

**EDUCACIÓN Y
TRANSFORMACIÓN
SOCIAL EN/DE
HAITÍ A LA LUZ
(DE LA PEDAGOGÍA
OBRERA) DE
FRANTZ FANON**

R E N E L P R O S P E R E

A R N A L D O N O G A R O

**MERCADO[®]
LETRAS**



CLACSO

**EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL
EN/DE HAITÍ A LA LUZ (DE LA
PEDAGOGÍA OBRERA) DE FRANTZ FANON**

Prospere, René

Educación y transformación social en/de Haití a la luz, de la pedagogía obrera,
de Frantz Fanoni / René Prospere ; Arnaldo Nogaró. - 1a ed. - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; San Pablo : Mercado de Letras, 2018.
Libro digital, EPUB

Archivo Digital: [descarga](#)
ISBN 978-987-722-332-3

1. Análisis Sociológico. I. Nogaró, Arnaldo II. Título
CDD 301

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN/DE HAITÍ A LA LUZ (DE LA PEDAGOGÍA OBRERA) DE FRANTZ FANON

**RENEL PROSPERE
ARNALDO NOGARO**

**MERCADO[®]
LETRAS**



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual:

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Núcleo de diseño y producción web:

Marcelo Giardino - Coordinador de Arte

Sebastián Higa - Coordinador de Programación Informática

Jimena Zazas - Asistente de Arte

Rosario Conde - Asistente de Programación Informática

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

Primera edición

Educación y transformación social en/de Haití a la luz (de la pedagogía obrera) de Frantz Fanon
(Buenos Aires: CLACSO, mayo de 2018).

ISBN 978-987-722-332-3

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



A versão impressa e em português poderá ser encontrada no site da editora Mercado de Letras, Campinas, Brasil.
<www.mercado-de-letras.com.br>

Rua João da Cruz e Souza 53 | Jd. Chapadão | Campinas - SP | CEP: 13070-116 | (19) 3241 - 7514 |

(19) 3241 - 9856 | <www.mercado-deletras.com.br> <livros@mercado-de-letras.com.br>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional  **Asdi**

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Comité Académico Editorial – Parceria Mercado de Letras / Editora libre CLACSO

Adrian Ascolani (Universidad Nacional de Rosario. Argentina)
Afranio Mendes Catani – (Universidade de São Paulo)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada. España)
Antonio Theodoro (Universidad Lusófona. Portugal)
Carlos Miñana Blasco (Universidad Nacional de Colombia. Colombia)
Debora Cristina Jefrey (Universidade Estadual de Campinas)
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (Universidade Estadual de Campinas)
Enrique Daniel Andrés Martínez Larrechea – Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana – CLAEH / Uruguay
Enrique del Percio – Universidad de Buenos Aires – UBA / Universidad Nacional Tres de Febrero – UNTREF
Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján. Argentina)
Jaime Morelez Vasquez (Universidade COLIMA. México)
José Camilo dos Santos Filho (Universidade Estadual de Campinas. Brasil)
João dos Reis da Silva Junior (Universidade Federal de São Carlos)
Leandro Pinheiro (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Lindomar W. Boneti (Pontificia Universidade Católica do Paraná)
Maria de Fatima Antunes (Universidade do Minho. Portugal)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Universidade do Oeste Santa Catarina – Universidade Integrada do Alto Rio Uruguai e das Missões)
María del Carmen Lopes Lopes (Universidade de Granada)
Mariano Fernandez Enguita (Universidad de Madrid)
Miryan Southwell (Universidade Nacional de La Plata – UNLP – Argentina)
Pablo Gentili (Universidad Estadual de Rio de Janeiro – UERJ – Brasil – CLACSO)
Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires – UBA- Argentina)
Rosane Sarturi (Universidad Federal de Santa María. Brasil)
Verónica Leiva (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile)
Virginio de Sá (Universidade do Minho – UM – Portugal)

Versión original en portugués. Traducción al español realizada por Hildegard Susana Jung. Doctoranda en Educación por Unilasalle; Máster en Educación por URI, Brasil.

AGRADECIMIENTOS

Gracias

A Dios y a los Espíritus por ayudarme a concretizar este sueño.

A mis padres, Coeurcivil Prospere y Alina Charles que, actualmente, se encuentran en mi patria amada, Haití, pero están siempre en sintonía conmigo y, aunque estando lejos, demuestran comprensión ante mi ausencia.

A mis hermanos y a mi hermana, los cuales, si bien están a la distancia, siempre me han servido de estímulo para la realización de este sueño.

A la querida Luana S. F. Prospere y a mi hijo Henrique, por el amor y estímulo en los momentos que necesité.

A la URI de Frederico Westphalen/RS/Brasil y al Programa de Posgrado en Educación (PPG); en especial, al profesor Dr. Arnaldo Nogaro, mi supervisor de Práctica Posdoctoral, por sus bellísimas discusiones, en las que amplié mi horizonte de conocimiento.

Al *Programa Nacional de Pós-Doutorado* (PNPD), por el apoyo financiero durante mis prácticas de posdoctorado.

DEDICATORIA

Dediquemos el presente libro a todos aquellos que creen que no basta afirmar "tenemos de cuidar del futuro del hombre y del planeta"; también tenemos de responder por qué razón tenemos ese deber y por qué razón tenemos obligaciones y deberes.

*La grandeza de un hombre no se reside en sus actos sino en su estilo.
La existencia no se parece a una curva constantemente ascendiente,
sino a una lenta, y a veces triste, serie de altibajos.
Siento horror por las debilidades; las entiendo, pero no me gustan.
No coincido con aquellos que piensan que es posible vivir la vida
marchando por un camino cómodo y tranquilo.
No es eso lo que quiero...
Frantz Fanon, 1952.*

*La violencia que presidió la instauración del mundo colonial y
provocó incansablemente la destrucción de las formas sociales autóctonas,
arruinó sin restricción los sistemas de referencias de la economía,
las formas de la apariencia, de indumentaria, será reivindicada y asumida
por el colonizado en el momento en que, decidiendo ser la historia en hechos, la masa
colonizada inviste a las ciudades prohibidas.
Explotar al mundo colonial es entonces una imagen de acción muy clara,
muy comprensible, que puede ser retomada
por los individuos que constituyen el pueblo colonizado
Frantz Fanon, 1961.*

*La décolonisation faite, cet essai de compréhension
du rapport Noir-Blanc toute a valeur prophétique:
car le racisme, malgré les horreurs dont il a comblé le monde,
reste un problème d'avenir.
Frantz Fanon, 1971.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I- La busca de metodología: bases y fundamentos de la teoría social (política) de Frantