantener el poder, basada muchas de las veces en el principio de “divide y reinarás” permitió que Francia apoyara al gobierno del país, y al mismo tiempo a los grupos de rebeldes que movilizaban la guerra civil, por ejemplo, desde la zona de Mongo en el Guera (Mboro, 2015, diálogo). Poco a poco esta ayuda, canalizada de muchas maneras, se fue convirtiendo también en el país en lo que hoy se denomina eufemísticamente “cooperación internacional para el desarrollo”.

Así, a partir de la década de los 70, tan solo 10 años después de la independencia del Chad, Francia comienza a apoyar al país con recursos, técnicos, expertos en diversos campos y grandes cantidades de dinero para que pueda emprender el camino hacia el desarrollo. Casi 50 años después, cierto día, mientras me dedicaba a la labor de procastinar, inherente también al buen investigador, llegaron en vehículos blindados, vestidos de camuflaje y armados, dos militares franceses a la casa en la que me encontraba, venían a censar a los extranjeros por motivos de seguridad nacional, de alguna manera, imaginé que en realidad poco había cambiado, imaginé a los habitantes corriendo a esconderse a las montañas.

Encontrar la vida debajo de la tierra

Al caminar por las calles de Mongo en Guera, o incluso por N’Djamena, la capital del Chad, destacan entre las pequeñas casas redondas de adobe con techo de paja y las pequeñas habitaciones cuadradas sin ventanas, diferentes edificaciones de las agencias de cooperación instaladas en el país y un sin número de vallas que, una tras otra, señalan la obras pasadas, presentes y futuras. Las conversaciones refieren muchas de las veces a lo que hace o deja de hacer alguna de ellas, y muchos de los vehículos que circulan por el lugar son de dichas agencias, de las comunidades religiosas o de los funcionarios públicos. La cooperación es parte del día a día del habitante chadiano y

⁷ A menos que se indique lo contrario las citas de la bibliografía utilizada cuyo original es francés son traducidas por el autor de la presente investigación.

está presente de muchas maneras, una de ellas es, sin duda alguna, la explotación petrolera, que solo fue posible gracias a dicha “solidaridad” global. Sirva su abordaje como ejemplo significativo de la materialización del discurso del desarrollo en el país.

La explotación petrolera se inició con capital estadounidense en octubre de 2003, concretando así “la mayor inversión privada de la historia del África Subsahariana” (Colom, 2008:2)⁸. La cooperación llegó al Chad después de la independencia para transformar los paisajes sociales (Appadurai, 2001) y junto a ellos los imaginarios culturales, logrando construir una esperanza basada en el paternalismo y en el sueño frustrado de ser un país diferente gracias al descubrimiento petrolero.

Gracias a los múltiples esfuerzos externos por internalizar el discurso del desarrollo en el Chad, es posible analizar las implicaciones de este hecho significativo en una pequeña nación africana, en contraste con la pobreza visible en el país, cuestionando finalmente el modelo desarrollista en el cual se colocan las esperanzas. Aún hoy el sueño petrolero es notable en la vida cotidiana aunque paradójicamente, la gasolina y el diesel sean de los productos más difíciles de conseguir.

La línea temporal que se podría trazar resulta significativa para darle sentido al ejemplo: esclavitud, colonialismo, independencia, cooperación internacional, explotación petrolera. Tras todos estos años de dominación, y después de 30 años de trabajo de las diferentes agencias internacionales, el desarrollo se consolida como el paradigma dominante y es ofrecido como aquel que permitirá poner fin a todos los males. Signo esperanzador que no puede ser frustrado por nada ni por nadie:

El riesgo de conflicto, la prevalencia de la política sobre la economía, agravada y modulada por una baja estructuración y participación de la sociedad civil, la falta de innovación de empresarios nacionales, las capacidades locales para tomar ventaja de las oportunidades que ofrecen los diversos niveles operativos, la influencia de la lógica de acumulación sobre aquella de la distribución equitativa y la inversión productiva, la falta de una política social y de un buen gobierno, todo esto podría reducir seriamente la posibilidad de construir un desarrollo sostenible, económico y social, a partir de los recursos petroleros (Berilengar, 2002:124).

⁸ Es importante expresar que si bien hay dos tipos de cooperación, por un lado aquella que viene de las empresas privadas, y por otro aquella que proviene de los gobiernos, aquí se trata de mirar la misma como una categoría que aglutina los esfuerzos de encaminar al otro hacia el “desarrollo” independientemente del lugar del que provenga, dado que aquellas funcionan de maneras diferentes.

Como expresa el texto, escrito en la época en que estaba por iniciar la explotación, es que finalmente el petróleo va a permitir el desarrollo, lo cual solo se pone en riesgo por otro tipo de factores que tienen que ver, más bien, con las actitudes que las personas toman frente a las posibilidades que traerá su explotación. Los ojos del pueblo chadiano y los de los cooperantes están puestos a pocos kilómetros del lago Chad en el cual se levanta la refinería, por un lado, un pueblo listo para salir de la pobreza y entrar sin miedo en el mundo globalizado, y por otro, los grandes inversionistas que saben que no pueden desaprovechar los beneficios que les puede traer la explotación petrolera.

Dentro de la narración del proyecto petrolero del Chad, se comenta, por ejemplo, que “el presidente del banco mundial, en muchas ocasiones, ha citado el proyecto como uno de los que más atención ha tenido mundialmente” (Djiraibe y Turshen, 2002:172). Los autores añaden, apoyados en su investigación, que el proyecto fue al mismo tiempo uno de los más monitoreados, cuestión que no sorprende, sobre todo si se considera que “el ejercicio de la coerción de la poscolonia es una condición de la dominación política y se integra en el trabajo forzoso del dominado y en el conflicto por confiscar el resultado de la acumulación” (López, 2012:38).

Djiraibe, presidenta de la Asociación para la promesa y defensa de los Derechos Humanos en el Centro para la Ley Ambiental Internacional, al momento de esta investigación, no temía argumentar las razones por las cuales el proyecto en el Chad adquirió una importancia singular en la región, aduciendo que era visto como rentable y que además traería dinero suficiente para cancelar a las compañías de petróleo y devolverle la inversión realizada al Banco Mundial.

Por otro lado, el contexto de la guerra y la postguerra en el Chad, trajo consigo las oportunidades adecuadas para que un proyecto como el petrolero tenga el éxito esperado, es decir, permita ampliar las arcas de las diferentes instituciones de aval, vistas por algunos como “malos samaritanos”, ejecutores de políticas comerciales impuestas a las nuevas colonias por sus anteriores dominantes (López, 2012). Se trata del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), todos ellos prestos a colaborar con el capital necesario para la implantación del desarrollo en la nación africana.

Un dato importante que permite ejemplificar lo expuesto es que “con el primer pago del consorcio para la explotación de petróleo, pagado en una especie de bonos, el gobierno compró armas, obviando la ley” (Djiraibe y Turshen, 2002:171). La ley expresaba, por supuesto, que las ganancias estarían destinadas al beneficio de la población en general, orientando los recursos a los objetivos de reducción de la pobreza y desarrollo sostenible, cuestiones visiblemente expresadas por la cooperación internacional en relación a la búsqueda del progreso.

En este sentido, hay que recordar que todo esfuerzo desarrollista se enmarca en cuestiones de política internacional, por lo que es necesario que exista un marco de tranquilidad para aquellos que están ofreciendo el dinero para las diferentes obras. Es así que discursos basados en la democracia, en el desarrollo sostenible, el medio ambiente o los derechos humanos, resultan imprescindibles, no para la población, que muchas de las veces está alejada del juego político, sino para las otras naciones con las cuales hay que entablar relaciones.

La democracia, derechos humanos, protección del medio ambiente, y desarrollo sostenible son meros slogans utilizados por quienes están en el poder para ganar la simpatía de los donantes y recoger ayuda para el desarrollo, que es utilizado para financiar la guerra o, en el mejor de los casos, satisfacer los intereses de la base material del régimen (Djiraibe y Turshen, 2002:170).

Es importante reconocer que en las circunstancias económicas, políticas y sociales del Chad “el crecimiento y desarrollo beneficiaba a los inversionistas extranjeros y sus empleados europeos más que a los países del África Ecuatorial” (Gardinier, 1974:538), más aún cuando la perspectiva desarrollista es asumida como la radicalización de empresas multinacionales para el impulso de la industria, tal como se visibiliza también en los países de América del Sur (Murillo, 2011).

Al parecer lo que ponía en riesgo los beneficios de la explotación petrolera, terminó por colocarse por encima de los intereses reales de la población. En el Chad, la gente sigue soñando con días mejores, dicen que no exportan lo suficiente, que están recién comenzando, que el responsable de la refinería está ahí sin mérito alguno, que es muy joven, que la política está corrompida desde adentro. Algunos menos optimistas sienten que la situación no va a cambiar, el alto costo de la vida y el estancamiento de los salarios les hacen sentirse impotentes, cada uno se ocupa de sí mismo y viven al día

con lo que logran conseguir. Una noche, así de repente, llega una noticia particular: gracias al buen comportamiento en política económica que ha mantenido el Chad en los últimos años, el FMI y el Banco Mundial incluyen su nombre en la lista de la iniciativa de países pobres muy endeudados (PPTE en francés) y les condonan la deuda con la condición de ajustarse a nuevas políticas. Nada menos que 1.1 billón de dólares para invertir en desarrollo rural, salud, educación, protección social y gobernanza (FMI, 2015). Las llamas de la esperanza vuelven a surgir, y aunque sin la violencia de la colonización, Próspero triunfa nuevamente sobre Calibán.

Mientras se esperan días mejores, hay que continuar luchando por un poco de agua, la mayoría de pozos se ha secado y se espera que las lluvias de julio y agosto sean abundantes para que los vuelvan a llenar. En las villas, muchas mujeres caminan varios kilómetros por unos cuantos galones de aquel líquido vital, lo que carguen en el día se acabará durante la tarde, cada gota será cuidada como un verdadero tesoro. Los chadianos saben que “es con el agua del cuerpo que se encuentra agua en los pozos” (Poupart, 2014: 108), y saben que sin el agua no pueden vivir. Debajo de la tierra africana está la vida misma a la espera de ser encontrada, lamentablemente, no se trata del petróleo.

Educación para el desarrollo: la construcción de sujetos a largo plazo

Tal como se lo ha manifestado, la historia da muestras de la producción de un discurso desarrollista que toma como base la modernidad occidental, y que se va interiorizando cada vez más en virtud de las bondades que ofrece la cooperación internacional a un país pobre como el Chad. Sea con la construcción de un pozo en el centro de alguna villa, con la alimentación para evitar la desnutrición infantil, con la construcción de letrinas más salubres, con atención médica, con cualquier otro tipo de apoyo económico o de infraestructura –cuestiones sin duda alguna positivas para la población– se va creando una mentalidad y el imaginario del desarrollo se profundiza transformando a las personas en receptores de solidaridad. Posteriormente se complejizará esta perspectiva al introducir la racionalidad heterogénea como un modo en que dichos imaginarios juegan con perspectivas críticas en medio de las prácticas sociales.

La primera vez que visité una escuela en la zona de Bitkine a unos cuarenta kilómetros de Mongo, me llamó la atención la multitudinaria asistencia a la reunión que se había concretado por mi presencia. Después de las presentaciones del caso en la lengua local el kenga, y las posteriores traducciones al árabe chadiano y al francés, esta última casi exclusivamente para mi comprensión, iniciaron las diferentes preguntas de ida y vuelta. Al tomar la palabra uno de los habitantes, incluso antes de responder algunas de las inquietudes que tenía, me comenzó a expresar sus demandas: el pueblo necesitaba un pozo, nuevos salones de clase, una pequeña farmacia, y libros de texto para maestros y estudiantes. Continuaron las intervenciones, alguno me preguntó cómo puedo hacer yo para ayudarles, qué tipo de proyecto voy a hacer, cómo puede un académico ser una ayuda real y concreta para un pueblo sin luz ni agua; me llevaron a visitar la zona, me mostraron una construcción que están realizando y me hicieron saludar a los trabajadores, gente del pueblo que había ofrecido su mano de obra para la construcción.

En anteriores ocasiones, algunas personas me comentaron sus problemáticas personales, planteándome la posibilidad de ayudarles de alguna manera, sobre todo económicamente. Posteriormente, algunos me pidieron recursos para el trabajo, recordándome las múltiples necesidades que tienen y las pocas posibilidades para acceder a algunos productos como cámaras fotográficas o computadoras. En realidad se trató de una actitud constante, algún pequeño espacio en las conversaciones cotidianas, muchas de las cuales eran parte de mi afán hacía de acercarme y conocer a las personas. La imagen del extranjero, “nuestro extranjero”⁹, es la de una persona que viene de fuera para ver los problemas y buscar financiamiento para ayudarlos. Pude vivirlo en la visita de una de las agencias cooperantes que estableció un diálogo con las personas de la comunidad con la premisa de revisar las necesidades para analizar dónde es posible “intervenir”, palabra muy presente en el discurso de la cooperación.

Si bien no ha sido la estrategia de todas las instituciones que ofrecen ayuda al país, sí es la más común y evidente. La gente del Chad está acostumbrada a recibir alguna cosa a cambio de nada, o bien en el otro extremo, a recibirla a cambio de un trabajo que pareciera de explotación. En palabras de una de las personas que trabaja en

⁹ Expresión que utilizan constantemente para definirse a las personas de fuera: “*notre étrangère*”.

otro tipo de cooperación junto a los refugiados: “el mismo sistema que está creando la pobreza, les dice ¡les vengo a ayudar!” (Teoco, 2015, diálogo) denotando cómo el discurso del desarrollo se muestra bondadoso, aunque muchas de sus acciones (no todas por supuesto) sean fuentes de empobrecimiento. Pocas son las organizaciones que han logrado establecer algún punto medio en el cual hay una retribución más o menos justa por algún trabajo que la comunidad lleva adelante en virtud del desarrollo de algún proyecto en particular. Todo esto ha contribuido básicamente a dos cuestiones: 1) las mismas agencias de cooperación trabajan con las mismas personas y comunidades, aquellas están agobiadas del trabajo que cada una les pide como retribución (Golonti, 2015, reunión), y 2) todo esto ha reforzado de muchas maneras los imaginarios en torno al desarrollo y ha “educado” a las personas sobre cómo funciona el sistema que les permite recibir lo que tienen.

El desarrollo requiere de sujetos afines, de personas que ya no necesiten ser maltratadas o violentadas para que respondan acertadamente a las necesidades de las grandes instituciones que entregan lo que pueden para sacar de la pobreza a los países y llevarlos a la ruta del progreso. Se trata de que los intereses de los grupos hegemónicos se vuelvan los intereses de todas las personas. Tal y como decía Gramsci, “toda relación de “hegemonía” es necesariamente una relación pedagógica” (Gramsci, 1999: 210 T4).

Ahora bien, uno de los ejes en los que se centra la cooperación para el desarrollo en el Chad, y en algunos países del África Central, es precisamente la educación. En ella destaca el espacio de la escolaridad de base, a saber, aquel proceso de escuela un poco más formal por la que más o menos, por regla general, todos deben pasar. La escuela se vuelve un centro importante de inyección de recursos, y esto ha permitido que poco a poco se configure un sujeto afín al desarrollo que hoy sustenta, desde la base, la cooperación internacional.

No cabe duda de que tal inversión redundará en algunos beneficios para la población, como en este caso, la posibilidad de contar con escuelas y personal capacitado en muchas áreas que permitan que niñas, pero sobre todo niños logren terminar la escuela y continúen posteriormente con sus estudios. Sin embargo, dicha cooperación logra, por un lado, mantener las bases ideológicas que sustentan las formas de colonización –aunque se haga de manera implícita– y, por otro lado, captar algunas

personas para que procesualmente tomen las riendas del país y mantengan una política consecuente con sus financiadores.

El análisis de lo expresado implica recuperar los términos en los que se expresa la ayuda que ofrece, en este caso concreto, la nación francesa al Chad:

La república Francesa, ansiosa por secundar los esfuerzos de la República Chadiana para su desarrollo, brindará para ello todas las medidas posibles de ayuda necesaria para atender los objetivos de progreso económico y social que ha fijado por él mismo.

La ayuda de la República Francesa se manifestará notablemente por: la realización de estudios; equipamiento de mobiliario; envío de expertos y técnicos; formación de cuadros; y la concesión de soporte financiero (competencia) (Diguimbaye y Langue, 1971).

Dos detalles importantes llaman la atención: el primero, es que el apoyo que Francia otorga al Chad, busca “secundar los esfuerzos” que tiene el mismo país para su propio desarrollo, es decir, lo que se exporta es un discurso sustentado en las necesidades percibidas de modo real por el país africano, y que luego la nación francesa ha de atender; y segundo, que la ayuda viene ya fijada por algunas cuestiones, entre ellas expertos, formación y soporte financiero.

Podría decirse que hay cierta contradicción entre lo uno y lo otro, es decir entre la idea de apoyo a la necesidad de progreso del Chad y las respuestas predefinidas por el país europeo, precisamente porque aquello implicaría “no secundar esfuerzos” y sería más bien un ofrecimiento de soluciones de modo unilateral. Tanto el discurso con el que se presenta la cooperación como las respuestas ofrecidas permiten visibilizar la construcción de una forma de pensar que tiene que ver con la modernización de la sociedad Chadiana bajo el paraguas del imaginario moderno occidental.

Algunas cuestiones en relación a la cooperación internacional en el campo educativo soportan esta noción. El mismo hecho que uno de los espacios más representativos para la ayuda internacional sea el educativo, dice de entrada mucho, dado que es allí donde se configuran las matrices ideológicas que posteriormente serán utilizadas a nivel social, político y económico. El papel de las escuelas, tal como lo expresaba Giroux (1995), tiene que ver con cómo las mismas son espacio de reproducción, aunque puedan ser potencialmente espacios de lucha y resistencia (Chomsky, 2007). La escuela no solo es el lugar donde se aprenden contenidos y

conocimientos específicos sino que es el espacio de configuración de las formas de pensar, de los horizontes de sentido con los cuales se acercan las personas a interpretar el mundo.

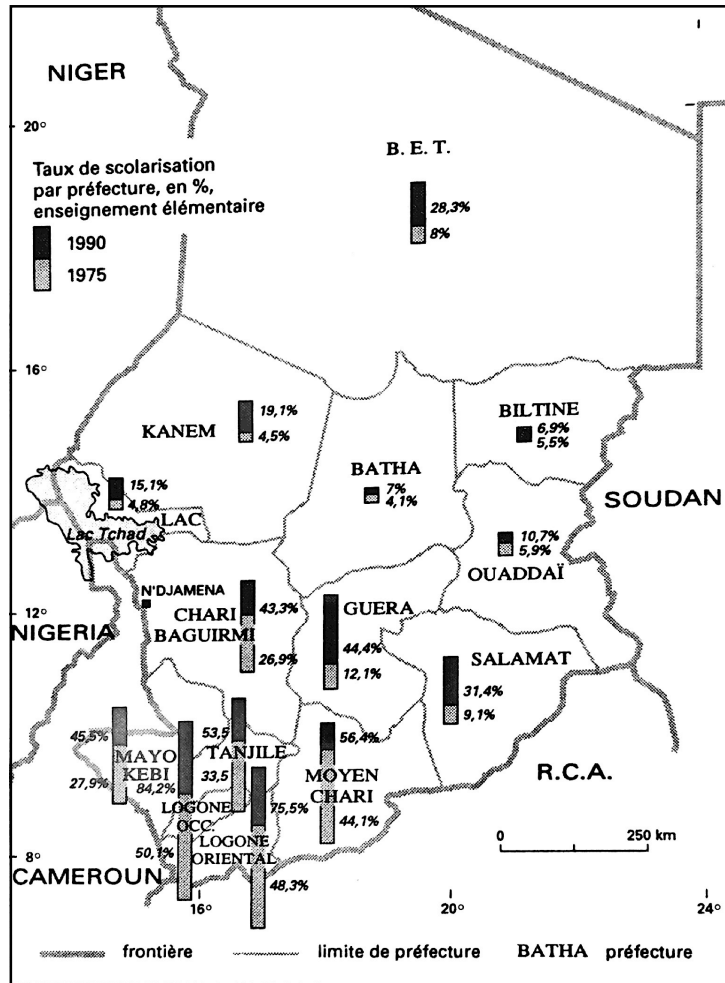
Es así que la administración francesa, secundada por el gobierno del Chad, puso a las escuelas en el pedestal de la cooperación y por lo tanto en el centro de la ayuda y apoyo financiero. El financiamiento otorgado fue superior al de las otras naciones que habían sido anteriormente colonias francesas. Entre 1902 y 1925 al menos 50 millones de francos corresponden a aportes extranjeros, esto pese a haber sido considerada “la más rica de las colonias más pobres de Francia” (Gervais, 1982:93), y por tal razón, quizás la que menos apoyo necesitaba.

A nivel social, era importante que las escuelas “propaguen la lengua francesa y la cultura entre tantos niños como sea posible” (Gardinier, 1974: 518), ello por una sencilla razón: se necesitaba detectar a los estudiantes más dotados para que posteriormente fueran entrenados como empleados de la administración y el comercio, lo que hizo que muchos abandonaran sus naciones y fueran directamente a Francia para su educación secundaria y superior (Gardinier, 1974). Siguiendo a Sarah Babb (2005) se trata de lograr hegemonía a través de un largo proceso de legitimación, que en este caso concreto viene dado por el estudio en la antigua metrópolis, cuyo lenguaje representa, simbólicamente, el acceso a una mayor cultura. En diversas ocasiones los estudiantes, padres de familia y docentes no dudaron en comentarme que la función de la educación, o el sueño que tienen de ella, es que los educandos lleguen a ser “funcionarios públicos”).

El visible crecimiento educativo en la época de la cooperación es una muestra de la inversión que se llevó a cabo en este campo en el país africano, por supuesto siempre que las condiciones y las políticas en relación a la educación fueran las que dictaban dichos países y las “fuentes de verificación” fueran las pertinentes, sobre todo en cuestión de acceso. Las estadísticas por año permiten contrastar el crecimiento de la escolarización, sobre todo en las zonas más pobladas al sur del país, dando una muestra de los resultados de la cooperación internacional. Las mismas permiten ver, por ejemplo, en la Región del Guera, en la que se encuentran las escuelas de Fe y Alegría, un aumento del 12,1% al 44,4% desde 1975 hasta 1990 (ver gráfico 1). Las otras zonas del

país cuentan con aumentos muy significativos, aunque por supuesto, dichos porcentajes refieren básicamente a cuestiones de acceso:

Gráfico 1. Tasa de escolarización por prefectura en 1975 y 1990. Enseñanza elemental



Fuente: Jouannet, 1978, P.J. de Pommerol, 1994 (Jullien, 1997: 89)

Los saltos en el porcentaje de escolarización son significativos, y en algunos casos se trata del doble o el triple de la base inicial. Sin duda es una época en la que se invirtió mucho dinero en la creación de escuelas, y se aumentó el acceso a las mismas. La calidad, como se verá después, es un asunto aparte, aunque el francés como lengua sí ocupó un puesto central. Fue en 1900, al inicio de la colonización, que “el comandante Lamy, jefe de las tropas francesas llegó al Chad e impuso a sus hombres, y su idioma” (Jullien, 1997: 86). La escuela, tal y como se la conoce en la actualidad, fue introducida

en 1911, y finalmente en 1960, con la independencia, se explicita su rol como aporte al desarrollo social y económico (Djedenem, 2015). Pese a diversos debates en relación a la posibilidad de educar en árabe chadiano o en las lenguas locales (Djarangar, 1998) y a la resistencia que trajo consigo la escolarización francesa (Ngabo, 2006), la escuela ha mantenido dicha lengua como centro del currículo, introduciendo así un modo de pensar concreto y exógeno. Son cada vez más los niños que están obligados a aprender en francés aunque se trate de una lengua cuya primera palabra escucharán solo el momento en que los mismos pisen un día la escuela. El caso de las niñas es distinto, si bien el cuadro anterior expresa un significativo aumento del porcentaje de educación, hay que tomar en cuenta que el mismo hace relación sobre todo a los hombres, que en el mundo musulmán, son los que más posibilidades tienen de acceder a la educación formal.

Tabla 1. Evolución de estudiantes de escuela en el Chad después de 1960

	1960-1961			1976-1977			2008-2009		
	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total
1*	64 724	8 921	73 705	160 732	56 035	216 767	982 387	688 387	1 671 205
2*	1 172	84	1 256	-	-	21 982	296 252	120 426	416 678
3*	-	-	-	-	-	-	2 637	1 448	4 085
4*	-	-	-	-	-	-	17 403	2 991	20 349

* 1. Primaria; 2. Secundaria general; 3. Secundaria técnica (datos de 2003-2004) y 4. Superior.

Fuentes: - Anuario de estadísticas nacionales – Datos estadísticos de la educación (2008 – 2009) (Hagam, 2012: 67).

Como puede observarse en el cuadro anterior hay una clara desventaja de las mujeres en el acceso a la educación, si bien la brecha se ha ido acortando con el pasar de los años. Gardinier (1974) afirma que de entre los países del África Central, el Chad era aquel en el que mayor resistencia se tenía a la educación de las mujeres, y aún hoy es una cuestión que está presente en las diferentes formas de cooperación educativa que consideran fundamental la sensibilización respecto del acceso de las niñas a la escuela, y que éstas puedan terminar pues pocas pueden hacerlo debido a factores de tipo

cultural, –como por ejemplo el matrimonio temprano–. Aunque inicialmente las escuelas comenzaron a enseñarles costura, nutrición y cuidado de niños asumiendo que ese es el papel para el que deben educarse, hoy se las incorpora a la escuela regular, y deben sortear muchas dificultades para poder acceder a los estudios superiores. Muchas de ellas, sin embargo, son cristianas, y ello de alguna forma ha permitido una menor rigurosidad respecto de que las mismas dejen el hogar para educarse. Eso abre un apartado importante, y es que otro de los espacios en los que se produce la configuración de las subjetividades es el religioso.

La cooperación no solo construye escuelas y pozos, sino también mezquitas e iglesias. Las diferentes misiones existentes en el Chad confirman que mucho del dinero que se mueve a nivel de la cooperación lo manejan comunidades religiosas de hombres y mujeres. Inicialmente el “propósito principal de la misión educativa era la formación de cristianos” (Gardinier, 1974:518), aunque posteriormente se fue diversificando en sus campos de acción, primero las misiones protestantes y luego las católicas “fundaron escuelas de francés en las que además se evangelizaba” (Jullien, 1997: 86).

Un detalle particular es que la misión católica, por ejemplo, “solo hizo un esfuerzo por colocar escuelas hasta 1949” (Gardinier, 1974:530) manteniendo previa y únicamente procesos orientados a la catequesis y a la evangelización. Curiosamente, uno de los principales objetivos de la cooperación francesa en el Chad, en esta época concreta, estuvo relacionado con la religión, incluso por encima de la educación. Esto permitió acelerar el ingreso del discurso moderno occidental, no solo por abrir las posibilidades para el acceso educativo de una mayor cantidad de población, sino porque el cristianismo era expresión de dicha modernidad¹⁰. Aún hoy es visible cómo la cuestión religiosa define muchos de los aspectos y representa materialmente el discurso desarrollista. Pueden ponerse dos pequeños ejemplos en este sentido: 1. Frente a mi pregunta ¿hay muchas personas que se convierten del cristianismo al Islam?, me responden “Hay muchas, muchos lo hacen porque saben que solo podrán ocupar altos cargos en el Estado si es que son musulmanes” (Inxim, 2015, diálogo). 2. Los

¹⁰ En medio de la labor sociológica, y en la línea que se viene argumentando, si la escuela es un espacio de configuración de subjetividades para el desarrollo, un mayor acceso poblacional también contribuye a dicha labor. En el caso concreto, el cristianismo, al transformar algunos elementos culturales, logra por un lado una respuesta muy positiva sobre el acceso de la mujer a la educación, pero aporta al asentamiento de la modernidad occidental que construye subjetividades a largo plazo.

Chadianos cantan muy bien, y cada iglesia tiene su coro, algunos domingos organizan conciertos en los que se paga un pequeño aporte y se subastan sus discos. Es una forma de explotar los talentos ganando un poco de dinero, utilizando la religión como una alternativa de movilidad social¹¹.

Escuela e Iglesia conformaron, sin lugar a dudas, el espacio de construcción de las subjetividades por excelencia. Muchos años después el discurso desarrollista es expresado comúnmente por los habitantes del Chad gracias a un trabajo paciente y de mucha inversión. La subjetividad necesaria para el desarrollo se construye a largo plazo, va ingresando año a año por procesos educativos que se piensan al detalle por las agencias de cooperación, y se expresan en indicadores y fuentes de verificación. Una línea entre este proceso de configuración de sujetos y la explotación petrolera después de 30 años puede pensarse como el resultado de la afinidad con un discurso que vuelve a la política incuestionable.

Colonialidad “desde abajo” y “desde adentro”

Tal como se ha argumentado en las anteriores líneas, el discurso del desarrollo, desde la perspectiva de la modernidad occidental, requiere de sujetos que se empoderen del mismo. La escuela, al ser uno de los espacios más significativos para la configuración de subjetividades, se vuelve uno de los focos centrales de la cooperación internacional desde la que son posibles formas de intervención política que no requieren de violencia, sino que trabajan sutilmente.

El resultado de todo esto es la dominación y la explotación, solo que en esta ocasión sustentada y facilitada por los mismos sujetos que han sido parte del proceso. La escuela, no solo asume el discurso del desarrollo sino que se encarga de transmitirlo, y de esta manera, tanto el colonialismo como la cooperación, que operan¹² en función de mantener la hegemonía, materializan una condición de dominación “desde arriba”, mientras que los sujetos se encargan de hacerlo “desde abajo”. La cooperación para el

¹¹ En el concierto del 12 de abril de 2015, en la ciudad de N'Djamena, una diputada presente compra un Cd por un millón de francos (Aproximadamente 1667 dólares).

¹² Aquí existe un juego de palabras entre la palabra “cooperación” y el verbo “operar”. Se manifiesta que la cooperación con el prefijo “co”, que sugiere un trabajo colaborativo, es en realidad una “operación” (sin el prefijo) y por lo tanto unilateral.

desarrollo es la nueva forma de colonialismo “desde arriba”, mientras que las subjetividades afines al desarrollo, y por lo tanto, la forma en que el mismo se defiende y se cristaliza hoy, representan una forma de colonialismo “desde abajo”.

Siguiendo esta línea de reflexión, es importante reconocer que la cooperación en el Chad, nuevamente dejando constancia de que implica muchos aportes positivos, es parte de “una política neo colonial para mantener la política francesa, economía, y dominación cultural” (Gardinier, 1974:522), que opera bajo el paraguas del desarrollo. Las diferentes épocas bajo las cuales el país ha operado en esta lógica¹³, y la actual manera de ejecutar “intervenciones” en base a resultados planteados desde afuera, sustentan esta dinámica de dominación más directa.

Ahora bien, del otro lado, el sujeto constituido gracias a la cooperación, el sujeto afín al desarrollo, permite que se mantenga la dominación y que se reproduzca constantemente la matriz colonial de poder (Mignolo, 2010). Siguiendo a Bourdieu, podría argumentarse que los procesos educativos, y la consecuente colonización del pensamiento, provocaron una forma de mirar la economía en tanto que *habitus*, éste expresado en elementos cotidianos que afirman la lógica que coloca al occidente en el centro, desde la autoafirmación de la condición de “no-desarrollado”. El concepto, en sus palabras se expresa así:

Todo lo que la ciencia económica da por sentado, es decir, el conjunto de disposiciones de los agentes económicos en el que se basa la ilusión de la universalidad a-histórica de las categorías y los conceptos utilizados por esa ciencia, es en realidad producto de una larga historia colectiva y debe ser adquirido en el curso de la historia individual, dentro y a través de un trabajo de conversión que sólo puede lograrse bajo ciertas condiciones (Bourdieu, 2008:7).

Se tiene entonces una historia colectiva que produce una forma de mirar la sociedad a través de la economía, y que solo puede ser adquirida de forma individual. Explica a continuación Bourdieu (2008) que dicha realidad solo puede ser asumida bajo ciertas condiciones que permitan un trabajo de conversión. ¿Cuáles son esas condiciones? Se afirma aquí que aquellas que surgen en los procesos educativos y que van configurando desde allí un modo de ser de la sociedad, y de cada individuo en particular. La

¹³ Reconstrucción (1945-1955), ayuda a proyectos estructurantes (1955-1965), agricultura y urbanismo (1965-1979), ajuste estructural (1980-1985), crecimiento “justo” (1986-1991), nuevo esquema de desarrollo (1991 en adelante) (Hagam, 2012).

educación, que no podría agotarse únicamente en las escuelas, sino que permea diferentes facetas sociales, es un pilar fundamental para la construcción de aquellos sujetos afines al desarrollo. Por medio de este proceso no solo se implanta una racionalidad neoliberal “desde abajo” como la concibe Verónica Gago, en tanto razón “apropiada, arruinada, relanzada y alterada por quienes, se supone, sólo son sus víctimas” (Gago, 2014: 303), sino que se consolida una auténtica forma de dominación de carácter colonial.

Hay que considerar sin embargo que en el Chad conviven en la actualidad diversas formas de gestión de la economía que no necesariamente tienen que ver con el neoliberalismo de corte capitalista¹⁴, por lo que no es únicamente una racionalidad neoliberal, sino que incluye otro tipo de elementos que son tomados de la cultura propia. El trueque, la economía de autosuficiencia, el apoyo comunitario, y el nomadismo son visibles con tan solo visitar alguno de los pueblos.

La cuestión podría pensarse más bien como una “condición postcolonial” en la cual la experiencia colonial se encuentra “*de manera simultánea*, consignada al pasado y, precisamente debido a las modalidades en las que se produce esta «superación», instalada en el centro de la experiencia social contemporánea” (Mezzadra y Rahola, 2008: 263). Sin embargo, en realidad, no se trata más que de facetas de expresión de la colonialidad como tal, es decir, de su constitución contingente matizada en lugares y tiempos diversos, y por esta razón, se opta aquí por denominar a este fenómeno como “colonialidad desde abajo”.

Por otro lado, y sin querer entrar en el debate conocido respecto de los “post” vale decir que la postcolonialidad es muchas veces comprendida como aquel período posterior al de la colonialidad, en el que la misma comienza a superarse, pero también como la línea académica de corte crítico que surge al interior de proyectos de transformación que intentan precisamente superar definitivamente los rezagos de colonialidad visibles en las distintas esferas sociales (Mignolo, 2010). En afán de no ampliar más los significados a los que puede remitir la palabra, y desde el sentido

¹⁴ Se refiere al neoliberalismo como forma de gestión del capitalismo, por lo que en realidad debe leerse “capitalismo de corte neoliberal”.

mismo de la cuestión, el “colonialismo desde abajo” podría definirse simplemente como el sostenimiento de la colonialidad gracias a sujetos construidos colonialmente.

Ahora bien, es el discurso del desarrollo, el que instalado en los sujetos posibilita esta forma de colonialidad. Al ser una colonialidad desde abajo, es al mismo tiempo una colonialidad “desde adentro”, sustentada por nuevos discursos y al mismo tiempo por formas de actuar. Por un lado, la cooperación internacional ha logrado consolidarse a lo largo del territorio del Chad y la misma se ha vuelto indispensable e incluso deseable. La gente está a la espera de lo que tal o cual proyecto les va a traer, y se asume de alguna manera como normal que los distintos países ofrezcan todo tipo de ayudas. Las agencias son bien recibidas, el dinero es trabajado según las exigencias de cada cooperante pues “un proyecto depende de lo que el financiador quiere” (Outro, 2015, entrevista, 2015, entrevista), y la sociedad está dispuesta a poner los pequeños medios que aquellas les exijan para trabajar. De esta manera el país se adecúa a las visiones que los otros tienen de él, y se acepta de buena gana las políticas que se orienten desde esta perspectiva.

La cooperación para el desarrollo llega al país, actúa en alguna cuestión muy concreta, pide los informes correspondientes y desaparece. Desde el esclavismo, y la época colonial, los países europeos, y en el caso de Chad, Francia, han desangrado a los países africanos, constituyendo una forma particular de cultura, libertad, y sueños, que anula mucho de lo existente de modo endógeno, la gran diferencia es que ahora, distinto de antaño, el pueblo africano agradece esta sutil explotación. Esa es la forma en que actúa el colonialismo desde adentro.

En la escuela, sin lugar a dudas, el idioma visibiliza muy bien el fenómeno. Se trata de escuelas instaladas en los pueblos, cuyo programa, siguiendo al Estado (que también es un sujeto desarrollista), se ejecuta completamente en francés (MEN Tchad, 2004). La problemática se complejiza cuando al visitar las mismas comunidades uno puede notar que hablan *dangaliat*, *migami*, *bidio*, *dadjo*, *ngambaye*, *kenga*, y en algunos casos árabe chadiano como lengua de comercio, pero para nada el francés. En realidad, el Chad “es una yuxtaposición de grupos étnicos distintos los unos de los otros. Cada entidad dentro de su territorio, su cultura y sus instituciones. Ninguna cultura común, ninguna fórmula de legitimidad compartida por todos” (Gali, 2002: 18). Las familias se

cuestionan cuando les dicen que deben enviar a sus hijos a una escuela en la que aprenderán a hablar francés, de hecho, inicialmente pusieron resistencia para que exista la escuela, pues la misma era vista como una estrategia de occidentalización. Sin embargo, hoy se acepta sin dudas y los niños desde los 5 años comienzan a aprender una lengua completamente extraña que comporta una cultura lejana.

En realidad el árabe es más hablado que el francés, y muchas de las lenguas cuentan ya con su propia gramática, pese a esto, nadie cuestiona que la escuela tenga que ser en dicho idioma y frente a la pregunta ¿por qué la escuela no es en árabe chadiano?, me comentan sencillamente “es la colonización” (Manour, 2015, diálogo)¹⁵. El francés en la escuela es el signo más evidente de este colonialismo desde abajo pues es quien más transforma la cultura, extirpando elementos locales como anteriormente se hacía con los recursos y los esclavos.

Los imaginarios también forman parte de esta manera de vivir el colonialismo “desde abajo”. No podría haber discurso del desarrollo sin el modelo hacia el cual caminar. La idea de “ser como el otro” es una idea que se fue imponiendo a través de la historia pero que, al calar en la mente de los sujetos, se va transformando en “seremos como ellos”. En una evaluación pública a los niños de los primeros años de la escuela, aquellos que están dando sus primeros pasos en el conocimiento del mundo, el profesor les muestra un pizarrón en el que están escritos cinco números: ¿Quién me muestra el número 5?, cuestiona. Son cinco efectivamente los niños y niñas que se levantan uno tras otro al llamado del profesor para señalar con el dedo el número 3. ¡Siéntate!, ¡levántate!, ¡quién sigue!, ¡el número 5!, va diciendo el profesor a cada uno, mostrando, con sonidos onomatopéyicos, que los estudiantes no han acertado. Finalmente, en este caso la sexta fue la vencida, un pequeño niño vestido de verde pasa, señala el cinco con su dedo índice y levanta la mirada hacia su profesor. ¡Bravo!, exclama el profesor mientras todos los observadores aplauden. Al finalizar los elogios concluye sonriente el pedagogo, señalando al pequeño: “Tú vas a estudiar en la Universidad de París”, y luego, dirigiéndose a los presentes: “Él va a estudiar a la Universidad de París” (Golontipre, 2015, reunión). Aquel niño inicia con los números la construcción de su

¹⁵ Si bien aquí se hace énfasis en la colonización que comporta la escolarización en francés, hay que considerar que el árabe, junto con el Islam, también son extranjeros, y van penetrando el país transformando la cultura local.

subjetividad hacia un colonialismo “desde abajo”, que continuará con un “trabajo sostenido de “pulimento”, de divorcio de sí mismo, de mutilación racionalmente perseguida” (Fanon, 1968: 2).

Resistencia y desarrollo, también “desde adentro”

Concluyendo este apartado, y en virtud de las ideas expresadas como crítica a la perspectiva del desarrollo, es necesario expresar dos cuestiones importantes: la primera respecto del desarrollo mismo, con el fin de reconocer y explicitar algunos avances que aquel ha posibilitado en la ruta de su implementación, más allá de sus efectos negativos; y la segunda, respecto de los sujetos, que así como son construidos para tener afinidad con la mirada desarrollista, también han promovido la agencia necesaria para llevar a cabo la resistencia a la misma.

El discurso del desarrollo puede ser la base actual que sustenta una forma de modernidad occidental como modelo a implantarse a nivel global, pero puede ser también la alternativa que abra la posibilidad para emprender procesos de “expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos” (Sen, 2000: 19). A este propósito la escuela también aporta de una manera significativa, apoyando la búsqueda de la felicidad que mueve de alguna manera a las personas.

Frente a los problemas existentes en torno a la agricultura, la alimentación y la salud, la respuesta que se ofrece para ayudar al desarrollo de un país y de las personas que lo componen, se encuentra en la educación. Existe, efectivamente, una relación indisoluble entre un pueblo que se educa y las diferentes facetas sociales, económicas y culturales que permiten que un país vaya resolviendo las necesidades básicas para la vida de su población. Es así que el desarrollo ha alcanzado algunas mejoras reales y visibles, como por ejemplo: “descenso de la mortalidad infantil y aumento de la esperanza de vida, superiores niveles de educación, mejoras sanitarias, mayor acceso al agua potable...” (Picas, 1999: 54), entre otras. En el Chad, no cabe duda que detrás de todo el aparato desarrollista, los pueblos cuentan ahora con escuelas cuya infraestructura es mucho más adecuada, con pozos cercanos a sus viviendas, y con vías de acceso en mejores condiciones. Si bien es notable la cantidad de carencias en las

poblaciones y los proyectos dejan a la suerte de ellos el futuro de lo que han comenzado, la inversión en infraestructura y en aspectos concretos como la salud, quedan para el bienestar y buen uso de la población. A esto hay que sumar que en los países del sur se han iniciado nuevas formas de relación que superan el paternalismo y que se basan en una auténtica “co-operación” en torno a necesidades mucho más reales por ser compartidas. De esta manera el desarrollo, aunque mucho menos ostentoso de lo que se muestra, ha colaborado con mejoras concretas en los pueblos africanos.

Por otro lado, que la educación posibilita el desarrollo es algo que se reconoce desde hace mucho tiempo, en este caso, no solo como aquella perspectiva que ubica a “la modernización como la única fuerza capaz de destruir las supersticiones y relaciones arcaicas” (Escobar, 1999: 383), sino como aquella en que pueden gestarse los proyectos de revalorización, de lucha y de resistencia (H. Giroux, 1983). Al tiempo que se configuran y construyen los sujetos desarrollistas se van creando también sujetos críticos que miran de otra forma la sociedad y que recuperan, de muchas maneras, la propia modernidad que surge desde el sur.

Es “desde abajo” también que brota la lucha contra la colonización y contra cualquier forma de dominación. Los diversos procesos históricos de los cuales existe una amplia literatura (Césaire, 2006; Fanon, 2007; Guitard, 1962; Prashad, 2012; Rabaka, 2010), y que se inauguran con la Conferencia de Bandung, son una muestra del cuestionamiento a este paradigma desarrollista con el cual se ha convivido por largos años y que ha implantado un sistema que acrecienta las desigualdades, aunque discursivamente se lo presente como la fórmula y solución a los mayores problemas sociales y económicos de la actualidad (Esteva, 1988).

La perspectiva que puede tener la educación en medio de estos procesos, permite contemplar quizá nuevas formas de desarrollo que manen desde las raíces de otras y diversas matrices de civilización. Es con sujetos también que se logran las reivindicaciones, y el surgimiento y construcción de los mismos es una tarea que tiene aún el continente para ir construyendo aquella África hacia la cual hay que evolucionar (Comaroff y Comaroff, 2013).

En el Chad, muchas cosas acontecen bajo la sombra de los árboles, desde pequeñas conversaciones espontáneas hasta grandes fiestas en las que las comidas comunitarias expresan la vida compartida. La sombra del árbol, incluso cuando ya sus hojas se han secado, es la riqueza misma, ésta permite soportar las altas temperaturas del país que bordean los 40 grados Celsius como promedio, y además facilita el encuentro con el otro. Sin árboles que den sombra, el sol se mostraría implacable con las personas, y así como seca la tierra, secaría también parte de la cultura construida al resguardo de la luz. La sombra es pueblo, es riqueza, es abundancia y es resistencia, y sobre ella se va constituyendo también el pueblo chadiano.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA SE INJERTA EN EL PUEBLO

“L'école s'est greffée dans le village”¹⁶

Foi et Joie, Chad

El discurso de la educación popular, corriente pedagógica latinoamericana, se contradice con la perspectiva desarrollista, resultante del proceso histórico colonial y de las políticas de cooperación. En el Chad, el ingreso de la Red Fe y Alegría, que se identifica precisamente con estos presupuestos educativos, es un caso que visibiliza, en sus prácticas cotidianas, las tensiones de esta contradicción.

He ahí la idea central que se trabaja en el presente capítulo, partiendo del estudio de los fundamentos que subyacen al discurso de la educación popular. Tanto las diferentes vertientes de las que proviene la misma, como las experiencias significativas en el plano educativo que avalan su interés contextualizador y emancipador, permiten descubrir su aporte en la construcción de un modelo de escuela que contribuya a la transformación de las estructuras generadoras de injusticias.

Habiendo argumentado que el discurso del desarrollo contribuye al reforzamiento de las bases que sustentan la dominación, aunque utilice métodos más sutiles, la búsqueda de la transformación de dichas bases deviene en un discurso en contravía cuyo encuentro provoca un choque que culmina en una maraña de contradicciones. Una suerte de esquizofrenia se produce entonces cuando se busca convivir con las dos posturas sin abandonarlas, reflejo metafórico y sintomático de la tensión transformación-desarrollo, que posteriormente se expresará en una forma de racionalidad denominada “heterogénea”.

La red educativa Fe y Alegría que se autodefine como “Movimiento de Educación Popular” y se instala en el Chad gracias a la cooperación internacional, –

¹⁶ La traducción literal corresponde al título de este capítulo: La escuela se injerta en el pueblo.

sobre todo europea– se debate entre la lógica de los proyectos y su interés por ofrecer respuestas a largo plazo a una sociedad que, a un nivel más amplio, refleja las mismas contradicciones. Como aquellas frutas híbridas que han derivado de los árboles injertos, resultados variopintos pueden esperarse de estas escuelas que se injertan en las villas.

Eres tú, soy yo, somos todos nosotros

En la Región de Guera, en el Chad, en el año 2007, se instala, inicialmente en Mongo, la Red de escuelas Fe y Alegría, cuyos orígenes se remontan a América Latina, concretamente a Venezuela en el año de 1954, bajo el liderazgo del sacerdote jesuita José María Vélaz, quien, a partir de las labores de catequesis llevadas a cabo por los estudiantes de la Universidad Católica en los barrios marginales de Caracas, inicia una escuela en el hogar donado por Abraham Reyes, un habitante de uno de los barrios en que se desarrollaba el trabajo social.

Este particular hecho, en un país en el cual el desarrollo está presente de modo visible en la vida cotidiana, se convierte en un excelente foco de reflexión para comprender las dinámicas sociales complejas que existen en el encuentro entre transformación y desarrollo, dado que Fe y Alegría se autodefine como “Movimiento de Educación Popular”. Su ideario, establecido en 1985 expresa en este sentido:

Fe y alegría es un Movimiento de Educación Popular que nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna (F. I. Fe y Alegría, 1985: 1).

Las palabras, de entrada, ponen de manifiesto algunas de las ideas centrales de la educación popular y del discurso de transformación que le es inherente. Destaca además, a primera vista, el carácter cristiano de la organización¹⁷ que se vuelve motor y motivo para la acción transformadora que surgirá del compromiso con aquellos sectores que han sido golpeados por situaciones de injusticia.

Por otro lado, la expresión “sectores populares” remite enseguida a la perspectiva de “pueblo” separada de lo educativo, que sin duda responde al contexto en

¹⁷ La palabra “organización” se utilizará también, en el presente trabajo, para referir al movimiento Fe y Alegría.

el cual se debate la necesidad de transformación, cobijada por los movimientos sociales y la teología de la liberación. Como se argumentará más adelante, la conceptualización de la educación popular ha de evitar esta mirada dicotómica, sin embargo, hay que manifestar que el debate de la época, referente a la posibilidad de una educación para las clases marginadas, responde efectivamente a la mirada de transformación que surge de las vertientes de emancipación en el continente, en cuyo caso, es completamente normal que al definirse como educación popular se piense en un trabajo concreto, inserto en este “medio popular”. Así lo deja ver finalmente el ideario:

Entendemos la Educación Popular como un **proceso histórico y social** que, desde la inserción real en el medio popular y en un esfuerzo permanente por ir captando el momento preciso de sus necesidades, tiende a la promoción de las personas y las comunidades para que sean conscientes de sus potencialidades y valores, adquieran la capacidad de decidir sobre su vida y futuro y se constituyan así en protagonistas de su propio desarrollo (F. I. Fe y Alegría, 1985: 3).

Se tienen entonces tres elementos centrales con los cuales puede conceptualizarse la educación popular, es decir: 1) partir desde el propio contexto, sobre todo cuando se habla de inserción en el medio y de captación de necesidades propias; 2) metodología participativa, al expresar la necesidad de volver a las personas, conscientes de sus potencialidades y valores; y 3) discurso de transformación, al buscar que dichos sectores se constituyan protagonistas de su propio desarrollo, y que decidan sobre su vida y su futuro.

Fe y Alegría, es, por lo tanto, una organización constituida desde y hacia la educación popular, que nace y además vive, bajo las premisas de este paradigma pedagógico. Los discursos de quienes trabajan en ella son una muestra visible de los ideales de transformación que persigue esta educación originada en el corazón de un pueblo marginado. De hecho, al comentar el nombre de la organización en Mongo, me comenta una de las personas del equipo, que después de muchas reflexiones, y dado que el término popular no dice mucho en el contexto y “casi que no existe”, a la educación popular fueron denominando “educación transformadora” (Drilibet, 2015, diálogo). Uno de los animadores expresa en este sentido: “es una educación muy transformadora ¿Por qué? Por que allí por donde FyA pasa, hay siempre un cambio. Y ese cambio no es solamente en la escuela, sino en todo el pueblo” (Ratain, 2015, entrevista).

*Foi et Joie, Imân wa Farrah*¹⁸

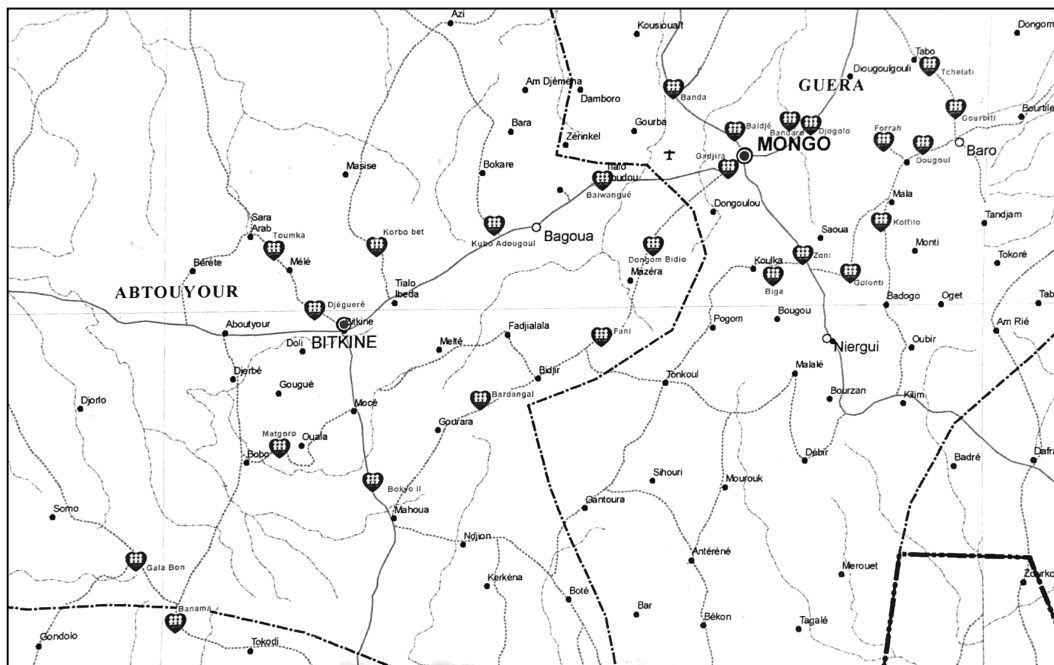
Las red de escuelas de Fe y Alegría es el resultado del trabajo jesuita en la región de Guera por el lapso de al menos 15 años. Con el apoyo de la cooperación internacional, la compañía de Jesús construyó escuelas comunitarias en varios de los pueblos de Mongo, muchas de las veces apoyado por los pobladores de los mismos, y muchas otras en medio de resistencias pues, al haber sido esclavos y además atravesado por la colonización francesa, el mundo musulmán se opuso durante mucho tiempo a su creación.

Varias de estas escuelas pasaron a formar parte de Fe y Alegría, quien después de trabajar en 3 escuelas de pilotaje, apoyado por “Entreculturas”, ONG jesuita para la educación y el desarrollo (M. Fe y Alegría y Entreculturas, 2012), mantiene en la actualidad un tejido de educación de 28 centros, divididos en 4 redes, de la siguiente manera:

- 17 escuelas oficiales en la Red Fe y Alegría N° 1 Mongo: Gadjira, Baldge, Banda, Djogolo, Tchelati, Gourbiti, Dougoul, Forrah, Koffilo, Zoni Golonti, Biga, Dongon Bidio, Fanni, Bardangal, , Baiwangue, Bandaro.
- 1 Centro de apoyo escolar y biblioteca en Fe y Alegría N° 2: “Foyer Saint Ignace” de Mongo.
- 9 escuelas oficiales en la Red Fe y Alegría N° 3 Bitkine: Bjéguéré, Toumka, Koubo Adougoul, Korbo Bet, Bogrom, Matgoro, Bokyo II, Gala Bon, Banama.
- 1 Centro de formación profesional en Fe y Alegría N° 4 N’Djamena: “Centre Loyola”

¹⁸ Fe y Alegría en francés y árabe chadiano. El uso de la grafía francesa en el árabe es común en el Chad, aunque oficialmente se va adoptando la caligrafía propia del árabe. La denominación árabe responde a una cuestión contextual dado que al inicio había muchas confusiones por el término “Fe” dentro del islam, la palabra “*Imân*”, sin embargo, tienen un sentido mucho más fuerte para los musulmanes, que las palabras “fe” castellana y “foi” francesa (EI025).

Gráfico 2. Mapa de las escuelas de Fe y Alegría en la zona del Guera (Mongo y Bitkine) tal y como es utilizado por la organización.



Fuente: Archivo Foi et Joie Mongo. Año: 2015.

Sin embargo, hay que considerar que cada uno de los corazones que representa una de las escuelas, es en realidad una historia particular. No todas las escuelas surgieron de la misma manera o en el mismo momento, sino que muchas de ellas fueron incorporándose en el camino. Tal es el caso, por ejemplo, de la escuela de Bogrom cuya incorporación ocurre en el 2010, o incluso del centro de Formación de la capital que inicia sus labores en el 2014. A futuro se piensa incluir algunas nuevas comunidades y además se está organizando un nuevo centro de formación en Mongo “que trabaje cuestiones de tipo técnico y que se vuelva un centro referencial de la educación en el Guera” (Inxim, 2015, diálogo).

La narración de una de las docentes, de las pocas que en realidad tienen las escuelas, permite hacerse una idea de las múltiples génesis de las escuelas de Fe y Alegría en la zona:

Nosotros comenzamos con la distribución de la escuela de Sisi en dos partes porque aquí no teníamos escuela. Entonces ellos tomaron la decisión de

compartir la escuela, y que una escuela llegara a ser dos escuelas, desde CP1 a CM2, es así que vinieron a buscar a los maestros. Una maestra formada en Baró, y dos maestras aquí, yo y otra colega que se llama Ari. Eso fue en 1998, y en el 2000 la escuela se construyó por ACRA, con el Padre Franco. Después Fe y Alegría llegó y formó a los maestros comunitarios, tuvimos una muy buena formación (Ambicha, 2015, entrevista).

Sin embargo, las escuelas de Fe y Alegría nacen en el marco de un convenio de colaboración con el Estado que implica la administración y gestión de algunas de las escuelas oficiales existentes en la zona. Por tal motivo, la dinámica de escolarización de las escuelas es similar a la que propone el Ministerio de Educación e implica el cumplimiento de algunas condiciones. Cuando en la narración, la docente comenta que la escuela de uno de los pueblos se dividiría en dos, desde CP1 a CM2 está enmarcando las mismas en la organización de la educación primaria del país.

La educación primaria en el Chad está organizada por tres cursos de dos años cada uno, que hacen un total de seis años. El curso preparatorio 1 y 2 (CP), para niñas y niños de entre 6 y 7 años; el curso elemental 1 y 2 (CE), que comprende edades de 8 y 9 años; y el curso medio 1 y 2 (CM) que concluye con estudiantes de entre 10 y 11 años. En realidad, en la práctica, la escolarización es mucho más tardía y uno puede encontrar estudiantes de edades más avanzadas en cursos inferiores. Las escuelas de Fe y Alegría trabajan además con el Pre CP, al cual asisten niñas y niños de entre 4 y 5 años para trabajar sobre todo cuestiones básicas como las vocales francesas y los números, además de una serie de recitaciones y cantos.

Aquellos que logran terminar la escuela asisten al colegio secundario dividido en dos partes, una de cuatro años que inicia en sexto y termina en tercero, y una de tres años denominados segundo, primero y terminal en el cual los estudiantes obtienen su bachillerato. El trabajo de Fe y Alegría en el Guera está centrado exclusivamente en la escuela primaria y en los Pre CP. El trabajo con jóvenes se lleva desde Foyer St. Ignace que es un centro de formación que ofrece apoyo escolar a los estudiantes de secundaria y que funciona por medio de un grupo de tutores voluntarios. El centro dispone de una biblioteca que realiza préstamos de libros a los estudiantes y lleva a cabo cursos no acreditados y actividades culturales (Foyer, 2015, reunión). El trabajo con adultos se lo lleva en el centro de formación profesional de N'Djamena en el cual se ofrece hotelería y gastronomía, mecánica, electricidad, e informática.

Las escuelas de Fe y Alegría, al igual que las del Estado, tienen un director que además es titular de una de las clases y ha sido formado en la escuela normal, luego cuentan con “maestros integrados”, es decir que han sido designados como tales por el Ministerio de Educación, y finalmente, con maestros comunitarios que son seleccionados por las comunidades para colaborar en algunas clases, dado que los maestros formados son, en general, limitados. Algunos de estos últimos son subvencionados también por el Estado en el marco de un convenio con APICED¹⁹, y otros son pagados por los APE (Asociaciones de padres de los estudiantes). Pese al convenio, muchos de los maestros subvencionados organizan huelgas de varios meses cuando no son pagados a tiempo, teniendo que sufrir atrasos de hasta seis meses. La versión oficial es que el dinero del convenio es redireccionado para seguridad, sobre todo en el momento actual en el que hay presencia de grupos terroristas en la zona del lago Chad, aunque extra oficialmente los habitantes manifiestan que el mismo se invierte en negocios en el extranjero (Drilibet, 2015, diálogo) y en regalos que se hacen por corrupción en el que “el don y el contra don son utilizados como excusa” (Ronelngué, 2002: 198).

Los Pre CP son en cambio financiados por las AME (Asociaciones de madres de los estudiantes), quienes cotizan el valor a pagar a las monitoras de los niños, que además acompañan en el trabajo de la escuela haciendo el seguimiento de las tareas que se lleva a cabo en las aulas. Un punto importante en este sentido es que tanto APE como AME hacen una labor importante de sensibilización en sus pueblos para que las familias envíen a sus hijos a la escuela, dado que muchas veces no comprenden la función de la misma o la confunden con la escuela coránica expresando que no pueden enviar a sus hijos a dos escuelas (Bjégueré, 2015, reunión).

Fe y Alegría hace una labor de acompañamiento y seguimiento de los procesos educativos tanto a nivel pedagógico con los consejeros, como a nivel de relación escuela-comunidad con los animadores REC²⁰, siendo este último un factor de diferencia respecto de las escuelas estatales. Los consejeros pedagógicos se encargan de

¹⁹ APICED: Association militante pour la promotion et l’émancipation individuelle et collective des populations précarisées. Asociación militante para la promoción y emancipación individual y colectiva de las poblaciones en situación de precariedad. Ver <http://www.apiced.fr>

²⁰ REC: Relation école-communauté.

la realización de talleres de formación y de jornadas que pueden durar hasta 3 meses con el objetivo de cualificar a los maestros comunitarios y a los directores de las escuelas en sus roles administrativo, pedagógico y social. Además, por medio de encuentros mensuales y visitas periódicas a las escuelas, con diferentes objetivos en cada oportunidad, los consejeros hacen una labor fundamental de seguimiento.

Lo primero para nosotros es la formación de los maestros comunitarios, la formación de los niños, y la formación de los directores de la escuela. Con los directores hacemos encuentros mensuales, es decir cada fin de mes, nosotros hablamos sobre el rol de ellos, para que asuman bien su trabajo. Con los niños vamos sobre el terreno y vemos la misión que tenemos, con los maestros, más formación todavía de cómo transmitir el mensaje a los niños. Eso es lo que hacemos con los maestros. Fuera de eso, de los maestros, de los niños, también trabajamos con la comunidad, con la gente. A veces asistimos a Asambleas generales en el pueblo para ver la realidad, porque Fe y Alegría busca la participación de todo el mundo (Souley, 2015, entrevista).

Por su parte, los animadores REC, desarrollan talleres con los padres y con las madres de los estudiantes (APE y AME), asegurando su participación en la escuela. Por medio de estos talleres, tanto de sensibilización como de soporte, buscan reducir problemas de ausentismo, generados muchas de las veces por enfermedades o trabajo en agricultura; problemas de abandono, principalmente por la falta de medios; problemas de deserción de las mujeres, especialmente por trabajo o matrimonio precoz; y problemas escolares, sobre todo cuando los profesores no han sido pagados a tiempo o no se han cumplido con los compromisos asumidos al inicio del año escolar (Bitkine, 2015, taller).

Nuestro trabajo es con los padres y madres. Entonces hacemos la sensibilización, para que envíen a todos los niños a la escuela, les formamos para que cada padre, cada miembro del equipo de APE, haga su trabajo, el secretario domine su trabajo, el tesorero también haga su trabajo, y el consejero también domine su trabajo. Después cuando cada uno domina su trabajo, esto permite que funcione bien la escuela porque aquí en nuestras escuelas del Chad, las mayorías de los maestros son maestros comunitarios, y cada maestro comunitario es sostenido por los padres (Tchiri, 2015, entrevista).

Esta última cuestión, que involucra directamente a las familias en la escuela y que les exige el desarrollo de ciertas actividades para sostenerla, visibiliza un elemento clave de la educación popular referente a la participación de la sociedad y a la radicalización de la necesidad de contextualizar como principio. La idea de Fe y Alegría, de injertar la escuela en la villa (Bitkine, 2015, reunión) apunta en este sentido y marca, a la voz de las y los actores que apoyan a Fe y Alegría en el Chad una diferencia esencial respecto

de las otras organizaciones cuyos proyectos no implican a la gente y solo les entregan dinero o les ayudan con algo concreto y momentáneo (Bitkine, 2015, taller).

Fe y Alegría no organiza ninguna actividad mientras la comunidad no asegure el apoyo necesario y no ponga los medios para que la escuela funcione. En muchas comunidades, para construir los edificios de las escuelas, que son en realidad grandes galpones con divisiones para tres aulas, son ellos los que ponen una parte del material y además la mano de obra. Posteriormente, no se concibe la escuela sin el seguimiento constante y oportuno de ellos. El trabajo de incorporación a las familias es visible con tan solo llegar a algún pueblo, en los cuales siempre hay algunos padres presentes hablando de alguno de los problemas que deben resolver. Hay una idea clara de la necesidad de una escuela que tenga estrecha relación con la comunidad, de una escuela que no se conciba aislada de la vida del pueblo, tal como lo expresa uno de los Directores de las escuelas:

La relación entre escuela - comunidad y comunidad - escuela es buena. Aunque los padres no han comprendido aún su rol en la escuela. Ahora con la intervención de Fe y Alegría, han dado consejos, y a partir de eso los padres han tomado conciencia de su rol en la escuela, en el trabajo. Ahora ellos vienen normalmente y no hay grandes dificultades, con respecto a la relación padres y escuelas. Los padres y la escuela, la comunidad y la escuela. Esto demuestra que las cosas comienzan a andar (Garbou, 2015, entrevista).

Fe y Alegría ha logrado así plasmar su lema en el Chad: “Eres tú, soy yo, somos todos nosotros”, ha logrado que la vida de muchas de las comunidades se mueva en torno a la escuela, y de hecho, ella es el centro en el cual se gestan muchas de las cuestiones que la comunidad va a desarrollar, no solo en el ámbito de la educación, “es una manera de que se entienda que cada uno tiene algo que aportar, y que no se diga que Fe y Alegría viene de fuera, sino también soy yo” (Mukan, 2015, entrevista). Este rescate del contexto posibilita una mejor comprensión y apropiación de la educación que hace que las comunidades reconozcan la necesidad de un mayor trabajo de sensibilización. “Ahora entendemos a la escuela, el año que viene conseguiremos los 50 niños que se necesitan para que funcione el Pre CP” (Gourbiti, 2015, reunión) comenta un jefe de pueblo en medio del cierre de uno de los años escolares.

Las clases de las escuelas de Fe y Alegría son numerosas, algunas llegan a tener más de 200 estudiantes por lo que los docentes deben utilizar estrategias diversas con el

fin de lograr mantener un orden adecuado para el aprendizaje. Si bien la tasa de ausentismo es muy grande (Estadística, 2015, archivo, Frecuencia, 2015, archivo)²¹, las aulas se llenan de muchos estudiantes, porque en tiempos de huelga algunos docentes se hacen cargo de dos grados al mismo tiempo. La formación que ofrece Fe y Alegría intenta solucionar la dificultad y propone una serie de alternativas, las mismas que trabaja con los profesores en las visitas de los consejeros pedagógicos: gestionar la clase “multigrado” dentro de un mismo salón; mantener dos grados en distintas aulas y dejar a los unos trabajando con un estudiante monitor mientras se explica una lección a los otros; hacer grupos de estudiantes y trabajar con cada grupo la mitad de la jornada diaria; entre otras. Dinámicas que dan cuenta del interés contextualizador y de la adaptación de las escuelas a la realidad particular de cada lugar, que remite directamente a la educación popular.

Incluso en el tema del lenguaje, Fe y Alegría permite que muchas de las temáticas sean explicadas en la lengua local para una mejor comprensión. Los Pre CP se desarrollan sobre todo en estas lenguas, aunque el contenido del aprendizaje sea en francés. Esto si bien es una cuestión de práctica, dado que los niños no entenderían de otra manera las indicaciones y explicaciones en la escuela, es un detalle importante considerando que se trata de uno de los niveles que quiere potenciar Fe y Alegría en el Chad, y que marca otra de las diferencias respecto del Estado, aunque a medida que se sube de nivel el uso de la lengua local va desapareciendo.

Existen, por lo tanto, cuestiones concretas y visibles de la educación popular explícitas en las prácticas escolares de Fe y Alegría. A nivel de gestión inclusive tratan de integrar a los maestros comunitarios, APE y AME en las decisiones de la escuela, que en teoría corresponderían exclusivamente al director. El trabajo y la presencia en las asambleas comunitarias de los pueblos es una muestra del interés que tiene el movimiento de promover una escuela participativa que surja del corazón de cada pueblo como respuesta a sus propias necesidades. La mirada a la historia es también particular, demuestra la apropiación de la gente con los ideales de la organización, da cuenta del

²¹ Las estadísticas de Fe y Alegría Chad muestran los altos niveles de ausentismo en las escuelas, así como también el incremento de frecuentación que se produce a lo largo de los meses del año escolar. Las escuelas muestran en una de las esquinas del pizarrón las estadísticas de cada día, por poner un ejemplo, en la escuela visitada el día 25 de abril de 2015 en la zona de Bitkine, en CP2: Efectivos 81, niñas 43, niños 38, presentes, 59, ausentes 22, enfermos 02 (Bjégueré, 2015, clase).

contexto y de la identidad compartida, necesarios para la organización y la lucha social. Al recordar los orígenes de Fe y Alegría en América Latina, me interrumpe una de las profesoras entrevistadas para comentarme que así como Abraham Reyes donó su casa para construir la primera escuela en Venezuela, “nosotros también tuvimos aquí un jefe del pueblo que nos dio su casa para hacer una escuela. Esa –señala la escuela- es la casa de un jefe, del jefe del pueblo de Dougoul” (Ambicha, 2015, entrevista).

Fe y Alegría es un movimiento de educación popular, con prácticas concretas relacionadas a esta manera de mirar la escuela, y por lo tanto, afín al discurso que la sustenta, es decir al discurso de transformación social. Este discurso tiene diferentes vertientes que lo convierten en una contravía a la mirada del desarrollo, como camino ascendente hacia el arquetipo de progreso occidental, aunque en sus prácticas el mismo esté también presente. Es decir, expresan de alguna manera lo que más adelante se denomina “racionalidad heterogénea”.

Una sola categoría: la Educación Popular

Si el sujeto desarrollista se va construyendo gracias a discursos transmitidos sobre todo en amplios procesos de educación, aquel que promueve la resistencia se va formar gracias a un proceso similar. La educación popular, que se sustenta en la perspectiva de transformación social permite abordar, desde el terreno educativo, una construcción discursiva distinta de aquella que subyace al desarrollo en perspectiva occidental.

Se entiende que este discurso, que busca transformar las estructuras generadoras de injusticias y desigualdades, choca con la mirada desarrollista que más bien afirma la superioridad simbólica de unas naciones sobre otras en base a su mirada proveniente de un largo proceso histórico. Es la historia también la que permite sustentar la existencia de esta otra perspectiva, que termina por enfrentarse a la más visible y extendida del desarrollo.

La educación popular en perspectiva

La educación popular tiene sus orígenes en América Latina de la mano de los diferentes procesos de resistencia que han existido frente a los sistemas de opresión. Sin embargo, no podría pensarse solamente como una matriz pedagógica latinoamericana, ya que la misma se remonta a distintas reflexiones surgidas en el marco de la teoría pedagógica crítica (Apple, 1971; H. Giroux, 1983; McLaren, 1998), y más ampliamente, de la teoría crítica. Los procesos llevados a cabo por los Movimientos Sociales y en el plano religioso, por la teología de la liberación, hacen de la educación popular una compleja y rica categoría que hará que se entienda al educador en su papel de agente de movilización cultural y no de reproductor cultural, es decir, como un intelectual transformativo (H. A. Giroux, 1997).

Max Horkheimer expresaba en el discurso inaugural del Instituto de Investigación Social, que la entonces nueva tarea del mismo consistía en integrar y relacionar “la vida económica de la sociedad, el desarrollo psíquico de los individuos y las transformaciones en el campo de la cultura” (Horkheimer, 1931: 12). Cuestión que permitió reflexionar desde el marxismo, las nuevas relaciones sociales y que, por lo tanto, abrió la reflexión en torno a la educación y su papel frente a la crítica social.

Se trata, en realidad, del surgimiento de alternativas contra hegemónicas en medio de procesos educativos funcionales o de reproducción. El mismo Giroux manifiesta, en este sentido que “el pensamiento de la escuela de Frankfurt proporciona un gran reto y un estímulo para los teóricos de la Educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuestos extraídos de una racionalidad positivista” (H. A. Giroux, 1995: 59).

Aquí se ponen de manifiesto dos esquemas científicos de alguna manera contradictorios: por un lado el positivismo, que surge a raíz de la Revolución Industrial con Saint-Simon y Augusto Comte (H. A. Giroux, 1995)²² y por otro la resistencia al

²² Me parece importante la nota al pie en Giroux quien indica:

El término positivismo ha pasado por tantos cambios (...) que es virtualmente imposible vincular su significado a una escuela específica de pensamiento o a una perspectiva bien definida. (...) Sin embargo, podemos hablar de una “cultura del positivismo” como un legado de pensamiento positivista, que incluye aquellas convicciones, actitudes, técnicas y conceptos que todavía ejercen una influencia poderosa y penetrante en el pensamiento moderno. (...) En las escuelas, vemos el

mismo, cuyo adalid es la Escuela de Frankfurt. En el campo educativo, el positivismo marca la relación entre las grandes industrias y la escuela ayudando a mantener y fortalecer el sistema político; que a su vez mantenía el sistema industrial, formando excelentes trabajadores y técnicos. Como resultado, el control constituirá la dinámica de trabajo que primará dentro de la escuela, y frente a esta realidad aparecerán corrientes críticas de pensamiento educativo.

Se fue construyendo así un corpus teórico que hizo posible que la escuela se mirara como un centro de crítica social y no como una fuente de reproducción sistemática, empujando a los maestros a comprometerse críticamente con “la naturaleza de su propia formación y participación en la sociedad dominante” (H. A. Giroux, 1995: 16). Estas perspectivas, que ayudaron a teorizar las dinámicas de resistencia y a plasmarlas en la escuela, abrieron la cuestión pedagógica a nuevos rumbos más allá de la concepción de la misma como un espacio de formación de futuros ciudadanos y de trabajadores para las grandes industrias.

En otros contextos, sobre todo en épocas en las que el poder necesitaba ser confrontado, fueron apareciendo también experiencias pedagógicas significativas con un denominador común: la crítica respecto de los sistemas pedagógicos existentes en su momento, y el aporte a la construcción de modelos educativos alternativos desde la resistencia. Autores como Makarenko en Rusia, Célestin Freinet en Francia, o Lorenzo Millani en Italia, permiten ver la construcción de estas otras maneras de educar que irán recogiendo los teóricos de la pedagogía crítica como fuentes de reflexión. En América Latina, aparecen experiencias nuevas de alfabetización que Paulo Freire considerará en sus estudios como parte de su accionar en torno a la creación de teorías y prácticas pedagógicas significativas desde la realidad brasileña (Freire, 1978). Este último se considera uno de los más importantes puntales y fundamentos de la educación popular.

Paulo Freire elabora una corriente de pensamiento desde la educación a través del conocimiento de la realidad en el continente, sobre todo desde los años 30 en que hay una gran crisis económica que afecta a los países de América del Sur. Freire va combinando política y pedagogía desde una relectura marxista que él considera

residuo de este tipo de positivismo en los currícula que objetivizan el conocimiento, que apoyan a la pedagogía de la transmisión y que separan la concepción de la ejecución (2005: 216).

posibilitará caminos para vencer la opresión, resultarán de procesos educativos reflexionados y pensados desde adentro. En este sentido, una de sus contribuciones más importantes es el denominado “círculo de cultura”, –hoy llamado en algunos contextos “grupo de interaprendizaje”– concebido como una estrategia para que, quienes participen en él, no solo aprendan y se alfabeticen con palabras extraídas del propio contexto, sino que creen conciencia de la necesidad de un mundo más justo y se comprometan en la lucha por alcanzarlo (Freire, 1978). A la par de las reflexiones de Freire se fueron consolidando en América Latina movimientos sociales con diversos objetivos, y la teología de la liberación, corriente que además influirá en el pensamiento del educador brasileño (Freire, 2002).

Los movimientos sociales latinoamericanos aportaron significativamente con los motivos de lucha a los cuales la educación debería orientarse. Desde este punto de vista la educación popular se volvió una forma de tratar de concretar el sentido que los mismos proponían, o bien de transmitirlos en medio de los procesos pedagógicos. Al igual que en la educación con perspectivas críticas, aquellas cuestiones que caracterizan al movimiento social, como por ejemplo el liderazgo difuso, el trabajo en red, o el compromiso militante, son posibles precisamente por el momento histórico o contextual que permitió su novedad. No se trata de pensar la cuestión en torno a la estructura de oportunidades políticas para un movimiento en particular (McAdam, Tarrow, y Tilly, 2001; Meyer y Minkoff, 2004), sino en cómo las dinámicas sociales propias de una época influenciaron en la configuración de los Movimientos y favorecieron la novedad educativa desde la resistencia.

Touraine (1987), por ejemplo, expresa la importancia de reducir la distancia entre la acción, las prácticas y el sentido más amplio, razón por la cual su interés se centró en analizar de cerca las dinámicas que desarrollan los diferentes actores en el movimiento. De ahí surge su método de intervención sociológica que indaga las formas de construir la identidad colectiva en medio del conflicto, enmarcado de alguna manera, en la investigación-acción-participativa (Fals Borda, 1993), de cuyas fuentes también la educación popular se nutre significativamente (Ortiz y Borjas, 2008).

Los movimientos sociales latinoamericanos, gracias a sus procesos históricos, sobre todo en la época de los 80, permitieron ver a la escuela como un campo de acción

colectiva, como un espacio en el que se pueden gestar dichos sentidos al ser un terreno de formación de la subjetividad y de construcción de identidades colectivas (Mees, 1998). La unidad entre las prácticas educativas y el sentido de la lucha se plasma en esta manera de accionar comprendida como el “resultado de intenciones, recursos y límites, una orientación intencional construida mediante relaciones sociales desarrolladas en un sistema de oportunidades y obligaciones” (Melucci, 1994: 157). Dicho de otra manera se trata de ver cómo distintas particularidades de carácter individual, se van juntando en medio de las dinámicas propias de los movimientos sociales para configurar intenciones colectivas, o en el campo educativo, procesos de liberación.

La educación popular encarna en gran medida estos presupuestos al ser, junto a los movimientos sociales, “actores políticos creadores de significado” que buscan “desafiar los discursos sociales dominantes y exponer una forma alternativa de definir e interpretar la realidad” (P. Ibarra, Martí, y Gomà, 2002: 44). Los objetivos se compaginan y se integran en una sola mirada, que por un lado, se vuelve crítica de aquellas estructuras generadoras de injusticias, y por otro, se torna propositiva y activa desde formas de comprender la realidad resultantes de la relectura del contexto.

La teología de la liberación, por su parte, constituyó en el continente un vuelco a nivel religioso al proponer una iglesia de base que trabajara junto a los empobrecidos en la búsqueda de un mundo más justo. Su principal fundamento lo constituyó la mirada e interpretación de un Jesús más humano cuya acción liberadora lo llevó a la cruz (Boff, 1980; Ellacuría y Sobrino, 1990; Gutiérrez, 1972); cuestión que afirmó la necesidad de una Iglesia menos acomodada que hiciera, además, una opción por los pobres.

Los aportes de esta manera de pensar una vivencia de la fe desde América Latina, permitieron que la perspectiva orientada a la transformación de las estructuras no se quedara solamente en el terreno de económico, sino que permeara también el campo de lo religioso. La teología de la liberación propuso, por ejemplo, la implementación de una Iglesia policéntrica cuyos principios teológicos surgieran desde el contexto en el cual está presente. Ella misma es una muestra de esta premisa que volvió práctica la experiencia de descentramiento de la mirada occidental que así, como en muchos otros campos de pensamiento, monopolizó durante mucho tiempo la teología (Tamayo, 2001). Valga considerar aquí que otra de las vertientes de la educación popular, sobre todo en

la actualidad, es precisamente esta reflexión que invita a “provincializar Europa” (Chakrabarty, 2008) y a recuperar una epistemología que surja desde el sur (De Sousa, 2009).

Cual gran río, la educación popular se fue enriqueciendo de las aguas que brotaban en diferentes espacios y lugares. A nivel filosófico, sociológico, teológico, se fueron organizando las diversas ideas que aterrizaron posteriormente en una –aunque no la única– manera de educar que asumió como propia la necesidad de la transformación del mundo.

Dos palabras, una categoría

Al tratar de definir la categoría de “educación popular” suele pensarse que hay que tratarlas como dos palabras distintas centrando el debate, por un lado, en la cuestión de la educación a un nivel amplio y, por otro lado, en la pregunta por “lo popular”, cuando en realidad se trata de un solo sustantivo que debe ser reflexionado como tal (Pineau, 1994). Dicho de otro modo, el concepto no es el resultado de la integración de dos procesos diferentes que se juntaron para tratar de mostrar algo concreto, sino que su construcción implica ciertas características propias que fueron elaborándose desde el comienzo gracias a la síntesis entre la teoría y la práctica. Por lo tanto “popular” no es un calificativo para un determinado tipo de educación que se hace con “el pueblo”, sino que la “educación popular” deviene en un paradigma pedagógico (Álvaro, 2015).

La educación popular, no puede entonces definirse únicamente desde los sujetos con los cuales desarrolla su accionar, el “pueblo”, comúnmente comprendido como aquella porción de humanidad empobrecida, sino que debe definirse en relación a aquello que la diferencia de otro tipo de propuestas educativas. En realidad la educación popular es el resultado de la interacción de “modelos complejos compuestos por múltiples acciones y prácticas combinadas” (Pineau, 1994: 17) que han sido contextualizados para responder a dinámicas concretas. La intencionalidad de esta propuesta

plantea la construcción de una concepción educativa que, trabajando desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo cual requiere el uso de metodologías y

pedagogías que no sólo se queden en la esfera del conocimiento, sino que reconociendo los saberes populares, los visibilice como formas de la contrahegemonía, para convertirlos en saber de lucha, dándoles su propia voz mediante procesos de participación, negociación cultural, y diálogos de saberes, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemes propias de ellos (Mejía, 2001: 112).

Estas palabras sintetizan el discurso de la educación popular, caracterizado por los siguientes elementos: la consideración del propio contexto de la escuela como punto de partida; el uso de pedagogías y metodologías acordes a la realidad y a las personas que se están educando; y la búsqueda de la transformación de dicha realidad como fin último. Podría entonces definirse la educación popular como aquel paradigma pedagógico que partiendo del contexto en el cual se desarrolla, y promoviendo el diálogo de saberes y la participación, se orienta a la transformación de dicho contexto.

Esta propuesta, que bebe de las fuentes de la teoría crítica, de los movimientos sociales, de la teología de la liberación y de la revalorización del pensamiento endógeno, plasma una dinámica concreta de resistencia instalada en la escuela y, en este caso, sobre todo en la escuela que potencialmente sería el espacio de germinación de la intencionalidad liberadora, es decir, la escuela de los grupos empobrecidos y marginados.

Junto a la construcción epistemológica y fundamental de la educación popular, se ha ido construyendo también la idea del espacio en la que la misma debe insertarse. En realidad la educación popular existe gracias al esfuerzo de los diferentes grupos que han sentido la necesidad de educarse, de sus intereses y sus convicciones, y no podría considerarse como un modelo que se exporta y que simplemente se instala en algún lugar sin entender sus particularidades culturales. La educación popular asume que la vida se desarrolla dentro de la escuela pues es la escuela misma la que debe injertarse en el pueblo (Bitkine, 2015, reunión). La educación popular no “educa para la vida” pues no considera que la vida de los estudiantes está en otro lugar y que “inicia cuando ellos dejan las aulas escolares” (Valenzuela, 2009: 19).

Desde estos presupuestos, la educación popular se sigue construyendo y enriqueciendo, gracias al aporte de modos concretos de gestionar la escuela con dinámicas participativas, y de modos concretos de concebir y reflexionar lo pedagógico, en base al diálogo de saberes, la biorresistencia (Valenzuela, 2009), la investigación

acción participativa (Fals Borda, 1993), la pedagogía de la pregunta (Freire y Faúndez, 1973), la construcción colectiva del conocimiento, y la relación sujeto – sujeto.

Todo esto orientado al fin último de la escuela en clave crítica y liberadora, es decir, la transformación de la sociedad, que solo puede llevarse a cabo desde una perspectiva que ofrezca a los docentes la posibilidad de adaptar, de manera creativa, sus conocimientos pedagógicos a cualquier cantidad de contextos educacionales. La educación, por lo tanto, se vuelve un hecho político y no una cuestión técnica que hace del docente un simple ejecutor de modelos estandarizados, cuya función no es otra que la de “depositar” conocimientos.

Aquí una idea importante que merece ser rescatada, y es que el simple hecho de cambiar los propósitos de la escuela, buscando que la misma deje de ser una “educación bancaria” en términos del mismo Freire (2009), para convertirse en una educación liberadora, hace que toda la escuela se reforme para lograrlo. En otras palabras, la transformación de los propósitos escolares posibilita la transformación escolar y de a poco, la social. En todo ello, el propio contexto en que se educa se vuelve fundamental y centro de la reflexión sobre las intencionalidades de la educación crítica latinoamericana en cualquiera de sus versiones: “educación crítico liberadora, educación popular, enfoque transformador” (Mejía, 2001: 17), entre otras.

Entonces, la educación popular se comprende desde el marco de una práctica con historia y de una concepción de la educación desde América Latina de un proyecto en el que se busca dignificar al ser humano excluido y segregado por medios educativos y políticos. La educación popular es una propuesta que asume la escuela como un aporte político en tanto búsqueda del bien común, y por lo tanto, va haciendo de la escuela misma un centro social importante de la vida de un determinado lugar.

Marcos Raúl Mejía, propone un decálogo que resumiría, de un modo bastante concreto, aquello que define a la educación popular vista, en este caso, como un amplio paradigma pedagógico:

1. Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores.

2. Implica una condición básica de transformación de las condiciones que producen injusticia, la explotación, la dominación y exclusión de la sociedad.
3. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.
4. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconoce las diferencias.
5. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
6. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos, interpelando la multiculturalidad globalizante y liberal.
7. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas.
8. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control de estas sociedades: exige una opción pedagógica.
9. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social: exige una opción epistemológica.
10. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la lucha en las cuales se inscriben. (Mejía, 2014: 7–8).

Entender la educación popular como una sola categoría que agrupa dentro de sí a la educación y a todo lo que implica lo popular sin tratar de definir dichos conceptos, por separado y por sí mismos, aclara el panorama de un concepto rico en historia y contenido, que tiene tras de sí toda una construcción discursiva cuyos objetivos difieren de los del desarrollo, al estar más orientados a la transformación de una manera explícita.

Aportes de nuestra “otra modernidad” olvidada

La “educación popular”, cuya propuesta discursiva se ha argumentado, es esencialmente distinto de la perspectiva del desarrollo occidental, ha surgido en la relación entre

aquellas reflexiones del occidente más autocrítico y las prácticas emancipadoras del continente latinoamericano, que representa una parte de aquella “otra modernidad” construida desde el sur. En el recorrido del trabajo presente no podría faltar la otra parte de aquella “otra modernidad” que no solo ha sido históricamente más marginada sino que además suele olvidarse, aquella que sutil y silenciosamente ha aportado a muchas de las reflexiones más importantes pero cuya autoría generalmente no se reconoce, es decir, la africana (De Sousa, 2014).

Valgan en torno a la cuestión algunos aportes fundamentales que, sin lugar a dudas, contribuyeron a las reflexiones que dieron origen al discurso de transformación, y que, por lo tanto, amplían la perspectiva de este trabajo. Por un lado, no podrían dejar de considerarse los diversos movimientos que lucharon en el continente por su libertad respecto de los colonizadores, y las sendas reflexiones que fueron reforzando el ideal de la emancipación económica (Guitard, 1962). Por otro, muchos esfuerzos se tejen en la recuperación y revalorización del pensamiento africano, en cuyo caso se cuenta con una línea de teoría crítica en el continente, que permite diferenciar, en este sentido, el postcolonialismo latinoamericano del africano:

W.E.B. Du Bois, C.L.R. James, Aime Cesaire, Leopold Senghor, Frantz Fanon, y Amilcar Cabral” (...) que colectivamente, enfatizaron: la importancia de evitar el obsesivo economicismo de muchos pensadores marxistas modernos y postmodernos; el poder de la ideología crítica; la prioridad de la política; las políticas económicas de raza (especialmente “raza negra”) en un mundo de supremacía blanca; el racismo natural del colonialismo y el capitalismo, las políticas económicas del patriarcado y la necesidad de una descolonización y liberación de las mujeres; las políticas del liderazgo y la liberación; las políticas religiosas en un mundo racializado y injustamente inequitativo en torno al género; y, la necesidad de deconstruir y reconstruir constantemente la teoría crítica social para hablar de las necesidades especiales de los “nuevos tiempos. (Rabaka, 2010: xi)²³

Aportes que, sin lugar a dudas, reflejan las relaciones entre la economía y los diferentes ámbitos en los que históricamente ha existido una necesidad de lucha y emancipación desde el continente africano. Ideología, raza, género, patriarcado, liderazgo, religión, educación, siempre ligadas a las formas en que se edificó un corpus hegemónico de pensamiento que aniquiló las maneras propias de pensar mediante “la violencia

²³ A menos que se indique lo contrario las citas de la bibliografía utilizada cuyo original es inglés son traducidas por el autor de la presente investigación.

epistémica que constituyó/ borró a un sujeto, obligándolo a ocupar (en respuesta a un deseo) el espacio del otro autoconsolidante del imperialismo” (Spivak, 1998: 51), y que actualmente, merecen ser llevadas a primer plano.

Entre los documentos de la biblioteca de Mongo, encuentro, por ejemplo, un dato particular y curioso, que refleja bien la idea de recuperación de estos aportes olvidados al plasmar, como principio de nuestro pensar, las ideas occidentales y sus autores. Se trata del origen de la teología de la liberación, que como se ha manifestado, constituye una de las vertientes de la educación popular. La tesis es que dicha matriz teológica, usualmente considerada latinoamericana, en realidad habría tenido su origen - como muchas otras cuestiones en realidad- al interior del continente africano, concretamente en Sudáfrica, en el año de 1955.

La teología de la liberación surge de las enseñanzas de un profeta bantú que estableció algunos principios para la existencia de iglesias independientes, mucho antes que en América Latina comience a gestarse la idea de la misma. La revista “Presencia Africana” fundada por Alioune Diop, lanzó a través del continente africano una campaña que concluyó en el año de 1956 con la publicación de un número célebre: “Los sacerdotes negros se hacen preguntas”²⁴. Este número y las reflexiones contenidas en él, son “el primer gran manifiesto de la teología de la liberación africana moderna” (Mveng y Lipawing, 1996: 30), con una diferencia que se adelantan los autores a explicar: si bien el centro de la teología de la liberación en América Latina, por las condiciones contextuales, asumió desde el principio la visión marxista económica, el África estableció la centralidad en la importancia de la cultura, al ser aquella, la cuestión más necesaria para la libertad, dada su aniquilación en la esclavitud y la colonización.

Cobra sentido, ya en el plano pedagógico, que Amílcar Cabral haya hecho un énfasis particular en el papel de la cultura en las luchas de liberación, sobre todo por la importancia de la misma en el continente africano, y como un centro distinto para pensar alternativas al desarrollo en el continente. Sus aportes reflexivos, su lucha por la formación política e ideológica del pueblo, cualquiera sea la condición en la que se encontraban y el nivel que poseían, y su cercanía con las escuelas en las cuales, no solo

²⁴ Des prêtres noirs s’interrogent

compartía con los niños sus juegos, sino que además les transmitía el espíritu de emancipación para la búsqueda de la libertad, dan muestra de su interés por una pedagogía que responda a las necesidades reales de la gente y se oriente a la transformación. En medio de la guerra, en medio de la lucha por conseguir la independencia de su país, Amilcal Cabral sabía que solo se puede alcanzar la libertad cuando “la debilidad de los oprimidos se hace fuerza, una fuerza capaz de transformar en debilidad la fuerza de los opresores” (Freire, 1977: 29).

Tensiones que configuran un tipo de racionalidad

El pueblo de Dadouar está a unos 10 kilómetros de Mongo, y en el mes de mayo se realiza una “peregrinación”. En años anteriores se visitaba una montaña, y en ella se oraba y se comía, pero la falta de agua ha obligado a los organizadores a optar por una nueva estrategia. Integrado a la peregrinación y después de unos treinta minutos de caminata la misión de la jornada nos esperaba: tapan uno de los antiguos pozos. Poco a poco fueron llegando personas de diferentes edades que apoyaban con instrumentos y sus propias manos para llevar piedras y arena al amplio espacio que había quedado tras la clausura del *forage*²⁵.

Alrededor del lugar existen otros pequeños pozos, cavados manualmente, que permiten saciar la sed de los animales. Algunos círculos se han construido con adobe para colocar un poco de agua y que la misma no se desperdicie, de modo que junto a los chivos y corderos que caminan por todo el lugar, muchas personas recogen en sus cántaros y galones, agua para llevar de vuelta a sus familias. Mientras se espera la reunión, la comida y la fiesta, en tono preocupado me comenta uno de los organizadores: “el nuevo pozo tampoco abastecerá, parece que solo hay unos cuantos metros de agua. Si el desierto sigue avanzando todos estos pueblos que se ven por aquí, irán desapareciendo” (Inser, 2015, diálogo).

Al ver el mapa del Chad puede uno darse cuenta de la situación territorial, al norte las tierras desérticas ocupan aproximadamente un 60% del país y en el límite se hacen esfuerzos por evitar que aquel porcentaje siga creciendo. Al sur, y a medida que

²⁵ Se trata de un pozo perforado cuyo sistema permite extraer agua por medio de una palanca.

uno se adentra en el país, la vegetación va cambiando, la tierra se muestra fértil y las sabanas toman su lugar en un favorable clima tropical. Mongo está en una zona en la que los pocos árboles, algunos sin hojas en la época seca, tratan de ocultar el gran desierto que se muestra imponente bajo los pies del caminante. Una batalla se desarrolla, invisible, entre los pequeños árboles y la tierra que no da tregua, es el *sahel*. El paisaje verde y amarillo es la metáfora de esta lucha que además expresa, de alguna forma, lo que es el país en su totalidad, un territorio en el que conviven la vida manifestada en el verdor de los árboles al sur, con la muerte expresada en el desierto y su avance silencioso al norte.

De la misma manera, en el corazón de la escuela, en las aulas de clase, diversas fuerzas se debaten día a día para permitir que dos discursos, miradas, perspectivas, convivan de alguna forma y definan un modo de pensar, unas lógicas propias, una racionalidad heterogénea. Se trata del discurso del desarrollo, presente en el Chad y materializado en estos centros de estudio financiados con dinero de cooperación internacional, y el discurso de la transformación social, visible en la identidad de la organización y en su intencionalidad resultante de asumir como paradigma la educación popular.

Cual oxímoron, las escuelas de Fe y Alegría son la expresión de dos miradas contradictorias, de dos perspectivas cuyas diferencias son más grandes que sus semejanzas. Fe y Alegría es educación popular, pero es también hija del desarrollo y su discurso. En un país como el Chad en el que la cooperación internacional ha establecido el marco para un “colonialismo desde abajo”, una red de escuelas con principios liberadores, que busca construir un sujeto de resistencia, se parece al árbol que lucha por sobrevivir en el sahel.

Los objetivos de Fe y Alegría, en el inicio de la implementación del proyecto en el Chad, son referenciales en esta situación que tira para los dos lados de la misma cuerda:

- a) Promover una educación integral de calidad.
- b) Trabajar con las comunidades marginales del país con el fin de suscitar una acción consciente y participativa destinada a transformar las estructuras sociales injustas y a crear así una nueva sociedad chadiana más justa y solidaria.

- c) Hacer de Fe y Alegría en el Chad un modelo de institución dinámica e innovadora.
- d) Difundir la filosofía y la pedagogía de Fe y Alegría en el Chad a través de un diálogo permanente con todos los socios y actores sociales (ONG, instituciones públicas, medios de comunicación, etc.).
- e) Trabajar para que Fe y Alegría en el Chad refleje la filosofía y la misión del Movimiento seleccionando los sectores realmente más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción socioeconómica (M. Fe y Alegría y Entreculturas, 2012)

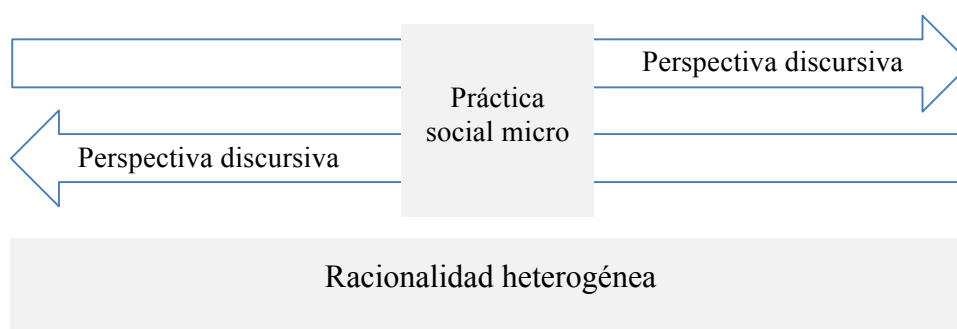
Se pone aquí de manifiesto esta tensión, entre la mirada de la educación popular y el discurso del desarrollo al plasmar objetivos que combinan la búsqueda de la transformación, con la idea de progreso, expresada por ejemplo en la idea de promoción socioeconómica. La mirada del desarrollo que asume un modelo preexistente hacia el cual caminar, frente a la contextualización radical (Grimson, 2014) que sustenta las prácticas pedagógicas de la educación popular se chocan y visibilizan en el cotidiano trajinar de las escuelas del Guera.

Fe y Alegría expresa una racionalidad heterogénea al convivir en la práctica con dos perspectivas divergentes tratando de ser fiel a ambas. Al interior del Movimiento la cuestión parece invisible, y de alguna manera los resquicios de trabajo significativo a nivel educativo ocultan las contradicciones que se producen en medio de esta materialización del oxímoron resultante de la integración entre transformación y desarrollo. Analizando las experiencias cotidianas, los trabajos en el aula, las maneras de vivir la escuela y los sueños que se tienen a futuro, las tensiones afloran cuestionando, desde su interior, al Movimiento de Educación Popular.

El término tensión, en la definición elaborada por Allan Tate a nivel literario y hermenéutico, refleja “la coexistencia de la “extensión” (sentido literal) y la “intensión” (sentido metafórico)” (Wright, 2008), es decir, de alguna manera, la posibilidad de que unas prácticas concretas y visibles convivan con discursos intencionados y abstractos. A partir de esta mirada, y para los propósitos de esta investigación, se definirá la tensión como la materialización de dos perspectivas discursivamente opuestas, en prácticas sociales micro, cuyo resultado es un tipo de racionalidad denominada aquí “heterogénea”. Un detalle importante para esta definición es que la comprensión de las instituciones pequeñas, la escuela en este caso, permite entender dinámicas sociales más

complejas (macro), –como el desarrollo, por ejemplo–, estableciéndose como pequeño síntoma de las contradicciones que permean la sociedad en general.

Gráfico 3. Concepto de tensión



Fuente: Gráfico concebido para este trabajo de investigación.

El concepto permite comprender las tensiones existentes en Fe y Alegría en Chad, desde la observación de las prácticas educativas en las escuelas de la zona del Guera, las mismas que expresan el trasfondo o la base sobre la cual emerge la racionalidad heterogénea. Dichas tensiones son las siguientes:

Tensión teleológica

Tanto el discurso de transformación como el discurso del desarrollo tienen diferentes finalidades y caminan hacia lugares distintos. El desarrollo, si bien permite el cambio en algunos campos concretos, no transforma las estructuras que generan aquello que requiere ser cambiado, promoviendo la pobreza, la injusticia y la escasez (Esteva, 1988), por su parte, la idea de transformación implica una re-evolución que trabaje en oposición al neoliberalismo y al sistema capitalista imperante.

La implantación de las escuelas en Mongo, apoyadas por la cooperación internacional, materializa en sí misma, la tensión de los fines. Los organismos de cooperación aportan al discurso del desarrollo occidental y las escuelas tratan de transformar la vida de las comunidades. Una enviada por la cooperación, que visitaba

las escuelas durante una semana con la misión de redactar un nuevo proyecto, expresaba lo siguiente:

Cada vez más estamos intentando dejar de hablar de norte sur, ya no hay norte sur, para nosotros hay incluidos y excluidos del sistema, visto como un sistema que actualmente sigue creando desigualdad, que actualmente sigue creando ciudadanos que no pueden ser activos y ser plenos en sus vidas. Pero también vemos esa desigualdad en nuestra sociedad. Es decir, estamos construyendo una verdadera cooperación en el sentido más horizontal de diálogo y encuentro entre culturas, desde el mayor respeto y desde el aprendizaje mutuo (Idone, 2015, entrevista).

Las palabras son contradictorias en sí mismas. Al decir que hay incluidos y excluidos del sistema, la pregunta lógica es ¿qué sistema? La respuesta viene después, aquel sistema que ha creado la pobreza, aquel sistema con cuyos ojos se está mirando a la sociedad chadiana, que valga decirlo, dicho sistema ha ayudado a construir. La intención del diálogo y respeto con el otro es enseguida cuestionada por una persona que trabaja en Fe y Alegría y que se queja que en la visita de la organización no se reunieron con ellos más que 30 minutos para saber sus nombres, haciendo que ese día se cancelen actividades importantes en las escuelas (Drilibet, 2015, diálogo). En realidad, los proyectos van definiendo las necesidades y los objetivos a alcanzar, desde el interior de las oficinas, muchas cosas importantes quedan por fuera de los resultados a alcanzar, y al finalizar los proyectos aquello que se ha logrado avanzar corre el riesgo de perderse.

“Por el momento trabajar sin proyectos es un poco difícil, pero con el tiempo la idea es que se pueda llegar a un convenio con el gobierno del Estado, que pueda sostenernos” (Outro, 2015, entrevista), explica el responsable de diseñar los proyectos, y el director de la red educativa, aporta diciendo que la diferencia entre el proyecto es que se termina en un momento determinado pero que Fe y Alegría implanta cuestiones a largo plazo (Mboro, 2015, diálogo) ¿cómo?, pues con el dinero que viene de los proyectos de cooperación. Mientras la intención de la cooperación internacional para el desarrollo, la mayoría de las veces consiste en solucionar algún problema concreto y sintomático, Fe y Alegría quiere solucionar problemas de raíz, aunque para ello se subsuma a la lógica de los proyectos y a su mirada desarrollista. Un día cualquiera una de las agencias financiadoras solicita una foto de ese mismo día para conocer cómo avanza una construcción. Fe y Alegría no puede oponerse a la petición y muchas cuestiones organizadas con anterioridad terminan suspendidas.

A nivel humano es también visible la tensión, pues los objetivos inmediatos en torno a las personas acarrearán la imposibilidad de atender las necesidades de todos. Fe y Alegría quiere que sus maestros se encuentren felices, pero también quiere que los estudiantes lo estén. Quiere solucionar la situación laboral de los profesores pero quiere que todos los niños vayan a la escuela. En el Chad, el asunto se complica, pues si lograrán la sensibilización del pueblo al punto que todos los niños asistieran, la escuela sería insostenible, no solo no habría el espacio adecuado, sino que los profesores tendrían problemas para manejar las clases. La comunidad difícilmente podría cotizar el dinero para pagar más maestros comunitarios y los profesores estarían inconformes con sus condiciones.

Este problema es muy visible como tensión, en una escuela el consejero pedagógico después de escuchar las insatisfacciones de un docente, concluyó que era positivo que muchos de los estudiantes inscritos no asistieran a la escuela pues eran en total 207, y el promedio de asistencia era de 80, lo cual ya es bastante en realidad. Dos días más tarde, en otra escuela, y junto al mismo consejero, se intentaba solucionar el problema de las ausencias, motivando a los padres a que sensibilicen al pueblo para que manden a los niños a estudiar (Golonti, 2015, reunión). De un total de 230 asistían 125, los números eran bastantes similares a la escuela anterior pero los objetivos apuntaban a diferentes actores. El Estado solicita a los profesores cumplir con el programa y que mantengan su trabajo con los estudiantes, pero para poder trabajar necesitan contar con aulas no muy numerosas y eso los docentes y consejeros lo saben. Sin embargo, para Fe y Alegría la ausencia a la escuela es una cuestión que se debe solucionar en base a los presupuestos que existen como organización de educación popular.

Los objetivos personales cambian también en función del discurso que subyace a la escuela. Muchos estudiantes quieren llegar a ser funcionarios públicos, de un total de 31 estudiantes en un taller, al menos 10 colocan expresiones relacionadas a un futuro como funcionarios, esto en relación a la pregunta ¿por qué vienen a la escuela? (Golonti, 2015, taller). En las reuniones, docentes y padres de familia confirman este imaginario de movilidad, una de las madres comenta que quiere que sus hijos escriban y lean para alcanzar dicho grado en el Estado (Madgoro, 2015, taller), y en otra comunidad el éxito de la escuela se mide por el número de funcionarios públicos que esta ha dejado

(Bjéguéré, 2015, reunión). Del otro lado, Fe y Alegría busca que los estudiantes se vuelvan innovadores, y que aporten en espacios técnicos con formación profesional. Implícitamente, al hacerlo, aportan a la idea de la educación como espacio de cambio social, aunque su discurso se oriente a la transformación de las vidas y a la liberación de las opresiones: “Mi deseo es que esos jóvenes sean formados y transformados” (Djekoun, 2015, entrevista), expresa una trabajadora del centro de formación profesional, y en la misma entrevista:

Nuestro deseo es que encuentren un empleo. Nosotros, una vez dada la formación, les enviamos a hacer unas pasantías. Nosotros mismos buscamos y hacemos el acompañamiento. Nosotros buscamos personas que tienen pequeñas empresas y les pedimos que reciban a estos jóvenes, les decimos que si reciben a estos jóvenes les van a hacer mucho bien (Djekoun, 2015, entrevista).

El aporte de Fe y Alegría es significativo en tanto ofrece una educación que les pueda ayudar a satisfacer posteriormente sus necesidades y mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, tanto del lado de la organización como del de los estudiantes, sin haberlo pensado así inicialmente, el currículo oculto apunta al engrosamiento de trabajadores cualificados que se integren a las instituciones neoliberales.

Tensión política

El Estado chadiano, más aún al tener que cumplir las políticas económicas que le dictan sus principales financiadores como el Banco Mundial o el FMI, ingresa vertiginosamente a la lógica de la estandarización (FMI, 2015), gracias a la condonación de su deuda en respuesta a la aplicación de las políticas neoliberales en el país. De un momento a otro cambian las políticas educativas, se introduce la promoción automática en las escuelas y se eliminan las pruebas finales para pasar de nivel (de la escuela al colegio). La noticia llega oralmente a las instituciones educativas, pues es la manera de transmitir la información oficial en Mongo. Las reacciones no se hacen esperar ¿cómo vamos a pasar a un estudiante si no tiene el nivel adecuado?, comentan los docentes. En Fe y Alegría se debate sobre la cuestión pues se consideran que medidas como estas están orientadas a que suba la tasa de escolaridad que ahora está en el 35%, pero sin asegurar el real aprendizaje y la calidad.

Para paliar un poco la situación, se prepara una prueba de conocimientos, básicamente de lenguaje (dictado, escritura, ortografía, conjugación de verbos, gramática francesa) y matemática (cálculo, agilidad mental), dependiendo del nivel, se incluyen además cuestiones de dibujo, canto y cultura general. La intención de la prueba es conocer el nivel de los estudiantes, para desarrollar en el período vacacional algunas actividades de nivelación, y además para iniciar el siguiente año lectivo atendiendo problemas específicos detectados (OC011). La prueba se aplica sin problemas en todos los centros educativos, y pronto se sistematizan los resultados de las mismas.

La aplicación de las pruebas permite ver en realidad dos cuestiones, la primera es el sincero interés que tiene Fe y Alegría por que los niños aprendan y pasen la escuela con los conocimientos adecuados. La segunda es que frente a una situación de estandarización, la respuesta de una organización de Educación Popular, es una evaluación “estandarizada” que medirá si las escuelas alcanzan un nivel similar. Sin embargo, la idea de la contextualización está siempre presente en el discurso de la organización, de hecho es visible en general en el discurso educativo, expresando que no se puede hacer que todas las escuelas funcionen igual, que se muevan sobre las mismas bases. En la vida real existen modelos en Fe y Alegría, que pasan incluso por la cuestión de la infraestructura. Lo que se piensa para una escuela debe servir para todas, y aunque los pueblos son, en general bastante similares en los estilos de vida, éstos ni siquiera hablan el mismo idioma.

Generalmente, cuando en las escuelas se reúne a los padres para solucionar problemas concretos de una escuela en particular, se está trabajando contextualmente, pero cuando se concluye que la solución al problema logrado en un pueblo puede servir para otro en el que hay un problema parecido, se está entrando en la lógica del estándar. En una reunión de un pequeño comité establecido con el fin de analizar la situación de una escuela con diversos problemas: de pago a los profesores, de ausencia de los estudiantes, de baja calidad del director y de poca organización de la APE y la AME, se van pensando soluciones para cada punto en particular, muchas de las cuales están orientadas a la incrementación de seguimiento y al ejercicio del poder en las personas que están a cargo en niveles de decisión, por ejemplo, se comenta que el jefe de la villa debe presionar y exigir el pago a los padres. En el momento en que uno de los presentes

inició su intervención: “en el pueblo tenemos tres grupos con culturas diferentes, establecidas en tres barrios”, otro le interrumpió para recordarle que “el tema de la reunión es revisar los problemas de la escuela, no de la comunidad” (Bandaro, 2015, reunión). El contexto donde la escuela se injerta muchas veces se olvida.

En realidad la tensión estándar-contexto es una cuestión que responde a las políticas estatales y a lo que aquellas buscan en los procesos de educación, valga decirlo una vez más, orientadas muchas de las veces por los grandes organismos internacionales, por ello esta es una tensión de carácter político. Una hoja de ruta, elaborada por la Secretaría General de Gobierno, y que cuenta con 59 medidas, decisiones y acciones a realizar, orienta los esfuerzos de las escuelas en el Chad (SCG Tchad, 2014). Fe y Alegría se incluye como aliado a estos intereses y trabaja no solo en virtud de los mismos, sino siguiendo el mismo programa pensado a nivel estatal:

La enseñanza en la clase tiene el mismo programa. El programa es idéntico. La diferencia es que Fe y Alegría da formación, y esto refuerza las capacidades de los maestros. Pero el programa es el mismo, es el programa nacional (Garbou, 2015, entrevista).

Nosotros, seguimos el programa del Estado. Fe y Alegría aquí en el Chad, no es más que un apoyo para las escuelas. Fe y Alegría apoya sobre la formación de los maestros comunitarios, sobre la formación de los alumnos, sobre la formación de los padres, sobre la formación de los niños, sobre la formación de directores. Y con el Estado también tenemos un acuerdo de cooperación. Y ese acuerdo obliga a Fe y Alegría a no cambiar el programa del Estado. No hacemos más que seguir el programa del Estado (Souley, 2015, entrevista).

En medio de todo esto, en Fe y Alegría se inventan estrategias para trabajar más allá del Estado. Algunas cuestiones de trabajo formativo, muy destacado en las intervenciones, como cursos de verano, talleres de nivelación para docentes y directores, campamentos de una semana para acompañar y mejorar la lectura y la escritura (Foi et Joie, 2014) reflejan la mirada de una organización que no quiere ser solo un actor técnico al servicio del Estado, sino que quiere educar, en todo el sentido de la palabra.

Tensión biocultural

Se ha manifestado anteriormente que tanto el discurso del desarrollo como el discurso de la transformación social van configurando modos de ser de los sujetos, por un lado lo que aquí se ha denominado “sujeto desarrollista” que posibilita un “colonialismo desde

abajo”, y por otro un “sujeto de resistencia” que promueve la justicia social. La tensión de estas construcciones subjetivas permite la adopción del término biocultura, utilizado en los estudios de juventud, pero cuyo concepto posibilita el análisis consecuente.

La biocultura implica la dimensión biopolítica definida desde el conjunto de dispositivos establecidos por los grupos dominantes para controlar, disciplinar y generar cuerpos disciplinados que actúen de acuerdo con sus intereses, en el sentido que le otorgan Foucault, Heller y Agamben, pero también implica la bioresistencia, definida como el conjunto de formas de vivir y significar el cuerpo por parte de personas o actores y grupos sociales en clara resistencia, disputa o desafío a las disposiciones biopolíticas (Valenzuela, 2009: 18).

La tensión biocultural expresa, en este caso, la condición biopolítica que mueve no solo los cuerpos, sino la vida misma en una dirección establecida, y la bioresistencia que se muestra latente en las prácticas establecidas con carácter de control. En la escuela se trata del llamado a la participación, cuyas formas se ha explicado ya anteriormente, en relación a la organización necesaria para que el Estado asuma, de una vez por todas, su papel en la educación de la población chadiana.

En el discurso del Movimiento Fe y Alegría, está presente la idea de que la escuela aporta en aquello que el Estado no puede hacer, o en los lugares a los que no puede llegar. En el Tchad la frase realmente se cumple y las escuelas suplen muchas de las carencias, incluso materiales, de las escuelas oficiales (estatales) que han entrado al convenio por el cual Fe y Alegría gestiona las mismas. En tal virtud, y gracias a los diversos proyectos que sustentan las actividades de la organización, se construyen clases, se amplía la escuela, se forma a los maestros y se dona materiales. La comunidad como contraparte debe hacer una cotización para el pago de los maestros comunitarios, de algunos materiales adicionales, y de la monitora del Pre CP, ya sea con dinero, ya sea con tazas de cereal. Esta cotización es problemática en la medida en que los animadores pedagógicos gastan sus esfuerzos en recordar que hagan los pagos a tiempo y en que coticen lo justo para los maestros, según el número de estudiantes y las necesidades de la comunidad. Si bien gracias a Fe y Alegría, muchas comunidades cuentan con excelentes escuelas, en relación a las otras que muchas de las veces solo tienen un pequeño hangar hecho de paja, no se ha podido garantizar, por ejemplo, que el año lectivo dure lo que debe durar. Muchos de los maestros comunitarios comenzaron la huelga en febrero de 2015, lo cual implicó duplicar los esfuerzos de los otros profesores

y, finalmente, terminar el año escolar con un mes de anticipación a lo previsto en el calendario oficial.

Por lo tanto, la idea de participación en la escuela, más allá de la posibilidad de establecer un marco en el cual la comunidad se vuelva también educadora y en que las decisiones las tomen junto al pueblo y desde sus necesidades, se vuelve un asunto que obliga a la gente a limitarse en torno a otras necesidades que puedan tener, para poder aportar y que la escuela funcione bien. Un padre de familia, manifestaba por ejemplo, que tenía 10 hijos, y que la cotización era de 1000 francos por cada uno. Habiendo producido solo 3 sacos de grano, en realidad gana solo para la comida de su hogar, pero no para la escuela (Bjégueré, 2015, reunión). Fe y Alegría le está recordando, sin embargo, a cada rato, la necesidad de enviar a sus hijos a educarse. En realidad es algo que resulta de las buenas intenciones de la organización, pero que termina reafirmando esta situación biopolítica, es decir, estableciendo un marco de control de la vida comunitaria en función de las escuelas.

Para Fe y Alegría, la educación es un derecho y, sin embargo, aunque con un costo bastante pequeño (1000 francos, por ejemplo, es menos de dos dólares al mes), resulta más bien un servicio para la comunidad, que unido a los otros que ofrecen las diferentes agencias de cooperación como el “banco de cereal” o los “huertos comunitarios”²⁶, resulta bastante caro y difícil de sostener para las numerosas familias de los pueblos de Mongo.

La pregunta que podría plantearse como afirmación de esta tensión es ¿por qué Fe y Alegría no promueve más bien un sistema de organización social para reclamar al Estado su derecho a la educación? Los profesores pueden estar hasta seis meses sin salario, las comunidades deben buscar cómo mantenerlos en el trabajo, también deben aportar con algo de materiales y trabajo en las construcciones, cautamente se quejan de esta situación, manifiestan su resistencia, pero no se deciden hacer nada. Los largos años de guerra han establecido un marco en el cual la resistencia a aquello que representa opresión, no es muchas veces oportuna, se sabe que frente a un reclamo de la

²⁶ Muchas de las iniciativas que llevan los organismos de cooperación solicitan diversos tipos de contra partes. En el Banco de Cereal (llevado por ACRA), por ejemplo, al igual que para los maestros comunitarios, en las comunidades se cotiza un pago para el animador del mismo.

gente, el Estado reaccionará con violencia, como en enero de 2015 en que murieron cinco estudiantes universitarios por protestar en Doba respecto de una modificación en el sistema de admisión a los exámenes finales de secundaria (Fundación Sur, 2015). Idriss Deby, *le boss du Sahel*, es criticado y temido en muchos círculos pero apreciado en otros (Soudan, 2015).

Sin embargo, y pese a esto, las mismas escuelas de Fe y Alegría, son, en sí mismas un acto de resistencia, les están diciendo al Estado cómo debe trabajar, les están cuestionando en sus prácticas y en sus políticas frente a la educación. Están buscando cómo tener escuelas y que los pueblos tengan educación pese a los atrasos en los sueldos. El que los profesores entren en huelga y, al mismo tiempo, Fe y Alegría integre dos clases en una para continuar trabajando le está diciendo algo al sistema en general, lo está cuestionando pues no responde a las exigencias y necesidades para que la educación sea realmente un derecho. Los inspectores de educación²⁷, e incluso el director de la Escuela Normal de Mongo (Rizga, 2015, entrevista, Abakar, 2015, entrevista, Bolokane, 2015, entrevista) se refieren a Fe y Alegría como una organización que les lleva la delantera, piden integrarse, piden trabajar juntos, piden aprender de ellos y piden que asuman más escuelas oficiales.

Tensión cultural

Fe y Alegría fue, hasta el 2007 un Movimiento exclusivamente de la región latinoamericana y caribeña, en el año 2015 cumplió 60 años. Desde esta perspectiva la fundación africana es un hijo recién nacido que, como cualquier hijo, crece en un nuevo mundo, muchas veces incomprensible para aquel que lo vio nacer. En la perspectiva continental y contextual, diversos puntos merecen atención y análisis, por ejemplo, en el proceso de esta investigación, había decidido inicialmente no tocar el tema religioso, sin embargo apenas llegado a Mongo, un primer impacto: el equipo de Fe y Alegría en el Chad es mayoritariamente musulmán. Al inicio de las reuniones generales se realiza una oración cristiana, y una musulmana, para que todos esté incluidos (Foi, 2015, reunión).

²⁷ Los Inspectores Generales de la Enseñanza Primaria organizan el equipo de seguimiento pedagógico y la formación de un número de centros oficiales en una zona determinada. En Ecuador serían el equivalente a un Director Distrital de Educación.

La tensión se comprende cuando se vuelve sobre el ideario para recordar que Fe y Alegría tiene carácter cristiano y que, además, es una obra jesuita. Muchas cuestiones de trabajo tienen que adaptarse al grupo, pues el contexto así lo va exigiendo, todos los viernes, por ejemplo, la jornada se reduce a pocas horas en la mañana, pues llegado el medio día se preparan las esteras para la oración. En realidad muchas cosas se definen en torno a la religión, y discursivamente siempre se vuelve sobre el tema. Desde el punto de vista cristiano, una antigua voluntaria comentaba que “el islam arrasó con la cultura local, mientras el cristianismo la mantuvo gracias a la inculturación” (Beat, 2015, entrevista). Desde el punto de vista musulmán, “la oración cristiana es complicada, mientras la que ellos realizan es fácil y cotidiana” (Issakha, 2015, diálogo)²⁸. Preguntando sobre posibles disputas en torno a la religión dada la naturaleza de Fe y Alegría, uno de los miembros del equipo comentaba:

Sobre este punto no hay problemas. Fe y Alegría Chad es una asociación de musulmanes, cristianos, y también de esos que no tienen religión. Aquí es el trabajo lo que nos une, la religión es un trabajo particular, aquí es un trabajo común lo que nos une. Nuestro trabajo en común, nuestro objetivo es la educación de calidad para todos (Issakha, 2015, entrevista).

Las comunidades están conformadas por personas musulmanas, en algunas sobreviven aún culturas y religiones locales, pero en cualquiera de los casos el cristianismo es una marcada minoría. En una comunidad Fe y Alegría le reclamaba al pueblo haber construido la mezquita al interior del terreno donado a la escuela, por ejemplo, aunque prácticamente todos los estudiantes sean musulmanes. La comunidad accede a mover la mezquita pues son conscientes de haber ocupado un terreno que no estaba pensado con fines religiosos. La cultura musulmana permea la vida de Mongo y, aunque Fe y Alegría sea gestionada por los jesuitas, que la religión cristiana no ocupa un lugar central es visible en el trabajo de la organización. Por ejemplo, en Fe y Alegría no se tienen clases de religión ni catequesis católica en las escuelas, sin embargo, la forma en que están colocadas las oficinas y distribuidos los cargos reflejan mucho de lo que pasa afuera en las comunidades. Los equipos pedagógicos y de la REC son casi exclusivamente de

²⁸ La expresión resultó en una conversación en la que le pedí a uno de los consejeros que me enseñe a rezar, cuestión a la que accedió gustoso, expresándome al final: “Luego tú puedes decidir si quieres hacerte musulmán o quieres seguir como cristiano”. La experiencia de aprender la oración musulmana que se realiza cinco veces al día, en horas determinadas, me permitió comprender mejor muchos de sus horizontes de sentido.

hombres y, aunque hay una mujer en cada uno de ellos, ambas comparten una oficina aparte. Una se ocupa de las madres de familia, y la otra de los Pre CP, cuestión que muestra la misma dinámica de las escuelas, es raro encontrar maestras en las aulas de CP, CE, y CM, tanto como encontrar monitores de Pre CP en lugar de monitoras. El trabajo está distribuido tal y como sucede en las comunidades en las que los hombres portan la voz, y hay una separación de género para prácticamente todo.

El matriarcado de base que recordaba Fanon (1968), es sin embargo también apreciable. En la visita a un centro educativo comentaba el director que tenían el deseo de hacer un pozo en una comunidad y que se reunieron con los profesores, con los jefes de comunidad y con los líderes, para saber si lo iban a hacer en la escuela o en la plaza: “Nos pidieron una semana y al volver expresaron que después de consultar con las mujeres, el pozo será en la escuela” (Mboro, 2015, diálogo). Significativamente, y aunque estén en otra oficina, muchas de las decisiones pedagógicas son consultadas previamente con las mujeres del equipo. Sin notarlo, Fe y Alegría en el Chad, es una organización con carácter cristiano, pero con una vida cotidiana musulmana.

Al interior de las organizaciones católicas que apoyan en muchas áreas de trabajo en Mongo, se preguntan también por qué Fe y Alegría no se integra a una labor más en red. El primer director del Movimiento en el Chad decidió que caminarían autónomamente, pese a que en el Vicariato Apostólico de Mongo existe una secretaría de educación que trabaja con la red de escuelas católicas. El sueño del Vicariato es que exista una integración, pues comentan “Fe y Alegría es también parte de la Iglesia” (Martello, 2015, diálogo).

Pero la tensión cultural no es solo religiosa, tiene que ver con la enseñanza del francés en medio de pueblos que hablan árabe y lenguas locales, y tiene que ver también con la intención de reforzar los pueblos, su organización, sus terrenos, sus escuelas. La educación en las comunidades permite que la misma se afiance, que se vaya haciendo más fuerte e integrada, la misma colaboración y las constantes asambleas hacen que los pueblos se organicen más allá de la cuestión escolar. Al mismo tiempo, Fe y Alegría forma personas para que se vayan incorporando a la ciudad, realiza una formación solo con mujeres que salen de sus pueblos durante un mes para enseñarles costura y francés, y realizan también formación profesional en la ciudad. Una vez que aprenden un oficio


que les sostenga, “estos ya no pueden volver allí, al medio rural” -dice el profesor de hotelería y gastronomía-, “pues allá no podrán practicar lo que han aprendido” (Allango, 2015, entrevista).

Tensión pedagógica

Una de las riquezas en los pueblos del Chad, es la fuerza de la comunidad expresada en momentos concretos como las comidas. Un solo plato lo suficientemente grande para un grupo más o menos ocho personas se prepara al interior de los hogares, y es servido en las esteras bajo las sombras de los árboles. Generalmente arroz o fideo con carne, o la tradicional *boule* hecha de mijo y servida con salsa, se come con la mano y en el suelo. Las asambleas son también un momento fundamental pues en ella tanto los hombres como las mujeres tienen la voz para expresar su visión en torno a los problemas que tienen en el pueblo. Las familias viven también alrededor de un gran patio en el que las casitas circulares se levantan para acoger a cada una de las nuevas mujeres que se irán incorporando con los matrimonios de los hijos. Al ingresar al aula de clase, las niñas y niños sentados en columnas, miran al pizarrón. La fuerza comunitaria se pierde al interior de la escuela.

La clase está dividida en lecciones de entre 10 y 45 minutos según la materia que corresponda, el pensum depende del nivel pero generalmente son varios los espacios que van cambiando a lo largo del día muy rápidamente para abarcar en la semana: lectura, gramática, conjugación, ortografía, vocabulario, aritmética, sistema métrico, geometría, ciencias de observación, historia, geografía, educación cívica, expresión escrita, educación física, elocución, árabe (Horario, 2015, archivo, Planificación, 2015, archivo, Multigrado, 2015, archivo).

Gráfico 4. Planificación mensual de CM de la escuela oficial de Forrah

République du Tchad		Unité – Travail – Progrès			
Délégation Régionale de l'Éducation Nationale du Guéra/Mongo		Mars			
Inspection Départementale de l'Éducation Nationale du Guéra		Répartition Mensuelle			
Inspection Pédagogique de l'enseignement Primaire de Mont-Guédi/Baro		Année Scolaire : 20.14 – 20.15			
Ecole officielle de Forrah, Classe : CM					
Matière	1 ^{ère} Semaine	2 ^e Semaine	3 ^e Semaine	4 ^e Semaine	
Lecture	Cœur de cœur ^{chump 72}	Tout savoir de siola ^{chump 83}	La nuit d'un porc ^{chump 88}	Échecesse ^{chump 94}	
Grammaire	Le mot numérique ^{chump 52}	Les adjectifs ^{chump 57}	Les pronoms personnels ^{chump 62}	Les pronoms démonstratifs ^{chump 67}	
Conjugaison	L'imperatif ^{chump 86}	Subjonctifs ^{chump 92}	Conditionnel (1) ^{chump 97}	Conditionnel (2) ^{chump 103}	
Orthographe	Travailler la différence ^{chump 80}	Les conjonctions ^{chump 85}	Les mots commençant par ^{chump 90}	Les mots commençant par ^{chump 95}	
Vocabulaire	Les grandes épidémies ^{chump 84}	Les éléments de l'univers ^{chump 89}	Le marché en Afrique ^{chump 94}	Les mots commençant par ^{chump 99}	
Arithmétique	Plus d'adulte ^{chump 74}	Plus de pente ^{chump 79}	Rux d'adulte ^{chump 84}	La division ^{chump 89}	
Système-Métrique	Calcul ^{chump 81}	Calcul ^{chump 86}	Mouvement uniforme ^{chump 91}	Mouvement uniforme ^{chump 96}	
Géométrie	Calcul ^{chump 87}	Calcul ^{chump 92}	Calcul ^{chump 97}	Calcul ^{chump 102}	
Sciences d'observation	La méningite ^{chump 77}	La conjonctivite ^{chump 82}	Les infections ^{chump 87}	Les infections ^{chump 92}	
Histoire	Les monarques ^{chump 80}	Le pays ^{chump 85}	Le pays ^{chump 90}	Le pays ^{chump 95}	
Géographie	Les climats de notre pays ^{chump 83}	Les cours d'eau ^{chump 88}	Les paysages ^{chump 93}	Le peuplement ^{chump 98}	
Agriculture					
Élevage					
Education Civique	Le pouvoir législatif ^{chump 86}	Le pouvoir judiciaire ^{chump 91}	Le parlement des enfants ^{chump 96}	Les droits et devoirs du citoyen ^{chump 101}	
Expression écrite	Écrire une lettre ^{chump 89}	Rédiger un CV ^{chump 94}	Rédiger une petite annonce ^{chump 99}		
EPS	Jeu de course de vitesse	Jeu de course de vitesse	Jeu de football	Deux villages à la conquête l'un de l'autre	
Chargé du cours :	Le Directeur : 		Le Conseiller :	L'Inspecteur :	

Fuente: (Planificación, 2015, archivo) Documento facilitado por el profesor de la escuela, marzo 2015

Generalmente las clases en las escuelas muestran una forma de enseñar acorde a la pedagogía tradicional. Cada lección consiste en que el profesor escribe en el pizarrón un extracto del libro de trabajo o manual y los estudiantes van copiando en sus cuadernos, luego se lee o se desarrolla en el caso de que se trate de ejercicios, y finalmente se lanzan una serie de preguntas muy cerradas, respecto de lo aprendido en esa lección o en alguna de las anteriores²⁹. Es un trabajo de memorización que poco tiene que ver con la pedagogía de la pregunta por la que aboga Freire (Freire y Faúndez, 1973), y que reclama Gadamer al hablar de la “pregunta pedagógica”:

Todos sabemos lo que significa, en la denominada pregunta pedagógica, una interrogación que no es impulsada por el deseo de saber. En tal caso es evidente que el interrogador sabe aquello que pregunta. ¿Qué clase de pregunta es ésa, si ya sé la respuesta? La pregunta pedagógica así formulada debe calificarse de apedagógica por razones hermenéuticas (Gadamer, 1993: 86).

²⁹ En 15 clases observadas, en las que pase el día con los estudiantes de un mismo grado para reducir el nerviosismo de los docentes y generar un ambiente favorable, pude ver una y otra vez repetirse el mismo esquema de aprendizaje en las diferentes materias.

Esta manera de abordar el aprendizaje, de un modo bastante mecánico, es el resultado de la formación recibida, pero también de la manera en que antaño la escuela francesa se introdujo en el país. Muchas cuestiones se vuelven problemáticas cuando se trabaja de esta manera y además no se cuentan con los materiales adecuados, tal como lo expresa un director de escuela:

En principio, es necesario que el niño tenga su libro. Así la explotación de la lectura puede ser normal. En el momento en que se copia solamente un párrafo de la lectura, esto hace la clase más difícil, entonces la lectura resulta un problema (Garbou, 2015, entrevista).

La formación de los profesores les motiva a la creatividad y al ingenio, intenta introducir nuevas metodologías y para ello se mueven muchos recursos y esfuerzos. Al finalizar el año escolar el equipo pedagógico de Fe y Alegría prepara un campamento de lectura en cinco niveles para explotar las capacidades de los niños y nivelar el aprendizaje, este campamento es parte de la formación de los docentes que tienen previamente en cuestiones como lenguaje, cálculo y didáctica (Foi et Joie, 2014). Además varias semanas se dedican a trabajar la identidad del movimiento, que implica la idea de una pedagogía acorde a la educación popular, que en la línea de la “pregunta pedagógica” parte del diálogo y de la revalorización de los saberes (Delgado y Rist, 2013). La formación es puesta en práctica sin duda alguna, pero no ha logrado visibilizar una pedagogía que se diferencie de las otras escuelas que existen en el Estado, aunque sí ha logrado establecer un marco de trabajo mucho más adecuado. De alguna manera, la escuela sigue mostrándose tradicional y bancaria, muchas veces con profesores que nunca la terminaron, y que con esfuerzo se intenta convertir en educadores populares.

Gracias a Fe y Alegría es que yo he sido formado, si no antes que yo me comprometiera a ser maestro comunitario, yo tenía solamente mis ideas desde cuando yo abandoné la escuela. Cuando yo abandoné la clase de terminal. No contaba más que con mis ideas que me ayudaban, pero con la formación de Fe y Alegría yo encuentro que estoy muy bien. Con la formación aquí de maestro comunitario hay un cambio para nosotros, es un cambio ya que nos comprometimos sin tener formación (Gasso, 2015, entrevista).

La tensión pedagógica termina siendo aquella que se expresa desde las prácticas tradicionales, pero cuyos discursos son transformadores. La escuela educa para una sociedad diferente, con mayor justicia social, por ejemplo, pero rompe en su interior las

prácticas comunitarias que caracterizan a los pueblos de Mongo. La pedagogía denota la normalización de las tensiones, y por ende la escuela es también un espacio de construcción de la racionalidad heterogénea.

Recapitulación de las tensiones

Las escuelas de Fe y Alegría se han injertado en los pueblos del Guera, llevando consigo los ideales de una sociedad transformada, resultante de amplios procesos históricos, matizados por la dominación y la explotación. En el contexto chadiano estas escuelas, que quieren marcar la diferencia, se ven permeadas por una fuerte mirada desarrollista que ha permitido construir el país y que hoy por hoy, se sigue creando en virtud de los aportes de la cooperación internacional. A partir de su implementación, y desde los espacios más pequeños, como son en este caso las aulas de clase, es posible mirar diversas tensiones producidas en la interrelación de factores producidos por estas dos diferentes perspectivas, que van configurando un modo de pensar que se ha denominado racionalidad heterogénea.

Podrían ser muchas más, desde análisis diferentes, sin embargo, se las ha agrupado en cinco:

- Una tensión teleológica que materializa, por un lado, el desarrollo como finalidad apoyada por proyectos que buscan intervenir en el país, y por otro, la transformación que solo puede surgir desde procesos participativos.
- Una tensión política que, apoyada por los organismos internacionales, busca la estandarización y se orienta a elevar los niveles de escolaridad a nivel numérico, frente a una mirada contextualizada que busca la calidad educativa, medida más allá del número.
- Una tensión biocultural que se enfrenta al ejercicio del poder sobre la vida y que resulta en una escuela como servicio, respecto de la búsqueda del derecho a la educación que hay que luchar por conseguir.

- Una tensión cultural que se debate entre reafirmar una identidad originaria o aceptar la adaptación cultural como fortaleza, y al mismo tiempo entre formar para reforzar la ciudad o para reafirmar la vida de los pueblos.
- Una tensión pedagógica que hace que subsistan estructuras escolares basadas en la pedagogía tradicional, respecto del ideal de integrar la escuela y la vida como fruto de la aplicación de la educación popular.

Tabla 2. Tensiones resultantes de las perspectivas del desarrollo y la transformación visibles en las escuelas de la región de Guera, en Mongo, Chad

TENSIONES	Perspectiva discursiva del desarrollo	Perspectiva discursiva de la transformación
TENSIÓN TELEOLÓGICA	Desarrollo occidental	Transformación social
	Intervención (Proyectos)	Participación
TENSIÓN POLÍTICA	Estandarización	Contextualización
	Cantidad	Calidad
TENSIÓN BIOCULTURAL	Biopolítica	Biorresistencia
	Educación como servicio	Educación como derecho
TENSIÓN CULTURAL	Identidad originaria	Adaptación cultural
	Formación para la ciudad	Refuerzo del pueblo
TENSIÓN PEDAGÓGICA	Estructura escolar	Escuela integrada a la vida
	Educación tradicional	Educación Popular

Fuente: Gráfico concebido en el marco de la presente investigación, 2015

El cuadro que resume estas dos visiones solo puede ser leído a la luz de aquellas prácticas sociales micro, que se han ido explicando a lo largo del capítulo precedente, y que plasman empíricamente las tensiones encontradas. Resulta evidente que cuando las escuelas quieren injertarse en los pueblos, y quieren ser una respuesta transformadora que parta de las realidades vitales y visibles de un lugar concreto, deben aceptar que aquello puede producir un resultado compartido entre aquel espacio en el que las mismas se injertan, y aquello que representa su propia naturaleza.

Las escuelas de Fe y Alegría y el resultado del camino que las mismas han hecho a lo largo de sus años en el Chad, denotando una racionalidad heterogénea, son un ejemplo oportuno para denotar que dos amores no siempre van a edificar dos “ciudades”, como decía San Agustín (1916), sino que a veces, en una misma “ciudad” pueden existir elementos híbridos y contradictorios.

CAPÍTULO III

DONDE TERMINA EL ASFALTO

“Africans don’t need to be saved”

“Africa is not a country”³⁰

(IC African Students Association, 2014)

Las actuales dinámicas globales, sustentadas en los discursos del desarrollo, van empujando a las instituciones que han surgido bajo las premisas de la resistencia y cuyos objetivos apuntan a la transformación social, hacia la dirección que dicha perspectiva orienta; permitiendo así que las diferentes tensiones producidas en el encuentro de estas dos miradas sean perceptibles también, no solo en las acciones que ejecutan aquellas, sino al interior de sus propias estructuras.

Dicha idea se visibiliza en el caso de Fe y Alegría, que se identifica con la Educación Popular y se auto define también como Movimiento de Promoción Social, edificándose sobre los discursos de transformación, por un lado, y en relación a la mirada del desarrollo, por otro, denotando así la racionalidad heterogénea. Tanto a nivel histórico como por los proyectos que posee en la actualidad –de cara a su expansión por el continente africano–, la organización, dentro de sí misma, manifiesta esta tensión. La misma idea de la promoción social se muestra como una categoría un tanto contradictoria, ya que puede ser concebida como una posibilidad de liberación, solo posible desde la propia organización de los pueblos, o como un salto hacia mejores condiciones provocadas desde afuera, en cuyo caso, guardaría mucha relación con la mirada del desarrollo en línea de progreso.

Por supuesto, sin desmerecer o valorar las acciones y el apoyo educativo que las escuelas aportan al país africano en medio de una red presente en la actualidad en 20 países del mundo, hay que reconocer que los contextos en los cuales Fe y Alegría está

³⁰ Traducción literal: “África no necesita ser salvada” “África no es un país”.

presente, han sido, en general, seleccionados en base al principio de trabajo “popular”, con el fin de aportar al desarrollo de los mismos por medio de la educación.

En este sentido, tanto el deseo de contar con una mejor educación, que surge desde las raíces del continente; como los diferentes imaginarios que se han ido construyendo en torno al África, y en general respecto de los países del sur, que parten de la construcción dicotómica de la existencia de países “desarrollados” y “no desarrollados”, “modernos” y “no modernos”, subyacen a la intencionalidad de este Movimiento de irse extendiendo no solo hacia el sur del Chad, sino hacia varios de los países africanos, movidos por el objetivo de la misma, de estar en aquellos lugares “donde termina el asfalto”.

La promoción social: como en un restaurante francés

En N’Djamena, la capital del Chad, en medio del ruido que suele caracterizar a las grandes ciudades, resaltan sobre todo las motos que van y vuelven en medio de las personas y vehículos. La ausencia de semáforos y agentes de tránsito convierten a la mayoría de las calles en vías de ida y vuelta independientemente de la división de las mismas incluso en las principales avenidas. Pequeños caos se forman en las esquinas a la espera que todos puedan pasar, girar, caminar, sin que nadie resulte lastimado. En muchos espacios, un conjunto de motos espera que alguien los contrate por movilización, listos para negociar algún precio adecuado. Es la forma más notoria para ir de un lugar a otro, y la manera de llegar al Centro de Formación Profesional de Fe y Alegría.

El centro ofrece, desde el 2014, capacitación en mecánica, electricidad y hotelería, todas trabajadas de modo teórico y práctico. La clase de mecánica cuenta con 21 estudiantes, todos hombres, que aprenden el oficio de arreglar las maquinarias -sobre todo las motos-, vestidos con un mandil azul que soporta la grasa del trabajo (Stmec, 2015, clase). La clase de electricidad cuenta con un número similar y realiza prácticas sobre el terreno, por ejemplo, haciendo la instalación eléctrica de una casa en un barrio a más o menos 30 minutos de camino (Stele, 2015, clase). En hostelería se aprende sobre todo el arte de la gastronomía, relacionada a la posibilidad de potenciar el turismo.

En un salón con el rótulo “*Restaurant Foi et Joie Tchad*”, 11 mujeres y 2 hombres se dividen las diversas tareas necesarias para el trabajo culinario: compras, preparación de alimentos, cocina, y limpieza.

Un día determinado se espera una visita particular, se han confeccionado unos simpáticos uniformes para la ocasión, y se prepara un plato especial como parte de la formación gastronómica. Un salón paralelo es limpiado con mucho esmero, y posteriormente arreglado con un par de mesas y algunas sillas. Madame Cuadrado³¹ llega al Centro. Se trata de la esposa de un diplomático francés que busca apoyar a la formación de algunos de los estudiantes presentes, asesorando además el trabajo que se está desarrollando a nivel de hostelería. La *performance* está lista y junto a ella soy invitado a degustar del resultado del trabajo estudiantil. En el salón nos espera una mesa muy bien arreglada, cinco estudiantes de pie alrededor de la misma, y dos profesores guiando el trabajo y corrigiendo en el camino las maneras de prestar el servicio de alimentación.

En la mesa, platos y cubiertos ordenados según dictan las normas de etiqueta, se muestran listos para recibir una comida bien preparada. Ya sentados, un estudiante toma la palabra para explicarnos el menú del día. Es la representación de un restaurante de lujo, como práctica del aprendizaje en el curso de gastronomía y hostelería. La comida es verdaderamente sabrosa, pero no puedo ocultar la incomodidad de estar en medio de una especie de obra de teatro en la que aquellos estudiantes, que posiblemente ese día ni siquiera desayunaron, me sirven y me ven comer cual si fuera el comprador de un plato costoso.

Por supuesto a Madame Cuadrado no parece importarle y sigue el guión ficticio como si se lo conociera de memoria. Al recibir el segundo plato, una pequeña falla de organización se vuelve notoria, falta un cuchillo en la mesa, precisamente el de la invitada de honor. El profesor hace notar a un estudiante y le pide que complete los implementos, pero Madame Cuadrado detiene al docente, susurrándole la expresión “No, ¡como en un restaurante!”, llama entonces al estudiante y simulando cortesía le dice “Disculpe, me puede traer un cuchillo por favor”. El estudiante regresa, le coloca los cubiertos por el lado que corresponde, y se sigue la actuación.

³¹ Seudónimo utilizado para este relato.

Terminada la comida nos dirigimos a conocer el espacio en el cual las y los jóvenes desarrollan las prácticas, la palabra es cedida a la visitante quien felicita el esfuerzo que están desarrollando, les invita a continuar con mucho esmero, les expresa que ella está dispuesta a apoyar sus esfuerzos, y les comenta que valora el uniforme, la postura erguida en todo momento, y la calidad del almuerzo. Finalmente, y para despedirse, les recuerda el valor que tiene su comentario, en virtud que viene “del país de la cocina por excelencia” (Sthot, 2015, clase).

He ahí la promoción social en sus dos facetas: la primera, la de interés sincero de educar a los estudiantes y proporcionarles los medios para que puedan satisfacer sus necesidades y, la segunda, la del impulso del desarrollo que no solo deja claros los roles a los cuales aquellos estarán destinados a futuro, sino que refuerza el “colonialismo desde adentro” y los imaginarios en torno a un estilo de vida, al que posiblemente, nunca podrán acceder. Se trata por lo tanto de una instancia de promoción social, que refuerza las jerarquías implícitas en los conceptos del desarrollo. Por ello, el desarrollo y la promoción social, como estrategia de camino, ¿es acaso la posibilidad de hacer de personas marginadas los empleados de los grandes empresarios?, ¿cuál es el límite hasta el cual un “no desarrollado” tendría entonces que desarrollarse?

Vale decir que muy posiblemente la formación que ofrece el centro es la mejor alternativa que muchos de estos jóvenes tienen para poder obtener algunos ingresos que permitan satisfacer mejor sus necesidades y las de sus familias, y que en el cauce de la globalización, estos detalles terminan imperceptiblemente construyendo hegemonía en medio de las buenas intenciones. No se trata de juzgar las alternativas y los deseos de superación, sino de analizar los discursos que están implícitos en esas prácticas. En este sentido, es importante hacerse una idea del contexto al cual el centro de formación intenta ser una respuesta:

El objetivo de la formación, Fe y Alegría lo pensó muy bien pues hay muchos jóvenes en paro. Fe y Alegría pensó en echarles una mano proponiendo esta formación. Muchos jóvenes chadianos no tienen las posibilidades para poder terminar los estudios. Es la pobreza la que no permite tener los medios económicos para terminar los estudios. Entonces los abandonan y se abandonan en la delincuencia, el vandalismo y la prostitución. La vida es desordenada en todo sentido. Fe y Alegría pensó en reducir esa tasa de paro, y de pobreza en nuestro país el Chad, y hacer un llamado a esos jóvenes que deambulan en las calles. Entonces propone una formación para que ellos puedan encargarse de sí

mismos más adelante. Es por eso que Fe y Alegría ha iniciado esta formación en hotelería, mecánica, y electricidad este año, distinto del año pasado (Djekoun, 2015, entrevista).

Notablemente la solución que ofrece Fe y Alegría para vencer la pobreza está en la educación de carácter técnico que se desarrolla desde el Centro y que está avocada sobre todo a la capacitación laboral:

Como usted ve, todos esos jóvenes tienen problemas, hay huérfanos, hay jóvenes que no tienen papá con medios económicos para sostenerles, que han venido ellos mismos buscando algo, después de haber hecho la escuela en el pueblo. Entonces nosotros les ofrecemos esta formación para poder hacerse cargo de sí mismos. Pudimos hacerlo el año pasado, y gracias a eso hay jóvenes que pudieron encontrar un empleo. Algunos llegan a ganar 60000 CFA³² al mes que les ocupa y que les da la alegría de vivir. No es solamente eso, sino también que la formación es transformar a la persona misma, a toda la persona. Todas las personas que están aquí no han tenido una formación digna de ese nombre, como debe ser. Se les forma en el respeto, tener un buen comportamiento como debe ser, dejar de robar, dejar de ser violentos, dejar también la prostitución. Entonces todos los que llegan aquí saben que esa es la formación que se ofrece aquí, y adoptan una vida mejor. Un objetivo aquí es reducir la tasa de desempleo. Hay mucha pobreza, pero nuestro país es rico. La riqueza se queda en manos de los que están en el poder (Djekoun, 2015, entrevista).

La vinculación de los objetivos con el Centro de Formación de Fe y Alegría, con la promoción social, es también notable en el grupo de personas a las cuales el mismo busca atender:

La mayoría de los que vienen aquí a la formación no comen. Incluso hay personas que se caen desmayadas. Cuando se les atiende entonces dicen que no han comido desde la mañana. Entonces estamos obligados a darles de comer. También para pagar el transporte. Llegan aquí personas enfermas, que dicen que no tienen posibilidades económicas para comprar los medicamentos. En hostelería tenemos mujeres que tienen marido, pero sus maridos no se ocupan de ellas. También hay quienes tienen niños y vienen buscando un oficio para poder más tarde ocuparse mejor de ellos. A veces, cuando vienen aquí, incluso sus niños están enfermos. Les llaman y entonces tienen que salir corriendo a casa a verlos. También ves casos en los que el marido las ha abandonado. Ellas están ahí, se les acepta así, la inscripción aquí es de 20000 CFA, pero hay casos en los que no tienen si quiera 500 CFA. A veces incluso nada, pero se les recibe, para darles la alegría de vivir, para probarles que Dios les quiere, y para decirles que ellas tienen el futuro delante. Solamente se les pide que se comprometan a venir regularmente a la formación. Si vienen regularmente a la formación Dios va a escuchar sus plegarias. Usted ve que esas son las mujeres que vienen a hacer aquí la formación (Djekoun, 2015, entrevista)

³² El cambio del dólar se ubica aproximadamente en 600 CFA. 60000 CFA vienen siendo 100 dólares, que es el equivalente al salario mínimo en el Chad. El costo de vida difiere mucho si se está en los pueblos o en las ciudades interiores o en la capital en la que la vida es realmente cara.

Toda esta narración, correspondiente a la entrevista a una de las personas que trabaja en el Centro de Formación, es sugerente en el sentido del vínculo directo que se hace entre los objetivos a los que apunta la formación profesional, y los cambios sociales directos en la vida de los estudiantes. Tal como se lo expresa, los diferentes cursos que se han pensado para las y los jóvenes apuntan a un público que por diversos motivos ha perdido las alternativas para tener mínimamente un trabajo que les dé para mantenerse. Es sugerente la frase varias veces mencionada de “hacerse cargo de sí mismos”, es decir de permitir que la formación pase por ellos hasta el momento en el que aquella deje de ser necesaria. La idea guarda mucha relación con la expresión de una trabajadora de cooperación internacional: “Tenemos que tener vocación de desaparecer, en realidad, si hacemos bien nuestro trabajo tenemos que denunciar y sobre todo ayudar a que los otros asuman sus responsabilidades” (Marial, 2015, entrevista). En realidad, el paternalismo, manifiesto en esta forma de promoción social, pasa precisamente por el pensamiento que asume la necesidad de un padre que va guiando a sus hijos pequeños y necesitados hasta que finalmente puedan “hacerse cargo de ellos mismos”. De alguna manera esta “vocación de desaparecer” reafirma el compromiso temporal que está implícito en la idea de la promoción social. No se trata de un trabajo conjunto, con y desde el pueblo, si se quiere volver a la concepción común de lo “popular”, sino de un trabajo que llega y se va, y que asume la misma lógica de los proyectos que solucionan problemas coyunturales desentendiéndose del problema real. Aunque, por otro lado, es posible ver esta cuestión como respuesta a las dependencias creadas en las relaciones asistenciales que han existido a lo largo de la historia.

Al proponer una formación orientada a la capacitación de trabajadores en algunas áreas que podrán después darles la posibilidad de ganar algo de dinero para subsistir, no solo se crean los programas para formar a los jóvenes sino que se crean sus necesidades. Es decir, las mismas líneas de formación que se les proponen los orientan en una perspectiva que quizá nunca antes las habían pensado y que les generan cuestiones que deben atender, por ejemplo, cuando aquellos descubren que lo que han aprendido no lo podrán aplicar en sus pueblos teniendo que quedarse a vivir en la ciudad. En medio de todo esto, resulta claro que es un aporte esencial a la vida de muchas personas para que no caigan en la delincuencia y la prostitución, aunque ello

implique que ingresen en otras formas de dominación. La formación que ofrece el centro es una ayuda real y visible para contrarrestar en algo los efectos la perspectiva desarrollista, pero al mismo tiempo para reafirmar la necesidad de continuar en dicho camino:

Esta dama vino bien antes que empezáramos la formación y tuvimos un encuentro con ella, para que nos apoyara a enviar gente a formación, porque lo que hacemos aquí no es suficiente. (...) Desde su llegada le pedimos nos ayudara a enviar gente a prácticas en las empresas. Otro punto, es que ella es conocida en el medio de la gastronomía y ella tiene la costumbre de frecuentar los restaurantes, eso permite elevar el nivel del servicio de los estudiantes aquí y para enviar a los estudiantes a hacer prácticas a esos lugares. Entonces, tenemos que doblar el esfuerzo y ver dónde hay que hacer los refuerzos. Así, cuando ellos lleguen ahí, a esas empresas, ellos tienen que ver que estos estudiantes han seguido una formación. Una pequeña formación. Eso es muy importante aquí (Allango, 2015, entrevista).

Finalmente, la idea es que los estudiantes ingresen a trabajar en empresas donde serán contratados por un sueldo básico, volviendo la inversión una buena manera de subsumirse al capitalismo. En el mejor de los casos, muchos de ellos podrán tener los recursos suficientes para instalar sus propios talleres o negocios personales. Algunos, sin lugar a dudas, no harán más que guardar el diploma de su capacitación, deambulando desempleados o buscando otras alternativas para sobrevivir, como el motociclista que me lleva al Centro de Formación, quien me comenta un día que tiene título de sociólogo. Otros, quizá, logren en algún momento llegar a trabajar en algún restaurante francés.

La idea de la promoción social, ligada a Fe y Alegría como definitoria de la identidad, implica una importante tensión dado que se inclina más al desarrollo que a la posibilidad de transformación, aunque discursivamente tenga ese objetivo como fundamento de su acción. La educación popular se muestra como coherente con su propuesta de trabajo al optar, en el caso de Fe y Alegría, por diferentes intencionalidades: ética (valores que promueven justicia, solidaridad, equidad, inclusión y participación), política (proyecto de liberación para transformar las estructuras), pedagógica (diálogo de saberes y negociación cultural), epistemológica (desde el lugar de los sujetos educados) (F. I. Fe y Alegría, 2013).

La idea de la promoción social, en cambio, tensiona a la misma organización al estar íntimamente ligada a la educación popular, pero promoviendo prácticas que se

basan en el discurso del desarrollo, cayendo así en una praxis que más bien refuerza las estructuras sistémicas que generan la pobreza. La racionalidad heterogénea, aunque manifieste los discursos tensionados, puede en determinados momentos inclinarse mayormente a uno de los lados de la balanza.

Una praxis difusa

Fe y Alegría, se define como un Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. Históricamente la categoría “promoción social” nace de la mano de la educación popular tratando de convertirse en el accionar complementario que permita integrar la idea de la transformación, con la necesidad de trabajar de la mano de aquellas comunidades con las cuales se llevaban procesos pedagógicos. Su surgimiento es hacia la década de los 60s de modo que su crecimiento fue paralelo al de Fe y Alegría, y no resulta extraño que se haya adoptado la misma para expresar la intencionalidad de un naciente movimiento orientado por la búsqueda de una educación que libere y posibilite la emancipación, y que desee por ello, contar con los esfuerzos de las personas educadas.

Sin embargo, desde su surgimiento también la categoría de promoción social tiene un carácter difuso, orientado, por un lado, al trabajo con las personas para promover sus capacidades y permitir su empoderamiento en los procesos de fortalecimiento de las comunidades, y por otro, al crecimiento económico más cercano a la perspectiva desarrollista con matiz occidental.

El concepto integra aquellas dos maneras de mirar el desarrollo a las que refería Amartya Sen (2000), primero como el aumento de rentas personales y aumento del PIB, orientado por una mirada de “modernización”, y segundo, como el desarrollo personal como posibilidad para la libertad y la búsqueda de una “forma de justicia que dé paso a la igualdad” (Duménil y Lévy, 2008: 105). Sin lugar a dudas, teóricamente es esta segunda manera de mirar la que orienta la idea de la promoción social en su conjunto aunque en la práctica haya sido más bien otra forma de denominar al desarrollo llevada por el imaginario de apoyo a los países “atrasados”. En la línea argumental propuesta aquí, el concepto mismo guarda dentro de sí una tensión –y revela la racionalidad

heterogénea—, al estar permeada por las perspectivas discursivas de la transformación y del desarrollo occidental, tal como puede verse en la siguiente revisión histórica:

La promoción social, aunque matizada por el populismo, el clientelazgo y el paternalismo, implicaba integrar a los “marginados temporales”, excluidos del proceso de “modernización” y del cause del desarrollo nacional. Para ello se diseñaron diversas estrategias y metodologías orientadas a capacitar a las bases y organizaciones populares. (Jiménez, 1999: 101)

Un primer punto que llama la atención, es el reconocimiento que se hace del matiz presente en el surgimiento del concepto de la promoción social, llevado de la mano de la idea de un desarrollo que busca que aquellos marginados, por el momento temporales, se incluyan en los procesos de modernización, asumiendo la potencialidad que tenían para emprender el camino ascendente hacia el progreso. He ahí el lado A del concepto que remite a toda la historia de la colonización, hoy llevada de la mano por la cooperación al desarrollo y orientada por un discurso de carácter occidental. No resulta entonces extraño que al apoyar y financiar grandes o pequeños proyectos se asuma, no siempre, pero sí muchas veces, con un carácter paternalista, de clientelazgo o de populismo, asentado precisamente en la idea de promoción social que justifica la dominación que subyace, en este caso, al desarrollo.

La segunda parte remite a una práctica distinta referente al reforzamiento de las bases y organizaciones populares para que las mismas asuman como propia la búsqueda de la emancipación y de la transformación social. Claro está que, aún ahí, la idea de fondo no es que dicha fuerza surja desde el corazón de las mismas bases sino que aparecen impulsadas externamente por procesos de capacitación. Hay una sutil diferencia que remite a una manera distinta de comprender el concepto, pero que idealmente se apoya en la intencionalidad transformativa. De ahí que se hable de una praxis difusa, que en la unidad entre teoría y práctica, se muestra por un lado como una posibilidad de emancipación pero, por el otro, como un empuje hacia el desarrollo, reflejando nuevamente un forma de racionalidad de tipo heterogéneo.

A nivel de Fe y Alegría, la práctica de implantación de escuelas en sectores empobrecidos, y de centralización de las mismas como espacio social de organización muestran este sesgo que asume la necesidad de un impulso externo que movilice la búsqueda de la satisfacción de las necesidades aunque con la idea siempre presente de

que sea el mismo pueblo el que asuma como propio el interés transformativo. Discursivamente es este lado B del concepto el que se muestra más presente a nivel de dicha organización, considerando a la promoción social como

La acción colectiva que busca desarrollar las potencialidades de las personas y las comunidades para colaborar en la transformación de la sociedad, en la construcción de un mundo más justo, participativo, sustentable y solidario... y por tanto, busca incidir en la mejora de la calidad de las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas de la vida de las personas y de las comunidades (F. Fe y Alegría, 2013: 10).

Sin embargo, y aunque la mirada transformadora está siempre presente, es este acomodamiento a una sociedad en la que la calidad se mide por las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas, la que mueve la idea de la promoción social en las comunidades. La pregunta es ¿hay que incidir en la mejora de estas condiciones?, o bien ¿hay que transformar las estructuras que generan dichas condiciones? No se podría decir que se quiere mejorar la calidad de vida de un grupo de personas sin remitirse al imaginario con el cual se califican aquellas “actuales condiciones” para plantear que hay que mejorarlas. Los tipos ideales weberianos, que “muestran en sí la unidad más consecuente de una adecuación de sentido lo más plena posible: siendo por eso mismo tan poco frecuente quizá en la realidad” (Weber, 1996: 17), son una excelente manera de mirar la situación. Hay un tipo ideal de sociedad, generalmente marcada por la modernidad occidental, con la cual se miran a las otras sociedades y con la cual incluso se conceptualizan cuestiones como la pobreza o la necesidad. En la búsqueda de la transformación puede resultar común caer en la trampa de buscar que las sociedades se adecuen a los tipos ideales históricamente creados bajo el paraguas del desarrollo, atendiendo de esta manera ciertos síntomas sin llegar a curar la enfermedad.

Esto es visible a nivel educativo cuando se considera que la misma educación está precisamente abocada a resolver problemas inmediatos, cuando se dice por ejemplo que “no se puede resolver el problema de salud, si los estudiantes no aprenden a lavarse las manos en la escuela”, o bien, que “no se puede resolver el problema de la seguridad alimentaria, si los niños no aprenden cómo mejorar sus ingresos” (Albo, 2015, reunión). La escuela se la ve como el medio por el cual ese acomodamiento al tipo ideal de sociedad es posible, como aquella que puede ir resolviendo los problemas inmediatos sin afectar realmente a las estructuras que aportaron a la creación de los problemas de

salud y de la falta de alimento. Como puede verse dos salidas son posibles, y en cualquiera de las dos la escuela puede jugar un papel fundamental. La transformación es distinta del cambio y depende de la escuela a cuál de las dos intencionalidades quiere en realidad aportar.

En general Fe y Alegría, ha optado por ser una fuerza movilizadora que active a los sujetos a la acción y a tomar las riendas de su futuro, aunque incluso en ese proceso pedagógico íntimamente ligado a la promoción social desde la educación popular (F. I. Fe y Alegría, 2007; F. Fe y Alegría, 2013), el mensaje transmitido determina en gran medida el camino que una comunidad tomará en el futuro movida, bien por el imaginario desarrollista del tipo ideal, bien por la idea de que “otro mundo es posible”.

La promoción social se desarrolla en un contexto propiamente comunitario, no consiste por lo tanto en dar soluciones hechas, no es asistencialista, sino que su característica es movilizar a las comunidades en la resolución creativa de sus problemas inmediatos, los cuales se enmarcan en condiciones de privación y vulnerabilidad social, siendo esencial para generar el desarrollo concreto de una comunidad específica, la actuación de las propias personas de la comunidad como transformadoras de su realidad (F. I. Fe y Alegría, 2006).

Que la escuela aporte a que las riendas de un grupo social sean puestas sobre sus propias manos, y que sea su actuación la que posibilite la transformación de la realidad requiere entonces de la explicitación de la mirada que va a mover las fuerzas que movilizan a las personas. La promoción social, desde la mirada de Fe y Alegría se muestra como el ideal de una forma de educar ligada a la búsqueda de una mejor sociedad, aunque no siempre desde la idea de transformar las estructuras. Se trata de un concepto que no se plasma del todo en la acción, o bien, que se difumina en el paso de la teoría a la práctica.

Los imaginarios construidos en torno al África soportan esta idea de promoción social, y la justifican al concebir la imagen de un continente estancado en el tiempo, y necesitado de salvación.

La construcción del África: paisajes e imaginarios

En medio de montañas, mientras visitaba junto al equipo de educación de Fe y Alegría Ecuador algunas de las escuelas interculturales bilingües, es decir, aquellas que se

encuentran en contextos indígenas y que imparten tanto *kichwa* como español, me topé con la siguiente imagen en la pared de la biblioteca escolar:

Gráfico 5. Mapamundi en la pared de la biblioteca de una escuela de Fe y Alegría en Ecuador.



Fuente: Fotografía tomada el día 27 de enero de 2015 para efectos de la presente investigación.

Es indispensable analizar varios aspectos de la imagen, el primero es que la misma se encuentra en una biblioteca escolar, por lo tanto en una escuela, cuestión que tiene singular importancia para este trabajo; el segundo es que dicha escuela pertenece a Fe y Alegría; y el tercero, es que aquella, en virtud de los ideales de su Fundador, se encuentra “donde termina el asfalto” (Vélaz, 2005), es decir, estratégicamente ubicada en medio del páramo ecuatoriano, en uno de aquellos sectores en los cuales es visible la carencia de algunos servicios básicos.

Ahora bien, como éstas existen muchas escuelas de Fe y Alegría, y están allí por una sencilla razón que tiene que ver con la opción de trabajo que realiza la organización y que es parte de su identidad e ideario:

Fe y Alegría hace una opción por los pobres, y en coherencia con ella escoge los sectores más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción

social; desde allí, dirige a la sociedad en general su reclamo constante en búsqueda de un mundo más humano (F. I. Fe y Alegría, 1985).

Las razones por las que existe esta escuela son entonces las mismas por las cuales, en el año de 2007, Fe y Alegría se instaló en el Chad con el apoyo de la cooperación internacional (M. Fe y Alegría y Entreculturas, 2012). Esta intención de la organización tiene tras de sí el deseo de la transformación social, como puede verse en la explicitación que hace en su identidad, orientada a la búsqueda de un mundo más humano. La selección de los sectores más empobrecidos responde, por tanto, al ideal de una mejor sociedad que solo puede ser posible desde la lucha junto a aquellos con los cuales se desarrolla la acción educativa, junto a ella, se percibe como necesaria la denominada “promoción social”. La tensión transformación-desarrollo es entonces visible al interior de la organización, que por un lado quiere transformar el mundo por medio de una educación que sea a la vez transformadora, y por otro, “desarrollar” a los pueblos considerados empobrecidos, develando así la forma en que la racionalidad heterogénea mueve los objetivos de Fe y Alegría a nivel institucional.

Volviendo a la imagen, la misma es una excelente metáfora de esta cuestión. La fotografía pone de manifiesto la mirada, no solo de Fe y Alegría, claro está, sino de aquella sociedad que creció bajo las perspectivas y discursos del desarrollo y que en el caminar de la modernidad occidental, tuvo la necesidad de mirar a otros como subdesarrollados, y ya no a ellos mismos. Todorov explica que esta comprensión del mundo y de la cultura es “un caso particular del problema hermenéutico general: cómo se comprende al otro” (Todorov, 2008: 38), y en este sentido vale definir aquellas formas de interpretación que surgen en el trasfondo de la mirada del desarrollo. Llega un momento en que los primeros “atrasados” necesitarán de nuevos “subdesarrollados” para afirmar su situación y su progreso.

Las prácticas representativas esencializadoras, que actúan reduciendo las entidades complejas a un conjunto de características, adquieren sentido, por lo tanto, en el contraste con el “otro”, dramatizando las distancias y las diferencias entre aquello que nos resulta familiar –Occidente, Europa, *nosotros*- y aquello que nos es extraño –Oriente, el Tercer Mundo, ellos, a los que se emplaza en términos de la primera entidad (Picas, 1999: 33).

Desde esta perspectiva, hay un detalle en la imagen que es significativamente particular: en el mismo, los países se encuentran con números, en algunos casos divididos por

colores según la región, pero África aparece con uno solo. Básicamente todos los continentes están divididos en países, en algunos de ellos probablemente no están todos los que corresponden, pero se muestra una clara división administrativa que hace comprender a quien mira el dibujo que en el mundo existe una partición fronteriza. Por supuesto, desde la mirada aquí expuesta, hay un imaginario claro detrás de la fotografía, pues se deja bastante claro que África, siendo el continente que tiene más países en el mundo, concretamente 54, además de 17 dependencias y 5 territorios no reconocidos, es tan solo un país.

Resulta fácil imaginarse a los estudiantes de una clase aprendiendo el mapamundi con una guía en sus manos, en la cual los países están numerados y se corresponden con el dibujo pues ha sido elaborada por ellos mismos. O bien, quizá confundidos al notar que no afecta que estén en el atlas escolar un montón de países en ese particular continente vacío, sino que simplemente aquellos países no tienen mucha importancia. La colonialidad, la construcción de Oriente (Said, 1990) si se quiere, desde esta nueva perspectiva, tiene un claro apoyo en los procesos educativos. La escuela, junto con “las redes digitales globales” (Sassen, 2006: 101), y los diferentes discursos compartidos y transmitidos en medio de la movilidad humana, permiten la configuración de nuevos paisajes sociales (Appadurai, 2001), de nuevos imaginarios culturales en los cuales se basa la necesidad de hacer del “otro”, del “nuevo otro” un sujeto para orientar al desarrollo, el acomodamiento a un molde previamente configurado. Mbembe expresa, en este sentido, la necesidad de “comprender estos imaginarios y las modalidades a través de las cuales un territorio se convierte en objeto de una apropiación o del ejercicio de un poder o de una jurisdicción” (Mbembe, 2008: 171)

En relación a esto habría que considerar dos cuestiones, la primera es cómo Fe y Alegría ha cambiado las percepciones de la sociedad con su presencia en el África, y la segunda es la percepción que la misma Fe y Alegría tiene sobre el África. En un primer momento, vale considerar a la organización en cuestión como una red educativa transnacional, al surgir intencionalmente con la idea de formar procesos e instituciones globales (Sassen, 2007), y en un segundo momento, aquella mirada sobre el África formada a través del tiempo, que subyace a las prácticas de esta red transnacional que,

en este caso, se va expandiendo por medio de diversas fundaciones educativas en varios países.

Una red educativa transnacional

Fe y Alegría puede comprenderse como una red educativa transnacional, al tratarse de una red latinoamericana que se instala en un momento determinado en el África, concretamente en el Mongo en Chad, compartiendo algunas de las características que existen en las redes transnacionales. La exportación de un modo de educar, que adquiere características propias en los lugares en los que la red se inserta es una de ellas. Si bien se contextualizan procesos, y hay una manera concreta y propia de llevar adelante la educación, los mismos se subsumen a los ideales de la educación popular, y a la identidad de dicha organización que plantea modos específicos de ser, y discursos compartidos que traspasan las fronteras. Como lo expresa Sassen “las formas institucionalizadas tenderán a poseer sus propias subculturas, pautas formales e informales, regímenes normativos, grupos de actores sociales y lógicas de poder” (Sassen, 2007: 22), que finalmente se traducen en prácticas transnacionales concretas y en la mirada de la organización como una red de carácter global cuya misión es expandirse.

Siguiendo a Vertovec (2004: 158), hay tres espacios que se ven afectados por las diferentes prácticas transnacionales, estos son: 1) una transformación en la percepción en el ámbito sociocultural; 2) una transformación conceptual de los significados (dentro de la tríada de nociones “identidades-fronteras-órdenes”) en el ámbito político; y 3) una transformación institucional (que afecta las formas de la transferencia financiera, las relaciones público-privado y el desarrollo local) en el ámbito económico.

Relacionando dichos espacios de transformación con los paisajes sociales de Apaddurai, podría decirse que a nivel de percepción, dichas transformaciones se convierten en nuevos modos de mirar que se implantan con la extensión de esta red educativa transnacional. Habría por lo tanto algunos paisajes relacionados a las percepciones socioculturales, a los significados políticos y finalmente a las instituciones económicas.

En este sentido, hay sin duda una nueva mirada de la cuestión sociocultural. En el Chad, por ejemplo, los pueblos buscan maneras para que Fe y Alegría lleve las escuelas a sus poblaciones, pues las diferencian constantemente de las otras escuelas estatales: “Esta escuela de aquí no es igual a las otras escuelas. Esta escuela es bonita, está muy bien construida y los maestros están formados. El nivel de los alumnos no es igual que el nivel de los alumnos de las otras escuelas” (Fatau, 2015, entrevista). El cambio de paisajes de percepción tiene que ver con los imaginarios que circulan, y estos a su vez con cómo se mira a las escuelas y cómo las mismas se consideran fundamentales para la promoción y la movilidad social.

Aquí es significativamente importante la imaginación como aquella que permite mantener la agencia de las personas que pueblan la zona, lo cual les lleva a organizarse, además, para conseguir que las escuelas vayan a sus territorios y aportar con los requerimientos de este proceso. Los imaginarios sobre Fe y Alegría, en este sentido, tiene que ver no solo con cómo se mira a la organización dentro de las fronteras sino fuera de ellas. La idea de estar estudiando en una institución de carácter transnacional, por ejemplo, cuenta mucho a la hora de buscar la educación para una comunidad determinada de personas.

Ello por supuesto también le dice mucho al Estado, lo cual permite analizar el cambio de paisaje a nivel político. El director de la escuela normal de Mongo, manifiesta, por ejemplo, que los docentes comunitarios que llegan ahí para formarse como “enseñantes instruidos” deben pasar un fuerte proceso de admisión y que aún así no cumplen las expectativas. Aclara finalmente que “son los profesores que llegan de Fe y Alegría los que destacan frente a los demás” (Abakar, 2015, entrevista), sugiriendo que la organización debería visitarles más a menudo para trabajar mucho más aunadamente. Fuera de las fronteras la cuestión es algo similar, y es ella misma quien ve a Fe y Alegría como una organización transnacional de avanzada, como lo expresan estas palabras de una de sus trabajadoras: “La realidad es similar pero América Latina nos lleva la delantera en cuanto a esa sensibilización, y de comprensión de la comunidad, que debe encargarse de sí misma” (Mukan, 2015, entrevista). Sin embargo, y pese al imaginario, vale aclarar que si hay algo en lo que destaca Fe y Alegría en el Chad, es precisamente esta apropiación de las comunidades que ha logrado convertir la

educación en un interés de todo el pueblo. Un trabajo paciente de sensibilización de las familias ha sido necesario en este proceso.

Finalmente, la cuestión económica tiene su peso en medio de los imaginarios, no solamente por la posibilidad de promoción personal que se asume aportan las escuelas, sino por cómo se mira a la organización a nivel recursivo. Las instituciones se forman una idea sobre Fe y Alegría y la perciben como una especie de ONG que cuenta con muchos fondos para construir escuelas y además para mantenerlas. Las inspecciones de educación en Mongo trabajan de cerca con Fe y Alegría para la formación de maestros³³, e incluso buscan que Fe y Alegría ocupe más escuelas de las que ya tiene dado que “ellos tienen los recursos que a nosotros el Estado no nos da” (Bolokane, 2015, entrevista). Los pueblos chadianos sienten que dicho apoyo internacional les beneficia con obras, con escuelas y con educación, aunque en realidad se trate de la cara más visible del discurso desarrollista.

Esta clara relación entre los paisajes sociales y los imaginarios (Appadurai, 2001) permite hacerse una idea de cómo funcionan las escuelas en el Chad, de cómo las poblaciones se imaginan y hacen uso de las mismas, y de cómo la red se vuelve cada vez más transnacional. Las escuelas del Estado aportan a que los niños se eduquen, pero aquellas que tienen además a Fe y Alegría de su lado, visibilizan la transformación de la escuela y la comunidad, sueñan más alto para el futuro de los hijos, se sienten orgullosos como pueblo y en las calles se corre la voz: ¡queremos más Fe y Alegría!.

Los pueblos de Mongo, Bitkine y la capital chadiana, miran a la organización como una gran red educativa, que abre además muchas puertas. En realidad aquello es visible también en otros de los países en los cuales está Fe y Alegría. En Ecuador por ejemplo, siempre que se habla de la misma se expresa que se trata de la “segunda red de educación más grande después del Estado” (Ecu, 2015, diálogo), aunque en realidad existen redes más amplias. En el Chad esta red ha logrado priorizar la necesidad de la educación en los pueblos, ha logrado implantar una mentalidad de progreso personal, y ha logrado alcanzar un prestigio como organización, todo ello gracias a la creación de “imaginarios preconstituidos” y de alguna manera “controlados” (Fumagalli, 2010: 215), que tienen que ver con el trabajo educativo realizado ya durante 8 años en el

³³ Fe y Alegría fue responsable de organizar la última capacitación avalada en la zona de Mongo.

Chad.

Una habitación bajo las estrellas

Desde afuera también existen imaginarios que son los que precisamente han construido al África como si fuera un país, y que tienen que ver con la implantación de la red en el Chad. Por ejemplo, es común asociar al continente con el calor aunque muchas ciudades pueden llegar a tener temperaturas bastante frías, también es común asociarlo con la pobreza, olvidando que grandes ciudades como Johannesburgo, Nairobi o El Cairo se encuentran en este continente. En eventos internacionales, suelen preguntar a los africanos “¿Cómo hacen para convivir con los animales salvajes?” (Mboro, 2015, diálogo), asumiendo que sus habitantes viven junto a los leones y las hienas en el campo abierto. La pregunta es ¿cómo se implantan estos imaginarios?, considerando que África no solo es el continente con más países en el mundo sino que además es uno de los más extensos.

Tal como se ha argumentado, el discurso del desarrollo surge por la mirada que hace del “otro” en relación a un modelo establecido y auto concebido como el adecuado, y esta dinámica de construcción da pistas para una respuesta. Es precisamente esa “auto referencialidad” la que va estableciendo los imaginarios, entendiendo por aquella la lectura que se hace de una realidad, tomándose como referencia a uno mismo, es decir en un plano menos hermenéutico e interpretativo en el cual los “horizontes de sentido” se cruzan para establecer una mirada compartida (Gadamer, 1993). La auto referencialidad implica ver sobre algo en virtud de uno mismo, en este caso, ver una cultura con los ojos de aquella que pertenece al observante. Por supuesto, no basta con ello, sino que se hacen necesarios modos de compartir y de transmitir dichas miradas, cuestión en la que las redes digitales globales juegan un rol importante. Un ejemplo en este sentido es la noticia que circuló en el mes de junio de 2015 sobre un “niño africano” que fue trasladado en una maleta hacia España (El Heraldo, 2015)³⁴, noticia en la que visiblemente se trata al África como un solo país, y en la que además se establece una lectura sobre el continente que remite a un tipo de pobreza que puede

³⁴ Si bien se cita al Heraldo como ejemplo de la noticia, la misma fue replicada por diversos medios internacionales en los mismos términos.

llevar a extremos inhumanos de transportar un niño en una maleta durante varias horas - o días- de viaje.

En la ciudad de N'Djamena fui invitado un día a cenar en una casa. Al salir me llamó la atención un colchón colocado en el suelo sobre el cual se veía un mosquitero, listo para que alguien duerma en él. Sin esperar dos veces tomé una fotografía para recuerdo pues era la primera vez que veía algo así, y mi lectura fue la misma que posteriormente tendrían muchas personas al compartir la imagen en el conjunto de las primeras postales de mi viaje de campo al Chad. Algunos preocupados me escribían para saber si estaba bien y si tenía una habitación para dormir.

Gráfico 6. Fotografía correspondiente a la narración



Fuente: Fotografía tomada el día 11 de abril de 2015 en el desarrollo del trabajo de campo.

Posteriormente en Bitkine, hospedado en una pequeña casa de paso, junto a mí, un señor preparaba una pequeña cama estilo militar fuera de su cuarto, por lo que pensé que ya no había espacio en la pequeña residencia y que alguien llegaría en horas de la noche. Después de eso, en la localidad de Melfi, a un par de horas de Bitkine, nos recibió un grupo de personas con algo de comer y con dos camas similares más una estera para los tres visitantes que pasaríamos la noche ahí. Fue la primera vez que dormí en el patio de una casa para despertar con la salida del sol.

Ya en Mongo, uno de los sacerdotes de la casa que me acogió los primeros días me cuestionó un día sorprendido sobre si he podido dormir o no: “abre las puertas y ventanas, deja que el aire circule, o duerme fuera si lo deseas, dentro hace demasiado calor”, y añadió para mi mejor comprensión “a mí me gusta dormir afuera, siento que mi habitación es el Universo” (Martello, 2015, diálogo). Es así que tardé casi un mes en descubrir que la cama que había fotografiado el primer día no era un signo de la pobreza africana que nos transmiten los medios, sino una práctica habitual, cotidiana y necesaria en el Chad. El imaginario se pone entonces al descubierto.

La mirada auto referencial hizo que observara aquella cama como un signo evidente de la carencia que nos dicen caracteriza al África, dado que veía la misma con los ojos de una persona que duerme en su habitación todos los días cobijado para soportar el frío. En las calles de Mongo, y en los patios de la casas, sin embargo, se colocan hacia la tarde las esteras para dormir, al menos durante los ocho meses en que hace más calor y no hay lluvias. Las pequeñas casas sirven de refugio el resto del tiempo y como un pequeño almacén de los objetos personales, que generalmente no son abundantes. No hay sala, comedor, cocina, y baño, simplemente un pequeño cuadrado o círculo casi vacío que solo puede ser comprendido si se mira a través de la cultura local. El rato que uno entiende que la “otra” cultura, no puede ser leída en base a los presupuestos personales, es decir de modo auto referencial, sino que requieren de un “ponerse en el lugar del otro” (Apel y Dussel, 2005), ese momento es posible superar los imaginarios y la dicotomía “desarrollado - no desarrollado” con la cual se mira al continente africano. África tiene otra modernidad, y para descubrirla hay que abrirse a una comprensión de la misma desde adentro, solo así se podrá comprender que se trata “es un ensamble polimorfo y mutante de signos y prácticas en función de los cuales organizan sus vidas los pueblos a lo largo del continente” (Comaroff y Comaroff, 2013: 24).

La auto-referencialidad con la cual se mira la cultura africana establece los imaginarios que remiten a un continente abatido, caluroso, escaso y pobre. Ella permea muchos de los otros aspectos de la sociedad, de los cuales la habitación bajo las estrellas resulta tan solo una metáfora. La situación de la mujer es otro ejemplo particular, dado que quien visita el Chad, terminará con una visión de los roles masculino y femenino en

el cual la mujer resulta violentada y oprimida. Ya Fanon advertía de esta mirada sociológica que describe a la mujer “como esclava del hombre, o como soberana incontestada del hogar” (Fanon, 1968: 2), aunque muchas cuestiones en el Chad no son posibles si las mujeres no las han aprobado. Las percepciones de una trabajadora de la cooperación que visita el Chad durante una semana permiten visibilizar esta auto referencialidad:

Me ha impactado mucho la situación de la mujer aquí, posiblemente es la primera vez que yo visito un país de religión mayoritariamente musulmana, puede ser un factor, pero me ha resultado muy visible la separación que existe entre mujer y hombre, con una clara desventaja para la mujer. El hecho de que por ejemplo vamos a una comunidad, nos reunimos, y las mujeres están en el suelo, hay pocas mujeres, no pueden hablar, son las únicas que están sacando agua del pozo, si hay pozo, si no hay pozo las únicas que se van a cargar agua para volver a sus casas y tal. En una de las visitas que hicimos, en una comunidad en la que estamos llevando un pozo precisamente, había, pues igual, treinta hombres debajo un árbol, mirando como tres mujeres sacaban agua, pero mientras los demás... Aquí el hecho de que la mujer asuma, todo este tipo de cargas de trabajo, y en exclusiva ella, me llama mucho la atención. La dureza de la vida de la mujer, y lo poco considerada que está (Marial, 2015, entrevista).

Sin duda alguna, con un poco más de tiempo en la región, quizá la entrevistada se hubiera dado cuenta que no en todas las comunidades hay pocas mujeres o no pueden hablar. En realidad en muchas de las reuniones son mayoría y varias de las cuestiones que los hombres expresan han sido consultadas previamente con ellas en la comunidad, en las escuelas la asociación de madres prácticamente es la que dinamiza la vida de la misma. Los hombres también se sientan en el piso, y en las comunidades se encargan de conseguir el alimento y de construir la casa.

La mujer es encargada del hogar y de conseguir el agua, aunque ese no es un indicador necesariamente de explotación, sino que responde culturalmente a la división del trabajo que sostiene la vida familiar. A primera vista la mujer en el Chad es una completa explotada, la existencia de la poligamia deja claro que el hombre posee privilegios particulares, pero con un poco más de atención es posible ver que en medio de esa explotación, hay efectivamente un matriarcado de base. La mujer tiene que luchar en un contexto complejo, pero aún así es posible encontrar a una mujer como responsable de una de las inspecciones de educación en Mongo quien me comenta las dificultades que tuvo para poder llegar a esa posición (Bolokane, 2015, entrevista). El mundo musulmán no es tampoco como nos lo han pintado, y uno puede descubrir

personas abiertas, solidarias y dispuestas a compartirte algo de su fe.

Los imaginarios contruidos en torno al África reflejan la mirada sobre el continente en referencia a la cultura occidental. No cabe duda que hay una visible carencia en el Chad, que debe ser atendida en función de la dignidad humana, sobre todo en relación al agua, la alimentación y la salud. El Chad es uno de los países más pobres del mundo, ubicado actualmente en la posición 184 de 187 según el último informe de desarrollo humano (UNDP, 2014) y, además, uno de los más corruptos según los índices de percepción, de entre 175 posiciones se encuentra en la 163 junto a Guinea Ecuatorial, Guinea Bisáu y Haití, con un puntaje de 19 en una escala del 0 al 100 donde 0 es el más corrupto y 100 el más honesto (Datosmacro, 2014). El capitalismo ha empobrecido al Chad y visitarlo permite ver la explotación y el saqueo del que ha sido víctima y aún lo sigue siendo. Pese a esto, la realidad en el Chad no es solamente esa, y la realidad africana tampoco lo es. Diversas realidades conviven en el territorio chadiano y africano, diversos modos de ser que solo pueden ser comprendidos desde adentro, posiblemente, dándose el lujo de dormir en una habitación bajo las estrellas.

La expansión de escuelas de corazones rojos

Al interior de Fe y Alegría se visibiliza también la contradicción que implica la relación entre transformación y desarrollo, sobre todo si se atiende a su propia identidad marcada por el interés en trabajar con educación popular, y al mismo tiempo por llevar a los pueblos los medios para la promoción social, concepto difuso que guarda dentro de sí la visión del desarrollo occidental. Para que sea posible dicha promoción es necesario tener un marco desde el cual se lee la realidad y la cultura diversa, el cual está signado por la existencia de diversos imaginarios sociales que configuran paisajes culturales y que justifican la necesidad del desarrollo cuando el “otro” es visto desde uno mismo, es decir de modo auto referencial.

Un signo evidente respecto de esta mirada y de los presupuestos en que subyace, es decir los diversos imaginarios contruidos en torno al África, es el interés que tiene Fe y Alegría de expandirse por el territorio africano, cumpliendo así con el ideal de su

Fundador:

Nuestra meta para los próximos 25 años es llegar a todos los países de nuestra América en los que todavía no hemos logrado servir; llegar a los países de Asia y África, donde el pueblo padece todos los males de la ignorancia y la miseria; traspasar en todas partes las costumbres pedagógicas rutinarias y empobrecidas; llevar a ese pueblo a la educación para la vida, que sólo puede encontrar en una preparación profesional equipada para las eventualidades del cambio continuo (Pérez, 2010: 183).

Estas palabras de José María Vélaz, escritas en el año de 1985, dan una muestra de la mirada que tiene Fe y Alegría sobre el continente africano, aquel en el que se padecen los males de la ignorancia y la miseria, y en el que básicamente la educación que se ha desarrollado carece de valor al ser una escuela rutinaria y empobrecida. La promoción social se torna entonces necesaria, hay que introducir una escuela similar a la que se va desarrollando en los países latinoamericanos. Sin duda alguna, no se trata de una expansión al estilo colonial signada por la violencia y el interés explotador, sino de una propagación basada en el ideal de la organización de llegar “donde termina el asfalto” y de poblar aquellos territorios empobrecidos, aunque implícitamente muchos imaginarios estén en juego al hacerlo.

En enero de 2016, en las ciudades de Mongo y N’Djamena se realizará el primer congreso africano de Fe y Alegría con la presencia de aquellos países, que después de consultados, manifestaron interés por promover una fundación en sus territorios de la mano de las comunidades jesuitas. En muy poco tiempo, muy probablemente, al menos diez países del África contarán con estas escuelas caracterizadas por particulares corazones rojos: Chad, República Democrática del Congo, Madagascar, Zimbawe, Kenya, Sudán, Mozambique, Egipto, Guinea, y República Centro-africana.

CAPÍTULO IV

LA RACIONALIDAD HETEROGÉNEA

*To see a World in a Grain of Sand
And a Heaven in a Wild Flower³⁵.
William Blake (1863)*

Las tensiones existentes entre la búsqueda de la transformación de las estructuras sistemáticas generadoras de injusticias y desigualdades, y el discurso del desarrollo como trasfondo del camino orientado al progreso occidental en línea ascendente, son visibles también en los países del sur y en los procesos de colaboración que han surgido como respuesta al denominado norte global, llamados precisamente “Cooperación Sur-Sur”. Un modo de racionalidad de carácter heterogéneo, que permite la convivencia de estos elementos divergentes, se torna posible y visible en las prácticas de la escuela, pero también en las relaciones entre los países del Sur Global.

Dicha idea solo puede comprenderse al considerar a la red de escuelas de Fe y Alegría como una forma de Cooperación Sur-Sur que se mueve, ya no bajo los presupuestos del desarrollo, muchas veces signado por la inyección de recursos monetarios o técnicos, sino por la posibilidad de compartir ideas e ideales respecto de procesos educativos significativos que se orienten a la transformación. Sin embargo, dicha red se ve atada a proyectos financiados cuyo discurso de base se encuentra en la perspectiva del desarrollo occidental, denotando así la racionalidad heterogénea, resultante de las tensiones expuestas en este trabajo, posibilitando la subsistencia de las dos, en las prácticas sociales.

Al ser Fe y Alegría una organización de origen latinoamericano, que surge bajo las premisas de la educación popular y que posteriormente se instala en el continente africano -fiel a sus ideales de trabajar en los lugares más empobrecidos-, aquellas contradicciones presentes en sus prácticas pedagógicas analizadas al interior de las

³⁵ Traducción literal: Ver un mundo en un grano de arena, y un cielo en una flor silvestre.

escuelas de dicho Movimiento en el Chad, aportan a la comprensión de las dinámicas más amplias relacionadas a la Cooperación Sur-Sur y al “sur global”.

Fe y Alegría es, por lo tanto, un caso actual que permite ampliar la perspectiva y la mirada desde la cual se analiza esta nueva forma de colaboración entre países del sur. Hay que reconocer que aquello que acontece en las pequeñas células de la sociedad, como por ejemplo la escuela, posibilitan la comprensión de los fenómenos sociales más amplios como en este caso “el sur global”. Desde aquellos pequeños granos de arena, es posible hacerse una idea de cómo funciona el mundo, es posible ver el cielo en una flor silvestre.

La perspectiva epistémica del Sur global

El término “Sur global” reemplazó a los distintos apelativos que expresaron históricamente la condición del no moderno, o más bien del no desarrollado. Resulta curioso que al menos en tres ocasiones, en el Chad, cuando comentaba la razón de mi presencia allí y mi tema de investigación, al hablar de los países del sur, alguien me interrumpía para aclarar a los presentes: “el Sur Global son los países en vías de desarrollo” (Bitkine, 2015, reunión). Lo interesante de la expresión es esa forma de colocar en paralelo el concepto del sur con la idea de progreso, nuevamente del arquetipo al cual la sociedad debe caminar para entrar a formar parte de los países “avanzados”.

La vinculación entre estas dos cuestiones revela lo escurridizo del término en cuestión, y de alguna forma lo indefinido que es el mismo para denotar aquella condición en la que se construyó un centro auto concebido como referencial y una periferia poco tenida en cuenta en el camino de la modernidad. Los países del sur son vistos por el norte como aquellos que no ingresaron a este proceso modernizador cuya cúspide es el progreso, aunque en realidad no se trate de una “falta de modernidad”, sino de una privación de las “recompensas de la modernización debido a la tendencia inherente del capital a crear márgenes y zonas de exclusión con el propósito de alimentarse de ellos” (Comaroff y Comaroff, 2013: 30).

El Sur Global expresa, por lo tanto, y en primer lugar, otra forma de modernidad, paralela a la occidental, cuyos elementos parecieran surgir hoy desde abajo para orientar el camino de evolución de la sociedad. Esta modernidad conjuga elementos diversos que lo convierten en una “perspectiva epistémica engarzada en relaciones socio-económicas (entre regiones y también al interior de los estados-nación) y un modelo de desarrollo que genera una perspectiva diferencial en cuanto al pensamiento de lo social” (Obarrio y Gago, 2014: 5).

Al tratarse de una perspectiva epistémica, se refiere a un modo de “pensar al Sur”³⁶, que surge también desde las propias miradas del Sur, y que lo orienta en virtud de aquella modernidad no considerada en el proceso de la historia mundial centralizada en el Norte. Claro está que no se trata únicamente de una alternativa a la hegemonía del conocimiento que históricamente existe desde Occidente, sino de una cuestión que mantiene la apertura necesaria para no cosificarse y, por lo tanto, para no caer en la misma dinámica y matiz del cual quiere salir. Es más bien una recuperación y reconocimiento de los elementos de esta modernidad desde el sur, sin demonizar los aportes a su construcción, en el proceso histórico de la modernidad occidental. Entonces, para no caer en un “dualismo sin dialéctica” (Modonesi, 2010: 42) se torna necesaria la valoración de los aportes de la ciencia occidental moderna de origen eurocéntrico siempre que la misma sea utilizada, además, para contrarrestar la injusticia que ella hace a las culturas y sistemas de conocimientos locales del mundo (Haverkort, Delgado, Shankar, y Millar, 2013).

Por otro lado, esta perspectiva epistémica se incrusta en relaciones socio políticas, dado que parte de procesos históricos y sociales compartidos. Una de las cuestiones a las que más se refiere cuando se trata de definir la categoría de Sur Global es precisamente la historia de los países que forman parte de la misma. Desde esta perspectiva, el Sur global está caracterizado por: un territorio que sobrepasa las fronteras de los Estados que lo integran y que históricamente han sido lugares de “conflicto postcolonial”; un tipo de relaciones determinadas por el endeudamiento, el desarrollo desigual, la inequidad y la dominación; y un imaginario de alternativas

³⁶ La expresión “Pensar al Sur” es utilizada por Obarrio y Gago (2014) para integrar la condición epistemológica y política del sur, expresando que el mismo “implica a la vez el lugar de producción del teorizar y problematizar su objeto de pensamiento como una experiencia múltiple y singular”.

plurales que emergen desde la resistencia. Es decir, el Sur Global no está definido geográficamente, sino simbólicamente.

Sin embargo, y tal como lo expresan los Comaroff, el Sur Global “describe una categoría polítética cuyos miembros comparten una o más características de un vasto conjunto, pero no todas y ni siquiera una gran mayoría” (Comaroff y Comaroff, 2013: 81). Si bien, muchos de los países que forman parte de este Sur Global, tienen el común denominador de haber sido anteriormente colonias o protectorados, hay espacios en medio de los países del norte que bien podrían ser vistos como parte de este sur. Se pueden considerar, por ejemplo, varios territorios geográficos de Estados Unidos en los que la migración ha constituido un tipo de sociedad caracterizada por la explotación, el empobrecimiento y la exclusión. Se trata ahí de un sur incrustado en el norte, que sin ser parte de un Estado nacional mantiene elementos compartidos con aquellos países que se incluyen en el Sur Global.

Considerando todos estos elementos, y los límites de los mismos para precisar la categoría del Sur Global, la siguiente podría ser una buena manera de acercarse a un criterio de definición:

“el sur global” obtiene su significado no en virtud de su contenido sino de su contexto, del modo en que apunta hacia otras cosas. De todas ellas, la más significativa, obviamente, es su antinomia con *“el norte global”*, oposición que carga con un pesado imaginario cristalizado en torno al contraste entre centralidad y marginalidad, entre la modernidad capitalista y su ausencia (Comaroff y Comaroff, 2013: 81–82).

Desde aquí se puede recapitular algunos elementos que forman parte del Sur Global, y que solo pueden ser leídos desde el contexto en el cual se incorpora a un determinado territorio, considerando esta cuestión como un asunto radical (Grimson, 2014), que difiere de alguna manera con la perspectiva de estandarización que está más cercana a la epistemología dominante de occidente. América del Sur, África y Asia, son sin duda alguna los continentes en los cuales hay más Estados que podrían formar parte de este denominado Sur Global, aunque hay espacios en el norte que simbólicamente se pueden sentir identificados. En el Sur Global, hay un sentido colectivo de sentirse parte de una periferia construida, de una historia que comparte ciertos elementos caracterizados por la dominación; de ser hoy por hoy, inclusive, espacios en los que se sigue siendo víctimas de un sistema que produce empobrecimiento y endeudamiento, y finalmente, y

de diversas maneras, un espacio que merece el reconocimiento de su propia modernidad desde la resistencia latente y explícita en la lucha de sus pueblos.

Cooperación como complementariedad

Entendiendo al Sur Global como una perspectiva epistémica, se torna necesaria la recuperación de una epistemología del sur, entendiendo ésta como la visibilización de aquellas prácticas de conocimiento de los pueblos que han sido víctimas de la “dominación, la explotación y el conflicto” (Quijano, 2001: 9), y que buscan validarse desde la lucha y la resistencia, a un paradigma dominante que es, de hecho, el del norte, sin desconocer el aporte del mismo. De Sousa explica la lógica de esta dinámica de la siguiente manera: 1. “La experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante”, 2. “Esta riqueza social está siendo desperdiciada”, 3. “Para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y para darles credibilidad, de poco sirve recurrir a la ciencia tal y como la conocemos” y, 4. “Es necesario, pues, proponer un modelo diferente de racionalidad” (De Sousa, 2009: 99).

Se necesita, por lo tanto, un pensamiento alternativo de alternativas (De Sousa, 2014), y su construcción está apoyado en lo que el mismo De Sousa denomina sociología de las ausencias, y sociología de las emergencias. La primera hace referencia a una producción de ausencias que en realidad están presentes en medio de la sociedad, y hacia las cuales hace falta regresar la mirada, “lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe” (De Sousa, 2009: 109). Y la segunda, la sociología de las emergencias refiere a aquellas tendencias de la historia que fueron bloqueadas y que no pudieron surgir quedando latentes en el pensamiento y la acción. Se trata entonces de ampliar estas emergencias para potenciarlas y dinamizarlas, se trata de sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal “por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente, utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado” (De Sousa, 2009:127).

Ahora bien la recuperación de este pensamiento moderno, latente y presente en el sur, invisibilizado en el proceso histórico de construcción de la sociedad como centro - periferia en torno a un modelo occidental, y por lo tanto, la explicitación de las ausencias y explosión de las emergencias, requiere de la integración de aquellos países que han sido parte del arrinconamiento social y que comparten elementos del Sur Global, en un camino de colaboración que permita que los mismos estrechen sus manos en torno a un mismo horizonte.

La colaboración Norte - Sur, denominada “cooperación para el desarrollo”, tal como se lo ha manifestado, ha sido una de las principales responsables de la generación de escasez y del empobrecimiento de las sociedades (Esteva, 1988), al asumir un carácter paternalista orientado por la solución de los síntomas sin atacar las enfermedades, aunque haya logrado mejoras notables en la calidad de vida de muchos países. En un segundo nivel, la cooperación de carácter triangular, es decir sur-norte-sur o norte-sur-norte, ha permitido la comprensión de un *sistema mundo* inclusivo en el que cada uno aprende del otro sin considerarlo inferior en sus posibilidades de aportación.

Este tipo de cooperación, se ha vuelto mucho más notable en los últimos años junto a la Cooperación Sur-Sur que muestra algunos beneficios al estar orientada por el intercambio de conocimientos y de innovaciones resultantes de una mirada distinta de desarrollo en la cual es necesario revalorar la modernidad propia del sur aunque ésta haya sido marginalizada:

los beneficios acumulados a partir del intercambio de conocimientos y experiencias entre pares a fin de encontrar soluciones más efectivas; el intercambio de la tecnología y la experiencia apropiadas que puedan promover la convergencia con los objetivos de cooperación Norte-Sur; el respeto a la propiedad real con el Sur como dirigente y la rápida emergencia potencial de los países en desarrollo como nuevos donantes (PNUD, 2013: 68).

Pueden verse claramente, entonces, al menos cuatro ventajas de esta nueva forma de cooperación que traduce otras lógicas de colaboración entre países ya no signadas bajo la forma “dominante - dominado”, sino desde el asumir al otro como complementario en la construcción de la sociedad. Tanto el intercambio de conocimientos como la mirada de una nueva forma de desarrollo que permita hacer un camino colectivo sobre horizontes compartidos, son visibles en estas ventajas, aunque de alguna manera se refleje aún el modelo, paradigma occidental, como fin último.

La Cooperación Sur-Sur radicaliza, de alguna manera, las primeras ventajas aquí expuestas, es decir el intercambio a nivel de conocimientos e innovaciones, y el reconocimiento de la propiedad; mostrándose crítica frente a la última, es decir la mirada que convierte a los países anteriormente “atrasados” en nuevos “desarrollados” dispuestos a ayudar a los que se siguen quedando atrás en este camino ascendente marcado por el modelo occidental. Esto sobre todo porque la Cooperación Sur-Sur asume que el “otro” comparte unas mismas características contextuales que lo hermanan y que fundamentan el apoyo a todo nivel. Metafóricamente, al norte habrá de enseñarse la justicia y el sur la solidaridad (Gallazzi, 1995).

Esta aproximación tiene varias implicaciones: por un lado, que se establezcan relaciones de horizontalidad y ello requiere interlocución entre iguales; por otra parte, supone la necesidad de buscar conjuntamente objetivos que beneficien a todas las partes; por último, entraña trabajar y disponer de las potencialidades de cada uno de los actores. Estos cambios han provocado transformaciones en el paradigma dominante, las cuales sitúan al desarrollo endógeno, por primera vez, en un lugar protagónico (Palop, 2013: 147).

La Cooperación Sur-Sur, implica precisamente la horizontalidad en la mirada, por lo cual ninguno de los países es superior al otro en el reconocimiento del saber que le es inherente, y que se puede compartir gracias a los procesos de colaboración. Se traza además un horizonte común en el cual cada uno de los actores aporta de manera significativa, orientados a la transformación de las estructuras, y a un tipo de desarrollo que refiere a las potencialidades personales y de las naciones para poder satisfacer sus propias necesidades. Este modo de cooperación implica, por lo tanto, una cuestión de “no dependencia” característica de la “cooperación para el desarrollo”, apuntando más bien a una complementariedad en diferentes ámbitos de la vida, incluyendo por supuesto, el económico y social. La Cooperación Sur-Sur apunta a una dinámica simbólica que reafirma la perspectiva epistémica del Sur Global, recuperando así, su propia modernidad.

La convivencia de los contrarios

La complementariedad que supone la Cooperación Sur-Sur, solo puede ser posible desde una especie de relación en que puedan convivir los contrarios, es decir en que las perspectivas puedan subsistir y aparecer en las prácticas sin conflictos entre ellas. Se

trata de una especie de concubinato que permite que los intereses generados desde la resistencia y la búsqueda de transformación, hagan uso adecuado de los elementos que proponen las formas hegemónicas de cooperación, para su propio beneficio.

A esta dinámica, que visibiliza en las prácticas sociales la existencia de dos alternativas aparentemente y visiblemente contradictorias, y que materializa la existencia de redes, diversas pero complementarias, tal como se ha venido trabajando a lo largo de esta investigación, podría denominarse “racionalidad heterogénea”. El concepto si bien puede parecer incompleto, representa muy bien lo que acontece en las escuelas de Fe y Alegría en el Chad y lo que, a nivel macro, se puede visibilizar en ejemplos concretos de las dinámicas del Sur Global.

Por un lado, la forma en que se materializan los diferentes discursos pedagógicos desde el paradigma de la educación popular, íntimamente ligados a los presupuestos y exigencias de las agencias de cooperación que aportan para que la misma sea posible en el contexto de colonialidad chadiano, permiten descubrir que la cuestión pasa por un modo de concebir la vida, de pensar las relaciones existentes entre las diferentes partes, personas y sociedades en tanto infraestructura, es decir, como sostén del sistema social (Simone, 2008).

Se entiende la racionalidad como el sentido, como la lógica de funcionamiento que opera en este caso en la red de escuelas y que, a nivel mayor, dibuja un tipo de relaciones entre sociedades. Al buscar comprender esta lógica que subyace a las prácticas visibles en la red de escuelas, y desde la existencia de tensiones visibles y definidas, logra denotarse que dicha racionalidad implica la coexistencia tanto de los elementos de la educación popular, por un lado, como de los elementos de la cooperación para el desarrollo aunque sus finalidades sean de algún modo, contradictorias.

La racionalidad que se visibiliza, por lo tanto, en las prácticas de las escuelas es de carácter heterogéneo, no simplemente como una cuestión de inclusión, o de unidad en la diversidad, como podría sospecharse al simplificar la complejidad del término, sino precisamente como esta fusión de elementos contradictorios que resulta en prácticas cuyos discursos, por ejemplo, atienden a la mirada de la educación popular,

pero cuyas prácticas son beneficiarias de la perspectiva del desarrollo. O bien, prácticas que abiertamente se muestran afines a la perspectiva desarrollista, pero que se las socializa como auténticas acciones de transformación y resistencia.

La heterogeneidad de estas prácticas que poseen una lógica basada en realidad, en la coexistencia de dos lógicas diferentes, contradictorias y divergentes, y que por ello están en constante tensión, denota esta racionalidad, que sugiere un modo de pensar, y de concebir la realidad. Por supuesto, todo ello sumamente ligado al contexto que la produce, y que permite que la misma sea posible. La racionalidad heterogénea visible en las prácticas educativas de Fe y Alegría es la representación de los contrarios vistos como “normales”, o “normalizados”, es por lo tanto, una perspectiva nueva que no solamente consiste en el juego entre conseguir financiamiento y llevar a la práctica la educación popular, sino en cómo dicha cuestión es completamente posible y necesaria, en cómo aquella se muestra “lógica”, y por lo tanto “racional”.

Cuando se narra, por ejemplo, la urgencia de responder a la petición de uno de los financiadores que solicitaba una fotografía de los avances en la construcción de los nuevos edificios -cuestión que detuvo otras acciones de importancia pero que “tenía que ser cumplida”, dado que de lo contrario no habría construcción-, se está entrando en la racionalidad heterogénea, es decir, en cómo las acciones devienen en hechos que responden tanto al discurso del desarrollo como al interés transformador. La racionalidad heterogénea implica, por lo tanto, una posibilidad contrahegemónica que hace uso de aquellos elementos, criterios, y obligaciones que los diferentes financiadores del desarrollo exigen para poder aportar, con el fin de aportar a la transformación social. Al ingresar en las dinámicas escolares la racionalidad heterogénea normaliza la situación volviendo cada una de las prácticas de la escuela un aporte a las dos perspectivas discursivas. Esta racionalidad entonces difumina también los diferentes discursos evitando que aquellos se vuelvan del todo dicotómicos y por lo tanto, superando dualismos sin dialéctica.

En el Sur Global, esta racionalidad es visible en tanto permite que entre países y regiones coexistan modos diversos de pensamiento, muchas de las veces afines a las miradas más neoliberales y, sin embargo, matizados con discursos de justicia y equidad, o, por ejemplo, cuando la cooperación asume las lógicas de la hegemonía aunque sus

perspectivas y objetivos solo se comprendan desde miradas alternativas. Fe y Alegría, permite ver dicha cuestión hacia dentro y representar de alguna manera, la cooperación Sur-Sur en una escala mayor.

Saberes compartidos y complementarios

El Movimiento de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría manifiesta una forma de cooperación triangular, al tratarse de una red de colaboración educativa implantada en los países del sur, aunque apoyada por dinero europeo. Algunas ONG jesuitas españolas cumplen la función de buscar el financiamiento para varios proyectos en los países en los que funciona la red, estas son Entreculturas y Alboan, mientras que varios centros educativos se encuentran en los lugares más empobrecidos de varias partes de América Latina y en el Chad. En Italia, existe un centro de formación para migrantes latinos que ofrece educación de carácter profesional.

Ahora bien, dada su naturaleza orientada a la búsqueda de la transformación social, podría pensarse que se trata más bien de una forma de hacer “uso contra hegemónico de los elementos hegemónicos” (De Sousa, 2014), puesto que si bien las agencias de cooperación están entregando dinero para que Fe y Alegría pueda existir, éste es utilizado muchas de las veces en propuestas que poco tienen que ver con el desarrollo occidental, y que más bien responden a su mirada transformativa resultante de los principios de la Educación Popular. La racionalidad heterogénea implica responder a intereses y necesidades que van surgiendo en cada momento y en diferentes contextos, aunque aquello implique cierto acomodamiento a una u otra perspectiva haciendo uso de su opuesta.

Desde esta perspectiva, se trataría más bien de un tipo de Cooperación Sur-Sur en la que se utilizan recursos del norte, lo cual revelaría las tensiones al interior del Movimiento que se han expuesto anteriormente. Es un tipo de cooperación tensionada que refleja el juego que desarrolla esta organización al colocar la educación como un imperativo y una prioridad, básicamente porque aquella no solo es un espacio de reproducción de las estructuras dominadoras, sino porque en ella se puede gestar la resistencia. Podría argumentarse que Fe y Alegría es una forma de Cooperación Sur-Sur,

básicamente por tratarse de una red educativa transnacional que opera en algunos de los países del Sur Global, y porque su identidad está orientada a otra forma de desarrollo distinta de la que establece como meta la cooperación Norte - Sur.

La búsqueda de Fe y Alegría de instalarse en los lugares donde termina el asfalto la convierte en una red con un tipo de educación acorde a las necesidades de los sectores empobrecidos desde el principio de diálogo de saberes que subyace a su opción pedagógica. Por tal razón, los países en los que la organización se fue instalando, son básicamente aquellos que comparten los elementos del Sur Global por su condición histórica de haber sido dominados y de encontrarse hoy empobrecidos como resultado de la dependencia y los embates del neoliberalismo. Aún en Italia, donde iniciaron algunas experiencias de formación profesional, las mismas han ido apuntando a las personas que migraron y cuyas posibilidades educativas se vieron limitadas en el transcurso de sus historias personales. Esto da pie para argumentar que no es la ubicación de Fe y Alegría en los países del sur, lo que define *per se* su carácter de una red transnacional del sur, sino las razones por las cuales ésta se encuentra allí. Fe y Alegría hace una opción que la lleva a atender aquellas zonas geográficas que han sido excluidas del proceso de la modernidad occidental, haciendo a su vez una opción epistemológica por la recuperación de los saberes propios y endógenos de los pueblos.

Los países en los que Fe y Alegría ha colocado centros educativos, muchas veces en convenios con los Estados al estar estos imposibilitados de atender a toda su población, son parte de un asunto de fidelidad a la propuesta con la cual el Movimiento trabaja, es decir la educación de los más empobrecidos en la búsqueda de la transformación de la sociedad. La lista de los lugares en los que se encuentra puede dar una idea de esta opción por el sur, que implícitamente ha motivado la colocación de escuelas a lo largo de todo el globo. En América Latina y el Caribe: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; en el África el Chad con proyección a por lo menos diez nuevos países en el continente.

cuanto al autofinanciamiento, y en una muy grande participación de la comunidad (Mukan, 2015, entrevista).

Estas palabras de una de las personas que trabaja en el Chad y que recientemente pudo vivenciar un encuentro de carácter internacional, afirman la perspectiva que se tiene de Fe y Alegría como una red de Cooperación Sur-Sur. La cuestión de sentirse familia o comunidad es recurrente en la organización al definirse también desde un carácter cristiano que desde sus orígenes tiende a utilizar discursivamente muchas de las premisas religiosas con las cuales la misma se identifica (F. I. Fe y Alegría, 2012). Por otro lado, el hecho de sentirse parte de un mismo horizonte y manifestar, a su vez, que los problemas que se tienen en América Latina son los mismos que existen en el Chad, da cuenta de las realidades compartidas, aunque a su vez muy diversas, que existen en los países del Sur Global. La racionalidad heterogénea es visible también en cómo opera independientemente del lugar en el que se instale, dado que las respuestas tienden a ser las mismas y las búsquedas discursivas también, cuestión que se observa notablemente en América Latina, por ejemplo, cuando Fe y Alegría opera con fondos de cooperación internacional, e incluso de organizaciones cuestionadas por explotación infantil, como INDITEX.

Un detalle particular en todo este entramado de relaciones es que Fe y Alegría, en tanto Federación Internacional, no se preocupa del sostenimiento financiero, por ejemplo, de Fe y Alegría en el Chad. Ellos están llamados a generar los proyectos con los cuales pueden establecer escuelas, en el marco de las opciones que existan desde las agencias de cooperación internacional. Esto, si bien volcaría el análisis nuevamente hacia el norte y un tipo de cooperación triangular, en realidad afirma aún más la Cooperación Sur-Sur puesto que la relación entre las escuelas de Fe y Alegría en América Latina y en este caso el Chad, se basa explícitamente en una transmisión de la identidad, de los principios fundamentales que orientan las prácticas pedagógicas y de personas como aportes temporales en plan de aprendizaje mutuo. Un signo evidente de ello es que las nuevas escuelas que se busca abrir en el África se basan en el principio de que cada país debe colocar un director del propio país, que entienda la problemática del mismo, mientras que la Federación aportará únicamente con asesoría externa en el caso de ser necesario. “De esta forma, la Cooperación Sur-Sur se convierte en una gran alternativa para el fomento de la educación en la región, especialmente por su fortaleza

en el ámbito de la cooperación técnica y el fortalecimiento de capacidades” (OEI, 2010: 220) denotando con ello que la cooperación de Fe y Alegría es eminentemente del sur aunque utilice los recursos del norte.

Los elementos clave están: distintos legados proporcionan una base para el intercambio expandido; diversas experiencias están en el punto justo para ser compartidas; nuevas asociaciones transfronterizas pueden competir en los mercados mundiales; y, sobre todo, el reconocimiento y la implementación de estrategias ventajosas para todos pueden motivar nuevas formas de cooperación Sur-Sur. (PNUD, 2013: 121)

Estos elementos claves pueden verse reflejados en la red de escuelas Fe y Alegría. Por un lado, tanto en América Latina como en el África las particularidades históricas y contextuales otorgan a las escuelas un cierto matiz propio que destaca elementos que pasan desapercibidos en otros lugares, son los legados para el intercambio en tanto riqueza de experiencias novedosas que pueden ser compartidas; por otro lado, en tanto red, puede competir a nivel mundial con otras redes, incluso considerando que su interés no es el de acumular riquezas y entrar en una lógica de capitalización, sino transformar la sociedad desde las bases. En el Chad, por ejemplo, las escuelas tienen un reconocimiento ganado gracias a la condición internacional de la organización. Es posible que las escuelas no marquen una diferencia notable respecto de otras en el plano pedagógico pero aún así si se le consulta a uno de los pueblos qué escuela prefieren, sin lugar a dudas se inclinarán por Fe y Alegría. Claro está que otros elementos de innovación como los campamentos de lectura, o las asociaciones de madres, sí marcan una diferencia a nivel educativo en la región.

Todo ello denota que la colaboración que existe a nivel de los países de Fe y Alegría posee elementos propios de la Cooperación Sur-Sur, que incluso al interior de la misma son notablemente valorados:

La colaboración es loable. Tal cual tú has visto la realidad del África. Siempre tenemos necesidad de algo para avanzar. Y Fe y Alegría es todavía reciente. Es como un niño que aprende a caminar. Entonces Fe y Alegría África tiene necesidad de Fe y Alegría de América Latina, y del Ecuador, para progresar aún más. (Ratain, 2015, entrevista).

Pero puede decirse también lo contrario, dado que en realidad Fe y Alegría en América Latina tiene mucho que aprender de Fe y Alegría en el África, y es precisamente allí donde radica la riqueza de ser Red, de poder nutrirse de la experiencias de contextos

diversos. En el Chad han podido comprender que las escuelas deben pensarse para poder responder mejor, han desarrollado núcleos sólidos que mueven la escuela, que se han empoderado de ella al punto de aportar para su financiamiento, han establecido cuestiones más allá de las aulas de clase que apuntan al refuerzo de los aprendizajes y en las cuales se logra muchas veces más de lo que se ha podido realizar en todo un año lectivo. Fe y Alegría denota en sus prácticas los elementos de la Cooperación Sur-Sur, y asume al “otro” como igual, como capaz, y como un aporte a la transformación social, que como todo gran proyecto no podría hacerse nunca en solitario. Es importante entonces mirar, únicamente como ejemplos y con el afán de promover un debate en este sentido, cómo esta racionalidad se traduce a nivel macro, desde las prácticas sociales más pequeñas.

De lo micro a lo macro

Fe y Alegría, en tanto red educativa transnacional, refleja un tipo de colaboración simbólica y epistemológica de la línea de la Cooperación Sur-Sur, ésta opera en el denominado Sur Global y se basa en el compartir perspectivas educativas basadas en opciones de tipo político que se orientan a la transformación de la sociedad a nivel estructural y sistemático. Como caso aislado, puede decirse que la misma tiene la particularidad de nutrirse de los aportes del norte, haciendo uso de los recursos ofertados y ganados para el trabajo educativo en la región de América Latina, el Caribe y África. Sin embargo, en realidad, las particularidades de esta Red reflejan una problemática que varias instituciones tienen dentro de sí, sea el caso, por ejemplo, de otro tipo de redes educativas transnacionales que muchas veces promueven las órdenes religiosas, o bien de ONG de toda clase, cuyos principios y metas tienen que ver con un sincero deseo de contar con una sociedad más justa aunque en el camino eso implique buscar financiamientos en instituciones y países orientados por el principio de adecuación del otro a su propio modelo.

Ello denota las diferentes tensiones expuestas, las cuales manifiestan la relación conflictiva y contradictoria entre dos grandes perspectivas discursivas, por un lado, la transformación social, y por otro, el desarrollo occidental. Aquellas estructuras en

medio del *sahel* africano, en el que niñas y niños se congregan para aprender, actúan como un microcosmos desde el cual se puede leer el macrocosmos social caracterizado por diversos elementos, y en este caso concreto por la relación existente entre los países del Sur. Dicho de otra manera, la racionalidad heterogénea que se manifiesta en las prácticas educativas de Fe y Alegría en el Chad, puede observarse en medio del Sur Global, en prácticas sociales macro.

Dicho de otro modo, las mismas tensiones que existen en las escuelas de la red Fe y Alegría, y que resultan de la materialización de los dos discursos en un mismo momento y lugar, dan una pista para comprender mejor las tensiones que existen en la Cooperación Sur-Sur, sobre todo en el momento actual en que muchas naciones inician convenios de carácter económico o los reafirman, por citar un ejemplo, el recién firmado acuerdo de cooperación entre Venezuela y Guinea Bissau (TeleSUR, 2015). Al ser el Sur Global un lugar en el que, entre otros factores, se van consolidando dinámicas de resistencia, los términos de la cooperación, cuando estos responden a una lógica que busca acercarse más al norte, denotan ya algunos tipos de tensiones existentes en estos movimientos internacionales. Para analizar el paso de lo micro a lo macro, sirva entonces hacer un recorrido por dichas tensiones, con el afán de aportar, desde el caso de Fe y Alegría, a una reflexión y debate más amplio sobre el Sur Global y su forma particular de cooperación; reflejando también cómo esta racionalidad heterogénea se visibiliza en medio del Sur.

Tensión teleológica en el sur

Los países del Sur Global, precisamente por la historia que poseen, signada por la dominación y el empobrecimiento, son el germen de la resistencia. Es visible que son precisamente estos países los que están pensando alternativas sociales para superar el capitalismo y en los cuales se llevan adelante programas con un carácter mucho más orientado a vencer las brechas existentes entre los empobrecidos y los grandes millonarios; los foros sociales mundiales son una clara muestra de ello. Sin embargo, las formas que asume la Cooperación Sur-Sur apunta muchas de las veces a la búsqueda de un tipo de desarrollo más bien de carácter occidental, manifiesto en las grandes

construcciones, en los préstamos exorbitantes que generan nuevos deudores, esta vez a nivel del sur, o en la misma lógica de la cooperación centrada en la entrega de dinero o recursos a otros países, que dentro del mismo sur destacan por su pobreza (El Telégrafo, 2015).

A un nivel menor, los intereses personales denotan esta tensión al intentar conjugar el deseo de servicio y ayuda social, con la necesidad de contar con beneficios propios para su propio progreso. En el Chad mismo pude compartir con varios médicos cubanos que llegan al país en el marco de convenios que garantizan su presencia por un par de años en cada ocasión, y que les dan la posibilidad de ahorrar en ese tiempo el suficiente dinero como para volver al país y tener mejores alternativas y niveles de vida. Muchas de las personas que trabajan en países como el Chad llegan de la mano de la cooperación bajo las premisas de la “ayuda humanitaria” y terminan con un capital económico y material suficiente para moverse socialmente en la escala de clases sociales, esto también al interior del Sur. Un venezolano me comentaba en el aeropuerto, ya a mi regreso, que su trabajo le obligaba a viajar para estar un mes en Venezuela y otro en el Chad y que llevaba en ese trajinar más de diez años. Por supuesto, había logrado tener el suficiente dinero para poder descansar y vivir tranquilo en su vejez.

El Sur se debate entonces entre el deseo de transformar la sociedad y el deseo de un progreso similar al del Norte que lo lleve a ser reconocido como un espacio con mejores ingresos a todo nivel, capaz de ser ahora un nuevo financiador para que los otros caminen en la misma línea, es decir “aspira a articularse, cuando sea posible, con los planes y programas de la Cooperación Norte-Sur a partir de su propia experiencia y con las miras puestas en lograr los mejores resultados de forma eficiente y solidaria (OEI, 2010: 220).

Tensión política en el sur

De alguna forma, hay un modelo que sustenta la cooperación y que se ve como ideal, incluso para los países del sur. Este modelo es un tanto difuso dado que guarda elementos del desarrollo en su perspectiva occidental, pero también elementos de otro tipo de desarrollo más de carácter comunitario y endógeno, valga decir alternativo. La

tensión entre considerar el contexto propio como central y la necesidad de adaptarse a un sistema global que determina la política internacional es visible y palpable en los países del Sur Global. El mismo endeudamiento histórico que comparten dichos territorios les obliga a trabajar unidos, muchas de las veces en función de responder a las exigencias que les dictan las grandes entidades de financiamiento.

La Cooperación Sur-Sur no se desentiende en realidad de la Cooperación Norte-Sur, la cual sigue existiendo, y desde la que se definen muchas de las políticas al interior de los países. Los estándares de educación en torno a las pruebas PISA son un claro ejemplo de ello, dado que responden a una mirada que busca unificar y uniformizarlo todo en función de acoplar a los estudiantes a un modelo pensado desde arriba. Esta visión que en realidad tiene efectos negativos para los países por ejemplo en relación a la tecnificación creciente de las profesiones (Gerver, 2015), es aceptada sin más aún en el Sur Global, desde lo cuales podrían generarse formas de colaboración educativa mucho más acordes a las realidades propias, desde la valoración de las innovaciones existentes en los sistemas educativos de varios de los Estados del sur.

Las exigencias del FMI, del Banco mundial y de los países del norte con los cuales previamente se han firmado acuerdos de cooperación o tratados de libre comercio son un limitante para una auténtica Cooperación Sur-Sur que se base en los propios intereses de los países empobrecidos atendiendo a sus particularidades. Se revela así una tensión de carácter político que determina los lazos que se tejen entre los países del Sur, avocados a satisfacer las perspectivas del Norte Global, o bien introduciéndolas sutilmente en las miradas alternativas.

Tensión biocultural en el sur

Si bien la Cooperación Sur-Sur se muestra como horizontal y basada en el hermanamiento de iguales para emprender procesos conjuntos, en la práctica generalmente, unos países tienen mayor peso que otros, lo que implícitamente denota una cierta superioridad económica o social. El caso de los médicos cubanos en el Chad, se trata de una forma de colaboración entre países del Sur Global, en la que se expresa simbólicamente, afirmando los imaginarios respecto de Cuba, que poseen una mejor

calidad en la salud y en el sistema educativo. De hecho uno de los doctores cubanos era reconocido como el mejor de los médicos de Mongo, pese a que solo llevaba un año de trabajo en el hospital. El Chad en realidad no aporta mucho a Cuba, volviéndose un receptor de ayuda, casi con el carácter paternalista característico de la Cooperación Norte-Sur.

La tensión biocultural manifestada por el control del otro y, a la vez, por la latencia de la resistencia se vuelve visible en el sur, al afirmar cierto carácter de supremacía en algún elemento específico como la salud, que hace que los países receptores de cooperación vean en el otro un modelo al cual apuntar. Los médicos del Chad, sin lugar a dudas, sentirán desvalorizado su trabajo al saber que un médico extranjero es el más reconocido, lo mismo que en educación opinarían si los procesos son manejados y asistidos por personas externas al propio país, que muchas de las veces no han logrado comprender del todo el funcionamiento de la sociedad. Como ejemplo en este sentido, valga mencionar la decisión de Fe y Alegría de colocar como nuevos directores a personas de los propios países africanos, desde el inicio de la implantación de las nuevas redes en el continente.

Tensión cultural en el sur

El Sur Global comparte algunos elementos, como se lo ha expresado, que hacen que los países y territorios que lo integran, tengan cierta afinidad entre sí. Ello no quiere decir, de ninguna manera, que sean iguales, por ello, un tipo de proceso no puede servir para todos, y un tipo de colaboración técnica no puede basarse en lo experimentado al interior de los propios países.

A nivel cultural, es necesario comprender al otro como una entidad compleja que posee elementos diversos más allá de los imaginarios que se hayan creado sobre ciertos países o regiones. En esta perspectiva, la cooperación entre países del Sur, por ejemplo desde América Latina hacia el África no puede basarse en la visión de pobreza con la cual se ha construido al continente africano, sino que debe responder a las necesidades percibidas por el mismo territorio. La Cooperación Sur-Sur ha de ser entonces en doble vía, basados en el presupuesto de que cada país tiene algo que ofrecer

al otro desde sus particularidades. La existencia de teorías desde el sur, y de la perspectiva de considerar a los países centrales evolucionando hacia África (Comaroff y Comaroff, 2013), sirve también entre los países del Sur Global. Es decir, no se abre solo un proceso de colaboración de los países más “desarrollados” del Sur a los más empobrecidos, sino que desde aquellos considerados así se establece una línea de apoyo que cuestiona e interpela las formas básicas de la vida y que permiten, de alguna manera, evolucionar.

Una tensión de carácter cultural es entonces notable cuando el Sur se guía por imaginarios del mismo Sur, autoafirmando a unos países por encima de otros, sin comprender primeramente las razones por las cuales algo es como es. En el Chad, muchas personas me hablaron de sus necesidades, de sus deseos, de cómo yo, extranjero, podría colaborarles elaborando proyectos que sirvan para que sus pueblos prosperen, y al mismo tiempo, cuando me preguntaron sobre mi país, en cierta ocasión, se dio un diálogo como el que sigue:

- ¿Hay también chivos y vacas donde tú vives?
- Sí los hay, pero no están en la ciudad sino en las afueras o en el campo.
- Entonces ¿qué animales hay en tu ciudad?
- Hay sobre todo perros y gatos.
- Pero ¿cómo?, ¿se comen a los perros? (Golonti, 2015, reunión).

El diálogo es significativo, pues refleja que no solo hay imaginarios sobre el África sino que al interior del continente hay imaginarios sobre los países de América Latina, los cuales son mirados también auto referencialmente, es decir, tomando como clave sus propias prácticas sociales que les dicen que los animales que se comen son los que existen en el lugar. La respuesta a cómo volver útiles estas cuestiones culturales en los procesos de colaboración de los países del Sur sigue siendo un asunto pendiente en los procesos de Cooperación Sur-Sur. No se trata entonces de llevar técnicos y personas con una mirada particular para apoyar en procesos concretos sino de emprender auténticos caminos de colaboración horizontal que refleje al Sur como Global.

Tensión pedagógica en el sur

El Sur Global ha de aprender de los otros espacio que comparten su condición, sobre todo cuando aquellos han logrado establecer mecanismos auténticos y legítimos para

reducir las barreras sistemáticas y orientar el mundo un poco más cerca de la transformación social. Muchos de los países del Sur han logrado, por ejemplo, establecer políticas sociales novedosas mientras otros han sido partícipes de ellas, han aprendido de las mismas, y no han cometido los mismos errores. Sin embargo, en muchos de los países del Sur, siguen existiendo políticas que, afines a la mirada capitalista, empobrecen a sus habitantes y les colocan una soga al cuello al volverse esclavos de las exigencias internacionales a nivel económico y social.

En el Sur “están tomando forma relaciones radicalmente nuevas entre el capital y el trabajo, prefigurando así el futuro del norte global” (Comaroff y Comaroff, 2013: 32) lo cual implica que en el sistema capitalista dominante que no reconoce fronteras pese a las representaciones de la modernidad que ubican un sin número de exterioridades no-modernas en el Sur, éste sigue dando muestras de que sus miradas pueden ser legítimas posicionándose como eje paradigmático de cómo debería actuar el norte en momentos concretos.

Hay una tensión pedagógica al establecer la naturaleza de este proceso de enseñanza aprendizaje que se da en el Sur, al considerar que cada uno de los países que conforman esta gran red relacional poseen elementos nuevos de los cuales aprender aunque aquello implique la pérdida de su novedad. El Sur está llamado a ser docente y estudiante al mismo tiempo, sin desconocer aquellos aportes que el mundo occidental ha dejado en su paso por la historia, pese a que en ese proceso este Sur Global no haya sido más que su periferia.

De lo macro a lo micro

Las diferentes tensiones visibilizadas también en las relaciones que se desarrollan entre los territorios del Sur Global, y que aquí se han ejemplificado, tratando de dejar sentadas las bases para un debate posterior, permiten observar cómo a nivel macro aquella racionalidad heterogénea mueve también las prácticas sociales cuando en las mismas subsisten dos lógicas divergentes: la perspectiva del desarrollo occidental (asociada mucho más al norte global), y la búsqueda de la transformación (que representa mucho más al sur).

La racionalidad heterogénea se torna una especie de infraestructura que sostiene las relaciones entre las naciones, del mismo modo en que las instituciones tejen redes entre sí. A un nivel micro, la red de Fe y Alegría, permite ver también esta infraestructura generada en medio de sus escuelas, regadas en los países de América Latina y del África. Hay que recordar que las dos lógicas que subyacen al desarrollo y a la transformación, y que se expresan combinadas en las prácticas sociales solo son posibles gracias a las personas, y por lo tanto, en relación.

La racionalidad que se genera cuando los dos discursos se colocan en tensión, manifiesta que las prácticas sociales, tanto macro como micro, responden a una situación de heterogeneidad, más allá de una simple unidad o integración desde la diferencia, expresando más bien una base para la construcción social. Valga decir que la racionalidad heterogénea “construye” mundos de sentido y significados, que se expresan en formas de mirar la realidad, y que por lo tanto, se traducen en nuevas maneras de actuar y de relacionarse con los otros.

Por lo tanto, aquella racionalidad que ha resultado de las tensiones entre dos miradas discursivas, termina configurando nuevas lógicas, aunque ella misma es una “lógica de funcionamiento” que normaliza prácticas sociales en las que se difuminan los objetivos iniciales de las diferentes perspectivas trabajadas. Dicha racionalidad se manifiesta al interior de la gran red educativa transnacional de Fe y Alegría, aunque puede verse también en el pequeño salón de clase, en cómo enseña el profesor y en cómo un niño cualquiera, en un día cualquiera, aprende a contar los números en francés.

CONCLUSIONES

*“L’occident qui nous aliène
nous suivons sans savoir où il nous amène”
Le soufflé de l’harmattan (Moustapha 2000, 71).*

La presente investigación ha buscado complejizar poco a poco la idea de la coexistencia de dos discursos: el del desarrollo occidental, y el de la transformación, aportando la sugerente categoría de “racionalidad heterogénea” como respuesta a la pregunta por las tensiones existentes entre dichas perspectivas. Para el análisis se ha puesto la mirada sobre la escuela, concebida como una célula social que representa dinámicas más amplias de la sociedad, sobre todo en torno a la relación existente entre los países del Sur Global.

La investigación se desarrolló básicamente en la red de escuelas de Fe y Alegría en el Chad, dado que la misma responde al interés de estudio al tratarse de una institución educativa latinoamericana que se instala en el país africano, gracias a los aportes de la cooperación extranjera, y en un contexto con marcados rezagos de la colonización, y por lo tanto, desde una mirada muy afín al desarrollo como ascenso hacia el progreso desde el arquetipo definido desde occidente.

A partir del trabajo de campo es posible manifestar que existen efectivamente tensiones que pueden definirse desde las prácticas educativas concretas. Se han definido una tensión de carácter teleológico en virtud de los diferentes fines que persiguen ambas perspectivas. Una tensión política relacionada a la mirada de la escuela que tienen los países en relación con el contexto global. Una tensión biocultural que está definida por la dinámica que se establece en la escuela y la visión de sus actores. Una tensión cultural que refiere a las características que asume la escuela latinoamericana en un contexto diverso y complejo. Finalmente, una tensión pedagógica que refiere a los procesos de aprendizaje que se crean en esta red de relaciones. Las tensiones, en este caso, son definidas como aquellas que resultan de la existencia de elementos

contradictorios, en prácticas sociales micro, y que reflejan un tipo de racionalidad denominada “heterogénea” que resulta la expresión de la normalización de dichas tensiones.

El concepto aglutinador de “racionalidad heterogénea”, implica una lógica concreta que subyace a las prácticas y que permite la convivencia de las dos diferentes perspectivas sin denotar explícitamente sus contradicciones, sino más bien haciéndolas parecer complementarias, o como lo expresa Simone en tanto un tipo de infraestructura que subyace a las relaciones entre los individuos. La racionalidad heterogénea se comprende entonces como la normalización de las tensiones al punto que las mismas ya no son percibidas como tal por sus diferentes actores, sino que pasan desapercibidas en medio de las prácticas cotidianas existentes, en este caso concreto, en las escuelas de Fe y Alegría.

Ahora bien, por un lado, el discurso del desarrollo permite la configuración de subjetividades afines a su mirada, gracias a un trabajo de cooperación que no se encarga solamente de mejoras infraestructurales o de servicios, sino que se expresa en la posibilidad de educar personas que piensen de modo desarrollista y, que por ende, permitan el sostenimiento del sistema. Un trabajo sostenido y minucioso que se cuele por las aulas de clase, permite que sea posible esta construcción de sujetos en virtud a las bondades con el que el desarrollo se presenta en países en extremo desatendidos y empobrecidos como lo es el Chad.

Por otro lado, la red de escuelas de Fe y Alegría en el Chad traduce en sus prácticas concretas algunos elementos propios de los discursos de educación popular, sobre todo en un contexto en que la educación es vista como un aporte significativo dados los bajos niveles de escolaridad y los modos en que se produce la misma. Esta mirada, que plasma en sí los discursos de liberación y emancipación de los movimientos sociales, la teología de la liberación y los procesos de resistencia de América Latina choca con la perspectiva del desarrollo notable en el país en cada una de las facetas de su vida cotidiana. La educación popular y el desarrollo occidental se tensionan pero conviven en las prácticas que se desarrollan al interior de las escuelas de Fe y Alegría, visibilizando la racionalidad heterogénea.

En tanto organización educativa, y como red transnacional de educación, Fe y Alegría refleja dentro de sí las contradicciones de las perspectivas del desarrollo y de la transformación, incluso desde su propia identidad. El concepto de promoción social, con el que Fe y Alegría se define desde sus orígenes, se muestra como categoría difusa que plasma en ella los ideales más notorios de la perspectiva del desarrollo, y al mismo tiempo, las intencionalidades de la educación popular. Este detalle es significativo, dado que permite visibilizar las tensiones en diferentes niveles, desde lo más micro que son las escuelas, pasando por un nivel medio, en este caso a nivel de organización y, finalmente, concluyendo en un nivel práctico, sobre todo desde la relación entre países del Sur Global.

Éste último comprendido como perspectiva epistémica, en el que existen territorios sin fronteras con historias comunes, refleja en gran medida las tensiones existentes en las escuelas, vistas como pequeños espacios que, cual reflejo de las dinámicas sociales, se plasman en las relaciones existentes entre países, sobre todo desde la cooperación Sur-Sur. Las diferentes maneras en que los países del sur global se relacionan, permiten visibilizar también las tensiones que se observan en las escuelas. De modo teleológico, político, biocultural, cultural y pedagógico, el sur global expresa también una racionalidad heterogénea que marca las relaciones entre sus territorios, incluso cuando los mismos han sido el resultado de historias afines y a veces complementarias.

Finalmente, las complejas dinámicas que subyacen a investigaciones Sur-Sur, y que en este caso concreto, permiten establecer algunos nexos entre las escuelas de Ecuador y las escuelas del Chad, ambas de la misma red educativa Fe y Alegría, implican el abordaje de elementos diversos que relacionen historia, contexto, política, sociedad, economía, y demás. Las páginas en que se ha desarrollado esta investigación, seguramente no agotan el debate que las mismas pueden generar tanto desde la mirada de la educación, como de otras cuestiones, no profundizadas aquí, pero que quedan para continuar la tarea de producción académica.

La red de escuelas de Fe y Alegría en el Chad, es una expresión, entre muchas otras que sin duda existen, de las tensiones entre perspectivas contradictorias cuyos discursos, muchas de las veces, se difuminan en medio de la sociedad y manifiestan un

tipo de racionalidad. Comprender que la escuela posibilita el análisis social desde diferentes facetas, en tanto la misma comporta un entramado de relaciones complejas entre personas, es un punto de partida significativo, para ahondar en la reflexión educativa como aporte al debate sociológico.

La modernidad del sur, aunque escondida, olvidada y orillada, está ahí presente, surgiendo de a poco. Probablemente algún día brillará como las estrellas en medio de la oscuridad, será cuando las miradas del mundo se orienten al Sur, cuando el mundo evolucione de a poco para comprender que en esa periferia hay una riqueza que merece ser recuperada.

BIBLIOGRAFÍA

- Agustín, San. (1916). *La ciudad de Dios*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Alfred, Bosch. (1999). El África que llega. En Victor Bretón, Francisco García, & Albert Roca (Eds.), *Los límites del Desarrollo. Modelos «rotos» y modelos «por construir» en América Latina y África*. (pp. 59–84). Barcelona: Icaria. Institut Català d'Antropologia.
- Álvaro, Lilián. (2015). La Educación Popular: paradigma educativo para el Siglo XXI. En Antonio Narváez, Milton Calderón, & Vicente Palop (Eds.), *La educación popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano*. (pp. 23–43). Quito: Fe y Alegría Ecuador.
- Apel, Karl, y Dussel, Enrique. (2005). *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- APICED. (2015). Apiced Francia. *apiced.fr*. Disponible en Dirección Electrónica visitado el 21 de octubre de 2015 de: <http://www.apiced.fr/>
- Appadurai, Arjun. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Vasa. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Apple, Michael W. (1971). "The hidden curriculum and the nature of conflict". *Interchange*, 2, 27–40. doi:10.1007/BF02287080
- Babb, Sarah. (2005). Del nacionalismo al neoliberalismo: El ascenso de los nuevos Money Doctors en México. En *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. (pp. 155–172). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Blake, William. (1863). "To See a World..." Fragments from "Auguries of Innocence". *Poetry Lovers' Page*. Disponible en Dirección Electrónica visitado el 22 de junio de 2015 de: http://www.poetryloverspage.com/poets/blake/to_see_world.html
- Boff, Leonardo. (1980). *Jesucristo, el liberador. Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*. Santander: Sal Terrae.
- Bourdieu, Pierre. (2008). "La fabricación del habitus económico". *Revista Crítica en Desarrollo. Buenos Aires*, 60(02), 1–17.
- Césaire, Aimé. (1971). *Una tempestad*. Barcelona: Barral Editores, S.A.
- Césaire, Aimé. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. México: Akal, Cuestiones de Antagonismo.
- Chakrabarty, Dipesh. (2008). *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Ensayo TusQuets Editores.
- Chomsky, Noam. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.

- Colom, Artur. (2008). "Petróleo , gobernanza y conflicto en el Chad". *ARI, Real Instituto Elcano. Área: África Subsahariana.*, 73, 1–8. Disponible en Dirección Electrónica visitado de: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/477f5b804f0198ba89e1ed3170baead1/ARI73-2008_Colom_petroleo_gobernanza_conflicto_Chad.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=477f5b804f0198ba89e1ed3170baead1
- Comaroff, Jean, y Comaroff, John. (2013). *Teoría desde el Sur. O cómo los países centrales evolucionan hacia África. Anthropological Forum* (Vol. 22). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. doi:10.1080/00664677.2012.694169
- Datosmacro. (2014). "Índice de Percepción de la Corrupción 2014" | datosmacro.com.
- De Sousa, Boaventura. (2009). *Una epistemología del sur*. Mexico D.F.: Siglo XXI Editores.
- De Sousa, Boaventura. (2014). "Epistemologías del sur y la utopía". En *Conversatorio con Boaventura de Sousa Santos*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Delgado, Freddy, y Rist, Stephan. (2013). La transdisciplinariedad y la investigación participativa revalorizadora en una perspectiva de diálogo de saberes e intercientífico. En *Transdisciplinariedad y diálogo intercientífico como nuevos paradigmas de las ciencias*. Cochabamba: Plural - AGRUCO.
- Diguimbaye, Georges, y Langue, Robert. (1971). *L'essor du Tchad*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Djarangar, Issa. (1998). Quel bilinguisme pour l'éducation de base au Tchad? En *Tchad: Contentieux linguistique arabe - français*. N'Djamena: Centre Al-Mouna.
- Djedenem, Joseph. (2015). "Quelle educación? Pour quelle Tchad?" En *Semaine Cultural Foyer Saint Ignace Foi et Joie*. Mongo: Foi et Joie.
- Djiraibe, Delphine, y Turshen, Meredith. (2002). Chad Oil: Why Develop It? *Review of African Political Economy. Sovereignty, Democracy & Zimbabwe's Tragedy*, 29(91), 170–173.
- Duménil, Gérard, y Lévy, Dominique. (2008). "Old theories and new capitalism: the actuality of a Marxist Economics". En Bidet Jacques & Stathis Kouvelakis (Eds.), *Critical Companion to Contemporary Marxist* (pp. 95–122). Leiden / Boston: Brill.
- Dussel, Enrique. (2000). Europa , modernidad y eurocentrismo. En Edgardo Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 41–53). Buenos Aires: CLACSO.
- El Heraldo. (2015). "Un niño africano fue ocultado en una maleta para ingresar a España" | El Heraldo. *Noticias Internacionales, jueves 7 de mayo de 2015*. Disponible en Dirección Electrónica visitado el 18 de junio de 2015 de: <http://www.elheraldo.co/internacional/un-nino-africano-fue-ocultado-en-una-maleta-para-ingresar-espana-194418>
- El Telégrafo. (2015). "Ecuador y China firmaron 9 convenios, entre ellos supresión de visados". *Noticias políticas 7 de enero de 2015*. Disponible en Dirección

Electrónica visitado el 30 de junio de 2015 de:
<http://www.telegrafo.com.ec/politica/item/ecuador-y-china-cumplen-35-anos-de-relaciones-diplomaticas.html>

- Ellacuría, Ignacio, y Sobrino, Jon. (1990). *Mysterium Liberationis. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Escobar, Arturo. (1999). "The Invention of Development". *Current History*, 98(631), 382–387.
- Escobar, Arturo. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial "El perro y la rana".
- Esteve, Gustavo. (1988). Detener la ayuda y el desarrollo: una respuesta al hambre. En *Carencia alimentaria Una perspectiva antropológica* (pp. 108–144). Barcelona: Serbal/UNESCO.
- Fals Borda, Orlando. (1993). "La investigación participativa y la intervención social". *Documentación Social. Revista de estudios Sociales y de sociología aplicada*, 92, 9–21.
- Fanon, Frantz. (1968). Argelia: los occidentales ante el velo. En *Sociología de una revolución*. México: Era.
- Fanon, Frantz. (2007). *Los condenados de la tierra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fe y Alegría, Federación Internacional. (1985). Ideario | Federación Internacional de Fe y Alegría. Mérida y San Salvador: Federación Internacional Fe y Alegría. Disponible en Dirección Electrónica visitado de: <http://www.feyalegria.org/es/quienes-somos/ideario>
- Fe y Alegría, Federación Internacional. (2006). *Educación y promoción social comunitaria. XXXVII Congreso Internacional*. Cochabamba.
- Fe y Alegría, Federación Internacional. (2007). *Nuestra práctica de promoción social comunitaria. XXXVIII Congreso Internacional*. Sao Paulo.
- Fe y Alegría, Federación Internacional. (2012). *Identidad y espiritualidad de Fe y Alegría al servicio de la misión. XLII Congreso internacional*. Bogotá.
- Fe y Alegría, Federación Internacional. (2013). Marco referencial de la formación. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.
- Fe y Alegría, Federación Internacional. (2014). Una Vida Que Cambia Vidas - Foi et Joie Tchad. Disponible en Dirección Electrónica visitado el 11 de agosto de 2014 de: <https://www.youtube.com/watch?v=0OEJNgMw5sw>
- Fe y Alegría, Fundación. (2013). *La Promoción Social en Fe y Alegría Guatemala. Educando para una sociedad justa y equitativa*. Guatemala: Fundación Educativa Fe y Alegría.
- Fe y Alegría, Movimiento, y Entreculturas, Fundación. (2012). Mejora de la Calidad de la Educación en la región de Guera a través del apoyo a la consolidación del Movimiento de Educación Popular de Fe y Alegría Chad.

- Ferguson, James. (1994). The Anti-Politics Machine. *The Ecologist*, 24, 176–181. doi:10.1080/03768359308439720
- FMI. (2015). "Communiqué de presse : Le FMI et la Banque mondiale annoncent un allègement de la dette de 1,1 milliard de dollars en faveur du Tchad". *Communiqué de presse no. 15/183 Le 29 avril 2015*. Disponible en Dirección Electrónica visitado el 26 de mayo de 2015 de: <https://www.imf.org/external/french/np/sec/pr/2015/pr15183f.htm>
- Foi et Joie, Movement d'Education Populaire Intégrale et Promotion Sociale. (2014). *Méthode d'accompagnement contextuel et integral en lecture et ecriture*. Mongo.
- Freire, Paulo. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia en proceso*. Mexico D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1978). *La Educación como práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paolo: Omegalfa.
- Freire, Paulo, y Faúndez, Antonio. (1973). "Hacia una pedagogía de la pregunta". *Conversatorio con Antonio Faúndez*, 56–63.
- Fumagalli, Andrea. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*.
- Fundación Sur, África. (2015). "Cinco muertos en una manifestación de estudiantes en Doba (Chad)". *Revista Digital, Fundación Sur*. Disponible en Dirección Electrónica visitado el 3 de junio de 2015 de: <http://www.africafundacion.org/spip.php?article19501>
- Gadamer, Hans-Georg. (1993). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gago, Verónica. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gali, Gatta. (2002). Le développement politique du Tchad depuis 1960. En *Tchad, quarante ans d'indépendance: bilan et perspectives de la gouvernance et du développement. Actes du colloque de N'Djamena 25 au 28 février 2002*. N'Djamena: CEFOD - Centre d'Étude et de Formation pour le Développement.
- Gallazzi, Sandro. (1995). *Por una tierra sin mar, sin templo, sin lágrimas y llena de esperanza*. Córdoba: Tiempo Latinoamericano.
- Gardinier, David. (1974). "Schooling In the States of Equatorial Africa". *Revue canadienne des études africaines/ Canadian Journal of African Studies*, 8(3), 517–538.
- Gervais, Raymond. (1982). "La plus riche des colonies pauvres: La Politique monétaire et fiscale de la France au Tchad 1900-1920". *Revue canadienne des études africaines/ Canadian Journal of African Studies*, 16(1), 93–112.

- Gerver, Richard. (2015). "El Informe Pisa es lo más dañino de la historia de la educación". *diariovasco.com. Diario Vasco*. Disponible en Dirección Electrónica visitado el 16 de abril de 2015 de: <http://www.diariovasco.com/sociedad/educacion/201503/09/informe-pisa-danino-historia-20150309142312.html>
- Giroux, Henry. (1983). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Harvard Education Review*.
- Giroux, Henry A. (1995). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Docencia* (Vol. 15). Mexico D.F.: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry A. (1997). "Los profesores como intelectuales transformativos". *Docencia*, 15, 60–66.
- Gramsci, Antonio. (1999). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Grimson, Alejandro. (2014). *Alteridades, configuraciones culturales y políticas*. (No. 1). Buenos Aires.
- Guitard, Odette. (1962). *Bandung y el despertar de los pueblos coloniales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gutiérrez, Gustavo. (1972). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Sígueme.
- Hagam, Salé. (2012). *Le développement de l'éducation en Afrique Subsaharienne. Exemple du Tchad*. Paris: L'Harmattan.
- Haverkort, Bertus, Delgado, Freddy, Shankar, Darshan, y Millar, David. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. Bolivia: AGRUCO, Plural Editores.
- Horkheimer, Max. (1931). La situación actual de la filosofía social y las tareas de un Instituto de Investigación Social. En *Discurso Inaugural*. Frankfurt Aim Main: Versión Digital.
- Ibarra, Pedro, Martí, Salvador, y Gomà, Ricard. (2002). *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas*. (Vol. 1). Barcelona: Icaria.
- IC African Students Association. (2014). "The Real Africa: Fight the Stereotype". *Photo Campaign Fall '13/Spring '14*. Disponible en Dirección Electrónica visitado el 18 de junio de 2015 de: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.642875855768664.1073741832.512995628756688&type=3>
- Jiménez, Agustín. (1999). "La promoción social y su significado académico". *Revista ABRA*, 30, 101–108.
- Joffe, E. G. H. (1982). "The international consequences of the Civil War in Chad".

Review of African Political Economy, 25, 91–104.

- Jullien, Patrice. (1997). *L'arabe tchadien. Émergence d'une langue véhiculaire*. Paris: Éditions Karthala.
- Kojucharov, Nikola. (2007). "Poverty, Petroleum & Policy Intervention: Lessons from the Chad-Cameroon Pipeline". *Review of African Political Economy*, 34(113), 477–496. doi:10.1080/03056240701672619
- López, Fernando. (2012). "Economía política del desarrollo, análisis poscolonial y "malos samaritanos"". *Revista Problemas del Desarrollo*, 169(43), 27–50.
- Mahamat, Yacoub, y Gali, Gatta. (2005). *Tchad Frolinat Chronique d'une déchirure*. N'Djamena: Éditions Al-Mouna.
- Martellozzo, Franco. (2013). *À la source des ancêtres. Foi et culture pour les communautés chrétiennes de Bousso et du Guera*. Padova: CFP Grafica.
- Mbembe, Achille. (2008). Al borde del mundo. Fronteras, territorialidad y soberanía en África. En Sandro Mezzadra (Ed.), *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 167–195). Madrid.
- McAdam, Doug, Tarrow, Sidney, y Tilly, Charles. (2001). *Dinámica de la contienda política*. Cambridge: Cambridge University Press. Hacer Editorial.
- Mclaren, Peter. (1998). "Revolutionary Pedagogy In Post-Revolutionary Times: Rethinking The Political Economy Of Critical Education". *Educational Theory*, 48, 431–462. doi:10.1111/j.1741-5446.1998.00431.x
- Mees, Ludger. (1998). ¿Vino viejo en odres nuevos? Continuidades y discontinuidades en la historia de los movimientos sociales. En B. Ibarra & B. Tejerina (Eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. (pp. 291–320). Madrid: Trotta.
- Mejía, Marco. (2001). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Panamá: CEAAL, Consejo de educación de adultos de América Latina.
- Mejía, Marco. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos analíticos de políticas educativas.*, 22(62).
- Melucci, Alberto. (1994). "Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales". *Zona abierta*, 69, 153–178.
- MEN Tchad, Ministère de l'éducation National. (2004). *Programmes reactualisés de l'enseignement primaire*. N'Djamena: Centre National des Curricula.
- Meyer, David, y Minkoff, Debra. (2004). "Conceptualizing Political Opportunity". *Social Forces. The University of North Carolina Press*, 82(June), 1457–1492.
- Mezzadra, Sandro, y Rahola, Federico. (2008). La condición poscolonial. Unas notas sobre la cualidad del tiempo histórico en el presente global. En *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 261–278). Madrid: Traficantes de sueños.

- Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Modonesi, Massimo. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. FFyL UBA/ UBA Sociales Publicaciones/ Prometeo/ CLACSO. Disponible en Dirección Electrónica visitado de: "http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20101108114944/modonesi.pdf"
- Moustapha, Baba. (2000). *Le souffle de l'harmattan*. N'Djamena: Éditions Sépia.
- Murillo, Susana. (2011). "Estado, sociedad civil y gubernamentalidad neoliberal". *Entramados y Perspectivas, revista de la Carrera de Sociología, UBA.*, 1(1), 91–108.
- Mveng, Engelbert, y Lipawing, Benjamin. (1996). *Theologie, liberation et cultures africaines. Dialogue sur l'anthropologie négro-africaine*. Yaoundé - París: Editions CLE - Présence Africaine.
- Ngabo, Mbai-Yelmia. (2006). "Le français au Tchad". *Langage et société*, 4(118), 135–138.
- Obarrio, Juan, y Gago, Verónica. (2014). "Pensar el Sur, perspectivas críticas sobre los nuevos centros y periferias globales". Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- OEI. (2010). *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid.
- ONU. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Ginebra.
- Ortiz, Marielsa, y Borjas, Beatriz. (2008). "La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular". *Espacio abierto. Asociación Venezolana de Sociología*, 17, 615–627.
- Palop, Vicente. (2013). Desarrollo local y cooperativismo femenino al norte de la India (Uttarakhand). En Fernando López (Ed.), *Medio ambiente y desarrollo. Miradas feministas desde ambos hemisferios*. (pp. 147–157). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Pérez, Antonio. (2010). *Yo, José María Vélaz*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.
- Picas, Joan. (1999). La construcción social del subdesarrollo y el discurso del subdesarrollo. En Victor Bretón, Francisco García, & Albert Roca (Eds.), *Los límites del Desarrollo. Modelos «rotos» y modelos «por construir» en América Latina y África*. Barcelona: Icaria. Institut Català d'Antropologia.
- Pineau, Pablo. (1994). "El concepto de "educación popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina". *Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid.*, 205. Disponible en Dirección Electrónica visitado de: [142](http://www.fatu-</p>
</div>
<div data-bbox=)

uncoma.com.ar/archivos/salesajugar/Pinau_Pablo_Educacion_popular.pdf

- PNUD. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013 El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*.
- Poupart, Laurent. (2014). *Sagesse Africaine*. Franklin: Saint Louis de Gonzague JM.
- Prashad, Vijay. (2012). *Las naciones oscuras. Una historia del Tercer Mundo*. Madrid: Península.
- Quijano, Aníbal. (2001). *Colonialidad del poder, globalización, y democracia*. Caracas: Instituto de Estudios Internacionales Pedro Gual.
- Rabaka, Reiland. (2010). *Africana Critical Theory: Reconstructing the black radical tradition. From W. E. B. Du Bois and C. L. R. James to Frantz Fanon and Amilcar Cabral*. Lenham: Lexington Books.
- Rist, Gilbert. (2002). El Desarrollo: Historia de una Creencia Occidental. En *Madrid: Los libros de la Catarata*.
- Ronelngué, Toriaïra. (2002). Corruption et Gouvernance. En *Tchad, quarante ans d'indépendance: bilan et perspectives de la gouvernance et du développement. Actes du colloque de N'Djamena 25 au 28 février 2002*. N'Djamena: CEFOD - Centre d'Étude et de Formation pour le Développement.
- Said, Edward. (1990). *Orientalismo*. Barcelona: Ensayo Ibn Jaldun. Libertarias.
- Sassen, Saskia. (2006). "Hacia una proliferación de ensamblajes especializados de territorio, autoridad y derechos". *Cuadernos del CENDES. Universidad Central de Venezuela.*, 23, 95–112.
- Sassen, Saskia. (2007). *Una sociología de la Globalización*. (Vol. 2006). Buenos Aires: Katz Editores.
- SCG Tchad, Secrétariat Général de Gouvernement. Chargé des relations avec l'Assemblée National. Feuille de route en vue de la redynamisation du système éducatif tchadien (2014). Tchad: Séminaire gouvernemental de Douguia, le 09 et 10 mai 2014.
- Sen, Amartya. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14–20. Disponible en Dirección Electrónica visitado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2899993.pdf>
- Simone, Abdoumalik. (2008). People as infrastructure. En Sarah Nuttall & Achille Mbembe (Eds.), *Johannesburg. The Elusive Metropolis* (pp. 68–90). Johannesburg: Duke University Press.
- Soudan, François. (2015). "Tchad : Idriss Déby Itno, le boss du Sahel". *Jeune Afrique*. Disponible en Dirección Electrónica visitado el 3 de junio de 2015 de: <http://www.jeuneafrique.com/Article/JA2825p022.xml0/>
- Spivak, Gayatri Chakravorty. (1998). "¿Puede hablar el sujeto subalterno?" *Orbis Tertius III*, (6), 205–217.
- Tamayo, Juan. (2001). "Para comprender la teología de latinoamericana de la liberación

- desde España". *Alternativas*, 18(1-5).
- TeleSUR. (2015). "Venezuela y Guinea Bissau firman acuerdos de cooperación | Noticias | teleSUR". *Noticias 26 de junio de 2015*. Disponible en Dirección Electrónica visitado el 30 de junio de 2015 de: <http://www.telesurtv.net/news/Venezuela-y-Guinea-Bissau-firman-acuerdos-de-cooperacion-20150626-0039.html>
- Todorov, Tzvetan. (2008). *Las morales de la historia*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Touraine, Alain. (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Trouillot, Michel-Rolph. (2011). *Transformaciones Globales. La antropología y el mundo moderno*. Bogotá: Universidad del Cauca. CESO-Universidad de los Andes.
- UNDP. (2014). *Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience*. New York: United Nations Development Programme (UNDP).
- Valenzuela, José Manuel. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México D.F.: El Colegio de la Frontera Norte Casa Juan Pablos.
- Vélaz, José María. (2005). *Palabras de Fe y Alegría. Citas inspiradoras del Padre José María Vélaz*. (Joseba Lazcano, Ed.). Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.
- Vertovec, Steven. (2004). "Transnacionalismo migrante y modos de transformación". *Revista Migración y Desarrollo, Segundo Se*, 157–190.
- Watts, Michael. (2001). "The holy grail: In pursuit of dissertation proposal". *Institute of International Studies. University of California, Berkeley*.
- Weber, Max. (1996). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wright, Iain. (2008). Tensión. En *Diccionario de Teoría Crítica y estudios Culturales*. Paidós Ibérica.

CÓDIGOS Y REFERENCIAS CITADOS EN LA TESIS

CÓDIGO	CLASE	REFERENCIA
Beat	Entrevista	Antigua voluntaria en Chad
Djekoun	Entrevista	Trabajadora en Fe y Alegría Chad
Allango	Entrevista	Profesor en Fe y Alegría Chad
Gasso	Entrevista	Maestro comunitario en Fe y Alegría Chad
Garbou	Entrevista	Director de escuela en Fe y Alegría Chad
Tchiri	Entrevista	Animador REC en Fe y Alegría Chad
Souley	Entrevista	Consejero pedagógico en Fe y Alegría Chad
Issakha	Entrevista	Consejero pedagógico en Fe y Alegría Chad
Outro	Entrevista	Trabajador en Fe y Alegría Chad
Mukan	Entrevista	Directora adjunta en Fe y Alegría Chad
Ratain	Entrevista	Animador REC en Fe y Alegría Chad
Ambicha	Entrevista	Maestra comunitario en Fe y Alegría Chad
Fatau	Entrevista	Maestra comunitario en Fe y Alegría Chad
Haroi	Entrevista	Director de escuela en Fe y Alegría Chad
Idone	Entrevista	Trabajadora de cooperación internacional
Marial	Entrevista	Trabajadora de cooperación internacional
Rizga	Entrevista	Inspector pedagógico del Estado
Abakar	Entrevista	Director de escuela normal
Bolokane	Entrevista	Inspectora pedagógica del Estado Chad
Djidri	Diálogo	Hermana de comunidad religiosa en Chad
Mboro	Diálogo	Director de Fe y Alegría Chad
Drilibet	Diálogo	Trabajadora en Fe y Alegría Chad
Teoco	Diálogo	Trabajadora en campo de refugiados
Manour	Diálogo	Chofer en Fe y Alegría Chad
Nad	Diálogo	Trabajadora de cooperación internacional

Martello	Diálogo	Director de cooperación eclesial
Seser	Diálogo	Religioso jesuita en Chad
Inxim	Diálogo	Hermana de comunidad religiosa en Chad
Inser	Diálogo	Director de Fe y Alegría Chad
Issakha	Diálogo	Trabajador en Fe y Alegría Chad
Ecu	Diálogo	Trabajador en Fe y Alegría Ecuador
Bitkine	Taller	Equipo pedagógico de Bitkine
Golonti	Taller	Estudiantes de CM1 y CM2
Madgoro	Taller	Asociaciones de padres y madres Chad
Stmec	Observación de clase	Centro de formación profesional
Sthot	Observación de clase	Centro de formación profesional
Stele	Observación de clase	Centro de formación profesional
Bjégueré	Observación de clase	Escuela Bjégueré
Bitkine	Reunión general	Centro de formación profesional
Bandaro	Reunión General	Comisión de intervención
Golonti	Reunión general	Escuela Golonti
Albo	Reunión general	Entidad cooperante
Bjégueré	Reunión general	Asociaciones de padres y madres Chad
Foi	Reunión general	Directores de Fe y Alegría Chad
Golontipre	Reunión general	Evaluación PreCP Escuela Golonti
Gourbiti	Reunión general	Evaluación PreCP Escuela Gourbiti
Foyer	Reunión general	Semana cultural Foyer
Horario	Documento de archivo	Horario escolar y planificación
Planificación	Documento de archivo	Planificación mensual de clases
Estadística	Documento de archivo	Estadística de las escuelas
Multigrado	Documento de archivo	Empleo de tiempo en clases multigrado
Frecuencia	Documento de archivo	Estadísticas de Fe y Alegría Chad

ANEXOS

1. Entrevista final a Etienne Mborong s.j., Director de Foi et Joi Chad (Haroi, 2015, entrevista)

Milton

La idea de esta entrevista es ir cerrando todo este trabajo de investigación, y plantear las cuatro grandes líneas en las que he venido trabajando, para ver cuál es tu perspectiva desde el contexto que haz conocido más tiempo, desde tu mirada de la compañía de Jesús y desde la experiencia de trabajar aquí en el Chad.

Un primer punto es la cuestión de la concepción de desarrollo. Hay una mirada del desarrollo, que tiene que ver mucho con los proyectos de cooperación y que está orientada precisamente por esa mirada del país tercermundista, del país atrasado, del país “no desarrollado” en torno a un cierto modelo de sociedad, y por otro lado, está esta institución que es Fe y Alegría y que llega al Chad. Entonces una primera pregunta mía es ¿Cómo Fe y Alegría en el Chad concibe ese desarrollo? ¿Qué diferenciaría la mirada de Fe y Alegría de la mirada de las agencias con las que trabaja?, es decir, de aquellas que ofrecen el dinero de los proyectos para que se siga desarrollando el país.

Etienne

Para Fe y Alegría, otro nombre del desarrollo es la educación. El desarrollo para Fe y Alegría viene desde una educación de calidad, una educación que es integral, que no tiene en cuenta solamente las cosas del conocimiento como ciencia sino también como valor, como técnica. El desarrollo en Fe y Alegría empezó con la persona: tengo una educación que me ayuda a cambiar mi vida y esta educación que cambia mi vida, me da la oportunidad de cambiar la situación de mi entorno donde vivo, como mi comunidad, como en mi pueblo, y el cambio va, poco a poco, creciendo. Yo cambio mi comunidad, mi comunidad cambia otras comunidades que son entorno de nosotros y nuestras comunidades cambian nuestra región y la región cambia nuestro país. El país cambia el continente y el cambio va creciendo en otros lugares.

Este cambio que es como una propuesta que Fe y Alegría da a la persona desde la educación es el desarrollo, el desarrollo que Fe y Alegría da aquí en Chad. Es una construcción, una construcción de la comunidad y el cambio viene desde el hecho que la educación, la escuela, no es solamente los niños, la escuela es también los padres que son miembros de la comunidad, los jefes de los pueblos, los directores, los maestros y las personas que trabajan con el Estado para hacer la educación nacional, es lo que llamamos la “Comunidad Educativa” y esta comunidad educativa tiene la responsabilidad de hacer como un enlace entre la escuela y la comunidad, que la comunidad sea una parte de la escuela, la escuela como una parte también de la comunidad, a los dos no los podemos separar. Y si hay un problema como cuestiones de agua, de seguridad alimentaria, de salud, de la pobreza, la educación no puede ser una educación que no entienda estas realidades. Entonces la educación que Fe y Alegría da es una educación que es muy contextual, que tiene en cuenta la realidad, el contexto. No podemos hacer una educación en Fe y Alegría que va a ser una educación universal porque cada pueblo tiene su particularidad. Entonces, Fe y Alegría está en esta dinámica entre lo que es universal y lo que es también contextual y el cambio viene de la capacidad de contextualizar lo que es universal, porque la educación da a la gente una solución a sus problemas.

Milton

¿Cómo definirías tu ese cambio que refiere el desarrollo desde la educación?, es decir, una comunidad aquí en el Chad, cualquiera de ellas, ¿hacia que tendría que cambiar? Si uno dice “estamos promoviendo una educación para el cambio”, yo preguntaría ¿cómo nos imaginamos la comunidad cambiada, transformada?

Etienne

Lo que vivimos actualmente es una vida en dos momentos, en dos partes. Educación de una parte y la vida comunitaria, la comunidad de otra parte. Y son dos cosas que están más o menos separadas, y el cambio que Fe y Alegría quiere dar es que las dos cosas no tienen que estar separadas. La educación que no tiene nada con la vida de la comunidad y la comunidad que no tiene nada en la escuela. El cambio es, en primer lugar, hacer esta conjugación de la educación y la comunidad. Es el primer cambio.

El segundo cambio sería a nivel de la educación, el sistema de la educación que tenemos en un sistema que es como lo que dice Jacques Derrida, *des-encasté*, que no tiene una

conexión con la comunidad que es como desconectada, una educación desconectada y forma a la persona para pensar en siempre ir hacia afuera. El cambio más importante que Fe y Alegría pueda dar es el cambio de un sistema de educación, que es como *detournament*, que cambia de dirección, que no tenemos que pensar fuera sino que tenemos que pensar dentro, no pensamos para fuera sino pensamos dentro y ese es de cambio de la mirada que Fe y Alegría tiene que hacer en las comunidades. Otro nivel más urgente, que es más existencial, es el cambio de la manera de vivir en las comunidades.

El primer cambio que es como el cambio el sistema de educación que forma a la persona para afuera puede ser de largo tiempo, pero lo que es en corto tiempo sería un cambio desde la vida de la comunidad, cambiar la manera de vivir de la gente, porque la gente vive con menos pobreza, con una seguridad alimentaria, con una seguridad de la salud, con agua. El agua es como la vida, el agua es la vida en las comunidades y desde mi experiencia aquí yo veo comunidades en que la gente están saliendo del pueblo porque no tienen agua. Y si tenemos que hacer un trabajo de cambio implica pensar ¿Cómo podemos hacer para tener agua?, son problemas biológicos, son problemas de ecología, son problemas más de entorno, son problemas de política. Pero tenemos que empezar desde esto. Son problemas existenciales de la gente, no podemos hacer una educación que no tiene un sentido desde estos problemas. El cambio en la comunidad tiene que aportar al cambio de la situación de las personas.

Milton

Dentro de este trabajo discursivo yo he querido, en el plano sociológico, observar lo que he denominado “tensiones”, definidas como esta materialización, es decir momentos, espacios en los que yo puedo ver, que hay esta doble mirada discursiva en un mismo momento como lo que mencionabas de que hay una idea de estándar, de que todo sea igual, y que Fe y Alegría educa desde el contexto. Entonces yo he definido cinco tensiones: la primera es una tensión teleológica, es decir una tensión sobre los fines que tiene la educación en el Chad, por una lado, mirando la intencionalidad de la transformación y por otro, mirando esta intencionalidad del desarrollo, sobre todo desde las agencias que cooperan en el Chad. Una segunda tensión, que he denominado tensión bio-cultural tiene que ver con esta idea de que la educación es un derecho que, digamos en el plano teórico, nos dice: “la educación es un bien gratuito que el Estado ofrece” y esta educación, como servicio, que digamos, dentro de las escuelas en el Chad promueven que la gente participe, sí, pero que al mismo tiempo aporte económicamente, pague a los docentes, etc. Una tensión cultural que tiene que ver, por un lado, con el tema de una

institución latinoamericana que se auto concibe con carácter cristiano, inserta en un mundo musulmán, ¿cómo esta cultura ha transformado también a la organización desde adentro, en Fe y Alegría en el Chad?. Y, quizá en esta línea, a nivel de género también, es decir, ¿cómo la misma cultura va haciendo que también Fe y Alegría, a nivel de género, viva como vive la cultura local? Luego una tensión política que tiene que ser justo con lo que decíamos, ese juego que tiene Fe y Alegría de expresar que la educación popular es una educación del contexto, que juega con un Estado con el que ha hecho un convenio, que un día le dice: “todas las escuelas tiene que hacer esto”, es decir, esa mirada del estándar, que hace que entremos en el mundo global que expresa “todos tienen que seguir este mismo programa”. Estos días ha habido la cuestión de la promoción automática, por ejemplo, que nos están diciendo “queremos cantidad”, y Fe y Alegría dice: “¡No, queremos calidad educativa!”, y vamos a crear los medios. Y finalmente, una tensión pedagógica que tiene que ver con la educación popular, no vista como se suele decir como una educación para el pueblo, sino como una educación que tiene unas características concretas: que parte del contexto, que promueve una pedagogía de diálogo y que está orientada, avocada, a la transformación de la sociedad, ¿cómo esto se vuelve una posibilidad en un contexto en que los maestros están el huelga, en el que el Estado no siempre cumple con los pagos, y donde uno quisiera ofrecer educación a todo el mundo, pero sabemos que no nos alcanzan ni los medios ni la vida en este sentido?

Entonces, ¿tú crees que es posible mirar en Fe y Alegría estas tensiones orientadas, repito, a los fines, a la educación como derecho - educación como servicio, orientada desde el contexto cultural, orientada como una cuestión política y orientada desde la cuestión pedagógica? ¿Es posible en Fe y Alegría definir estas tensiones?, y ¿cuál es la tensión que va ganando en Fe y Alegría?

Etienne

La identidad de Fe y Alegría es vivir siempre en tensiones, porque si no hay tensiones no hay Fe y Alegría. Fe y Alegría es un Movimiento, y cuando hablamos de un Movimiento estamos dando un paso más. Y si hablamos de Movimiento no hablo de Marx, con una idea comunista, hablo además, de su pedagogía, de su metodología. Cuando hablo de un paso más me refiero a algo contrario al último paso y cuando hacemos un paso más estamos en tensión con el último paso, y si buscamos la calidad siempre, la calidad es como el *Magis* en la Compañía de Jesús y siempre esta al frente. No podemos decir un día que ya estamos en el *Magis*, como Fe y Alegría es de la Espiritualidad Ignaciana. El *Magis* que busca Fe y Alegría está siempre al frente y

estamos en proceso de este *Magis* y este *Magis* como algo que está adelante, como algo en lo que estamos en proceso de llegar. Este *Magis* es lo que da esta tensión continua de Fe y Alegría. La tensión que estamos sintiendo ahora es que la Federación de Fe y Alegría esta pensando nuevas maneras, porque esperamos ir más lejos de donde estamos, sin estar en nuestra zona de *confort*, tenemos que salir de estas zonas de *confort* para ir más lejos y si comprendemos esta mirada de tensiones veremos que es también evangélica. Los discípulos de Jesús cuando dicen “Estamos varias noches sin traer pescados” y él les dice “Vamos más allá, más adentro del lago, más lejos. Y esta llamada es también la llamada de una tensión, si queremos estar al frente del horizonte, nos vamos a quedar en el horizonte, pero tenemos que ir más lejos donde los problemas son más fuertes, y en la Federación en Fe y Alegría también tenemos todas estas tensiones y son tensiones que como *Foi et Joie*, aquí en Chad, también las vivimos.

La tensión teleológica que es también la tensión política, que la comprendemos como tensión política porque tenemos dónde queremos ir, queremos cambiar nuestra situación, tenemos nuestro *telos*, el fin que buscamos: es crear, construir y formar un chadiano que va a ser responsable, que tiene una capacidad de conocer, que tiene un conocimiento grande, que tiene valores y tiene la capacidad técnica, la capacidad técnica para cambiar cosas. Esa es nuestra mirada y es nuestro *telos*, pero como dices vivimos entre las manos de las personas que ayudan en la educación, en la comunidad internacional, con la cooperación internacional, la Unión Europea, la UNESCO, Unicef, todas estas que tensionan la identidad que buscamos. Ellos hacen como una definición de una persona universal, que no son definiciones de una un chadiano, entonces lo que quieren ellos es una educación de cantidad, quieren que todos, como objetivo mundial, hasta el 2015 tenemos que tener una educación para todos, pero no hay ningún tipo de educación para todos. No se trata de una educación de calidad, es una educación para todos. Todos es la cantidad que quieren, y ahora estamos en esa tensión, entre este “todos” y la educación. ¿Qué hacemos? Hay una diferencia en francés, entre la escolarización y la educación. Pueden ir a la escuela y hacer la inscripción pero no están educados y la educación va más allá que la escolarización. Hay muchos niños que van a la escuela y escriben sus nombres y están en la lista de los niños pero no aprenden nada hasta el fin del año. Entonces no sé si podemos con el objetivo mundial de la educación, con el desarrollo decir que estamos en la línea de una educación para todos. La educación para todos sería una educación de calidad, que es un cambio, con la educación la gente esta cambiando sus vidas.

Ahora estamos viviendo esta realidad en Chad, que la comunidad internacional, desde la cooperación internacional, da el dinero, financia la educación y dicen que “desde hace muchos años estamos financiando la educación en el Chad”, pero hay muchos chadianos que no van a la

escuela. Entonces tenemos que abrir las puertas de la educación y abrir las puertas de la educación es que todos los niños que vienen a la escuela tienen que seguir, y solo si comprenden deben ir la próxima clase. Esta promoción automática de los niños es una muestra de que la cooperación internacional está buscando a “todos”, pero nosotros estamos buscando nuestra educación por nuestros niños, y todos los niños vienen a la escuela y si no hay una buena evaluación, no hay una buena educación. Y falta algo muy importante, todos los pedagogos van a estar de acuerdo con esto: que si no hacemos una buena evaluación no podemos saber si la educación es de calidad o no, y ahora no hay esta evaluación, y estamos viviendo estas tensiones pero aquí en *Foi et Joie* estamos haciendo un cambio en la manera para concientizar, porque tenemos también la responsabilidad de concientizar a la gente para que comprendan que este año mientras pasan estas cosas que no tenemos que hacer, hemos realizado un test en todas las escuelas y con este test vamos a presentar a los padres, que tienen la primera responsabilidad de educación de sus niños, el nivel exacto de sus niños, si sus niños saben o no saben, si comprenden o no comprenden. Fue un test muy simple y ahora tenemos más o menos la realidad del aprendizaje de los niños que están automáticamente en promoción gracias a la política internacional de la educación para los pueblos. Ellos van progresando, hablo de progreso en el gobierno, pero es un progreso de una ola a otra ola, pero no es un progreso de conocimiento.

Entonces estamos en esta tensión, esta tensión entre lo que es la realidad y lo que es la política internacional y Fe y Alegría no solamente en Chad, pero a nivel internacional tiene que manejar, saber cómo manejar estas tensiones entre lo da el cambio realmente y lo que es un simplemente una política. A veces tengo la impresión que el deseo es de tener políticas en Fe y Alegría, muchas políticas, pero ¿tenemos políticas por políticas, o son políticas que cambian la situación de las personas y que son contextuales en la educación? La educación popular es una educación que no tiene que estar solamente como una opinión, pues es una realidad. Pienso que las tensiones son realidades de Fe y Alegría, y queremos pensar y ver cómo hacer para reducir la tensión y hacer de la realidad el punto. Si tenemos políticas que sean políticas reales, que tienen una conexión con la realidad de la gente.

Milton

Un concepto que es también de Fe y Alegría y que a mí me llama la atención es el de Promoción Social. Creo yo que el concepto de promoción social tiene, por un lado, esta mirada de desarrollo, potencial humano hacia la libertad, y también este desarrollo de carácter

económico de carácter de modernización que de alguna forma revela, lo que decíamos de Fe y Alegría, una tensión también presente en el Movimiento, en su interior, es decir, en cómo una Federación también de alguna forma busca una educación para todos en el sentido del estándar aunque cada centro es un mundo, es una realidad particular. Junto a este concepto de promoción social a mí me llama mucho la atención el ideal que tiene Fe y Alegría de ir a otros países africanos así como de expandirse en el Chad ¿Cuáles son las perspectivas, las miradas que tiene Fe y Alegría sobre el África? ¿Qué le motiva a Fe y Alegría a querer ingresar a otros países de África?, y ¿crees tú que se podría pensar que Fe y Alegría, al venir al África, está siendo más fiel a su identidad, a sus orígenes, a su perspectiva de sociedad, o de alguna forma está, quizá, mirando al África como lo miran en el imaginario mundial?

Etienne

Es verdad que Fe y Alegría empezó en América Latina pero es una respuesta a un problema mundial. Hace muchos años que África está buscando soluciones a su problema de desarrollo, lo que falta en África no son recursos, lo que falta en África no son materiales, la pobreza en África es una pobreza intelectual, es una pobreza que es más antropológica que económica, y la pobreza antropológica de África, y cuando hablo de la pobreza antropológica pienso en un jesuita Ángel Ben que habla de esto, de la pobreza antropológica, que es una pobreza que va más allá de la comida, de las casas, de la ropa, de los coches, calles u otras cosas, es una pobreza de de conocimiento, y Fe y Alegría ahora en África, es como una respuesta a esta necesidad.

Estamos buscando soluciones para cambiar nuestra educación porque creemos que, si estamos donde estamos, es porque no estamos haciendo una educación que no tiene nada a ser con nuestras vidas, que no cambian mucho en nuestras vidas. Si hacemos la educación que estamos haciendo en Fe y Alegría es gracias a lo que da la identidad de Fe y Alegría, esta educación no es una educación como en los estándares, de gran nivel, es una educación de calidad, pero no es una educación extraña de la realidad, es una educación que está contextualizada.

En África muchos países están poniéndose en contacto con la realidad de Fe y Alegría gracias a nuestros 7 u 8 años de la presencia en Chad. Hay personas que escuchan, que hablan, que ven lo que estamos haciendo, y creen que hay una posibilidad de hacer algo, más o menos lo mismo, en sus países en África. En los 26 pueblos donde estamos en Chad y ahora en Yamena, estamos haciendo cambios y no son los mismos cambios que las otras ONGs están

haciendo: son muy temporales, vienen y después, al fin del proyecto salen, pero no estamos en un proyecto. El proyecto de Fe y Alegría son los pueblos, las personas y hasta el momento, en este proyecto que son personas si no acabamos de cambiar la situación no podemos salir. Y pienso que esta identidad de la relación entre las personas con la realidad y la educación, es la que está llamando la atención de muchos países en África. Y ahora hay una gran posibilidad de que Fe y Alegría crezca mucho en África, y hay muchas llamadas. Lo que falta es un acompañamiento, y si hay un acompañamiento pienso que va a tener que ser en muchos países que quieren empezar a hacer Fe y Alegría y ser parte de la red internacional de Fe y Alegría. Lo que Fe y Alegría tiene no es fuera de África, lo que Fe y Alegría tiene es como una parte de de lo que los africanos están buscando y, esta Educación Popular de Fe y Alegría que da la educación de calidad a las personas que no tienen muchas oportunidades es como una respuesta. En la Compañía de Jesús, Fe y Alegría como obra, pienso que va a cambiar mucho la manera de ser jesuitas en África y va a cambiar nuestra atención. No vamos a necesitar solamente por las personas que tienen muchos recursos con que vivir, pues pensamos en los pobres, en las personas que no tienen muchas oportunidades de ir a las escuelas muy grandes de la Compañía de Jesús en la ciudades.

Milton

En esta perspectiva creo yo que un punto muy importante dentro de Fe y Alegría es esta posibilidad de abrir otra forma de cooperación que hoy, digamos, muchos países están buscando, que es la cooperación Sur-Sur, en estos países que históricamente han sido empobrecidos, explotados, colonizados, y que hoy se denominan parte de este Sur Global, y que quieren inaugurar otro tipo de cooperación, es decir, una cooperación ya no de carácter paternalista de carácter de clientelazgo, sino una cooperación que incluso tenga elementos más simbólicos como en este caso puede ser el tema de identidad, el tema de educación. ¿Crees tú que, por un lado, Fe y Alegría redefine su identidad con esta implantación en el África?, y por otro, ¿cómo puede potenciarse esta cooperación Sur-Sur en esta organización que lleva muchos años en América Latina y que de alguna forma se está refundando en el África?

Etienne

Yo pienso que la dificultad que muchos países del sur tienen es el intercambio de conocimiento. Hay muchos países que tienen muchas oportunidades pero están solos. No hay la oportunidad de hacer un intercambio con los otros países y, si hay un intercambio lo que a veces me parece

anormal es que los Ministro de la Educación de muchos países en África se encuentren gracias a UNESCO en Francia, gracias a Unicef en New York, gracias a otras organizaciones que hacen como una formación o algo así y les inviten a ellos y se encuentran en Europa por primera vez. Entre ellos, en sus países no hay mucho intercambio. En el Sur-Sur falta este cambio a nivel de la educación, y sin esto el conocimiento es como solitario, lo que conocemos en este país de Chad se queda aquí, pero no podemos enriquecernos con lo que está en otro país que es un poco diferente pero más o menos con la misma realidad como Burkina, como Mali, como Camerún que está aquí atrás. Y pienso que falta este contacto con los países a nivel de educación, y Fe y Alegría en África pueda promover este intercambio, intercambio de conocimientos, intercambio del sistema de educación, y sobre todo, intercambio de lo que llamamos *success stories*, si hay una historia que tiene éxito en un país, podemos ver cómo replicarla en otro país, o cómo contextualizarla en otro país, para ver cómo a nivel de la educación podemos cambiar la realidad. Hay muchas cosas que se están haciendo en muchos países de África pero no hay una comunicación de las experiencias en sí, y pienso que con Fe y Alegría va a haber esta plataforma donde hay un intercambio desde el África del Este al África Central, al África del Oeste, y al África del Sur. Pienso que va a empezar una nueva manera de intercambio y de trabajo entre Sur-Sur en África con Fe y Alegría. Y podemos, gracias a esta estructura si va a empezar, ser una ayuda en recursos humanos en algunos países. Entonces pienso que Fe y Alegría va a ser este lugar en donde los recursos humanos, intelectuales, pueden hacer este intercambio. Y también como estructura del desarrollo, del cambio, puede ser también una estructura de acción pública, porque lo que falta mucho es una colectividad en la manera de presentar opiniones de africanos a nivel internacional.

Milton

Un punto que digamos en medio de la conversación quizá quedo al margen es la cuestión religiosa, ¿Cómo se redefine la cultura de una organización cristiana en un mundo musulmán? Sabiendo que este es uno de los espacios en que los jesuitas están trabajando en el mundo musulmán y que además, de alguna forma, eso va marcando una forma de ser.

Etienne

En verdad Fe y Alegría tiene una historia de nacimiento cristiano y tiene esta marca del evangelio y no podemos decir: “no vamos a considerar esta parte”, pero hay valores de Fe y Alegría que son universales, son humanos, y lo que estamos viviendo aquí cuando Fe y Alegría

empezó aquí en Chad, una de las preguntas fue “Ustedes se llama Fe y Alegría ¿qué fe nos quieren importar a nosotros?, y fue un debate muy muy grande en algunos pueblos pero procesualmente la gente está pensando que no, que la fe de Fe y Alegría no es una fe católica es una fe que es también nuestra fe musulmana, y ellos llaman entonces a *Foi et Joie* como *Imân wa Farrah*. *Imân* es una palabra muy fuerte en el santo Corán, y para ellos es más fuerte que fe en español y es más fuerte que *foi* en francés, y ellos se identifican esto. Más que una palabra, más que un problema de semántica de la palabra fe o *foi* o *imân* es la representación, lo que creemos es que la persona humana puede cambiar. La persona humana, de cualquier situación, puede cambiar para mejor, desde una situación muy muy difícil puede cambiar para mejor.

Y es la fe de Fe y Alegría de creer en la persona humana y de dar la oportunidad a esta persona de cambiar su situación, la que Fe y Alegría transmite, y cada persona humana tiene una imagen de algo que es divino y también que no vivimos en el mundo como enemigos, y tenemos que vivir como hermanos y hermanas del mismo Dios, como que somos hijos de un Dios, del mismo Dios, y si somos hijos del mismo Dios, creemos que podemos vivir juntos. Es el milagro de Fe y Alegría aquí en Chad: vivimos con seis comunidades lingüísticas y tribus diferentes, y cuando tenemos reuniones con todas estas tribus que viven juntas, es algo maravilloso, ver que yo que soy *dangaliat* puedo vivir tranquilamente como un *dadjo*, con un *kenga*, con un *migami*. Y ellos viven tranquilamente y aceptan vivir juntos y pensar de la misma manera. Creo que es el milagro de Fe y Alegría aquí, que podemos ir más allá que las personas religiosas, más allá de los problemas de culturas, de tribus, y vivir como seres humanos. Y pienso que la religión no puede ser como una pared que va a estar como una cosa que no permite la educación, una barrera a la educación. La religión no puede ser una barrera a la educación, una barrera del desarrollo. Pero con la educación que Fe y Alegría da, se está presentado a las comunidades que podemos utilizar estos factores como religión, cultura, tribus, leguas, como herramientas del desarrollo, pero no son como fines del desarrollo humano.

Milton

Alguna palabra final que quisieras decir quizás sobre Fe y Alegría en el Chad, sobre este espíritu que mueve y que yo también he podido vivir a lo largo de estas diez semanas, dos meses y medio compartiendo aquí con el equipo, con la gente, con las comunidades, con los niños, con los profesores, y que de alguna forma también me ha podido transformar la mirada sobre la labor que están desarrollando, sobre la acción que se realiza, y también sobre esta

organización de Fe y Alegría. ¿Alguna palabra final que quizá permita revelar ese espíritu que mueve a Fe y Alegría?

Etienne

Pienso que no puedo acabar de hablar sin agradecerles por este trabajo. Cuando tú me dijiste que ibas a venir a Chad para hacer tu investigación, yo estaba pensando ¿pero qué tipo de investigación? ¿cómo tú piensas en Chad, un país que es como el último país del mundo, de África? y hay una persona que va a venir aquí. Y estoy muy contento de que tú estés aquí para hacer esta experiencia y eso es para mí como una motivación, me animo, no solamente yo, sino todo el equipo. Los que estamos haciendo tiene un sonido fuera aquí, y muchas personas pueden escuchar lo que estamos haciendo, y pienso que Fe y Alegría en Chad tiene solamente ocho años y cuando pensamos en Fe y Alegría desde la que tiene sesenta años y desde los otros países como Ecuador que tiene cincuenta y algo de años y con nosotros que tenemos solamente ocho años estamos contentos de que estamos cambiando vidas, en las pequeñas cosas que hacemos.

Hay algunos cambios que se están realizando en los pueblos y son cosas que dan la ilusión del himno de Fe y Alegría, es una ilusión **sí**, pero hay realidades que dan esperanza, Y esta esperanza pienso que implica muchas cosas que se están haciendo aquí en Chad desde Fe y Alegría. Y ahora estamos como que llamando la atención no solamente de la región de Guera sino también del Ministerio de la Educación, y de otras agencias como Unicef, y los otros que quieren hacer convenios con nosotros como un aporte que ayuda en lo social, y con esto estamos pensando que estamos haciendo algo, y con la formación técnica en Yamena estamos haciendo una alta educación, y pensamos que con esta respuesta de mucha gente , de muchos jóvenes que quieren hacer algo que va cambiar sus vidas, pensamos que poco a poco Fe y Alegría va cambiando vidas aquí en Chad y en, no sé, diez y ocho años, en veinte años desde aquí, no va a estar así va a estar un poco más grande, con mucha esperanza y muchas vidas cambiadas con esto. Pienso también en Fe y Alegría en África va a creciendo, va creciendo mucho, y con toda la humildad, pienso que el futuro de Fe y Alegría está en África.

2. Nómina de centros visitados

Internos

1	Centro de formación profesional	Zona 4 N'Djamena
2	Escuela Bokyo II	Zona 3 Bitkine
3	Escuela Matgoro (2)	Zona 3 Bitkine
4	Escuela Bjèguerè (2)	Zona 3 Bitkine
5	Escuela Tchelati	Zona 1 Mongo
6	Escuela Gourbiti (2)	Zona 1 Mongo
7	Escuela Dougoul (2)	Zona 1 Mongo
8	Escuela Forrah	Zona 1 Mongo
9	Escuela Banda	Zona 1 Mongo
10	Escuela Zoni	Zona 1 Mongo
11	Escuela Biga (2)	Zona 1 Mongo
12	Escuela Golonti (2)	Zona 1 Mongo
13	Escuela Gala Bône	Zona 1 Mongo
14	Escuela Banama	Zona 1 Mongo
15	Escuela de Koffilo	Zona 1 Mongo

Externos

1	Facultad de Pedagogía, Universidad de N'Djamena	N'Djamena
2	Centre National de Curricula	N'Djamena
3	Biblioteca de la ciudad de Mongo	Mongo
4	Inspección de la enseñanza primaria en Baro	Baro

5	Inspección de la enseñanza primaria Mongo	Mongo
6	Escuela Normal	Mongo
7	Escuela pública Centro B	Mongo
8	Vicariato apostólico de Mongo	Mongo
9	Cáritas	Mongo

3. Lista de ONG trabajando en la Región de Guera

1. CARITAS AURA,
2. FIKIRNA ;
3. PAM,
4. ACRA,
5. MOUSTAGBAL,
6. ONDR,
7. Projet PADER-G
(FIDA/Gouvernement tchadien) ;
8. DRASSN ;
9. IRC;
10. APSE ;
11. PAPAT ;
12. PROADEL ;
13. WORLD VISION ;
14. OXFAM ;
15. Délégation de l'agriculture,
16. Base phytosanitaire,
17. ONASA,
18. ACORD ;
19. NAGDARO,
20. SILA,
21. OMS,
22. Délégation Elevage,
23. UNICEF
24. La Fédération des Banques des
céréales du Guéra,
25. Foi et Joie,
26. ALISEI ,
27. BASE (Bureau d'Appui à la
Santé et à l'Environnement),
28. Projet PARSAT
(FIDA/Gouvernement tchadien)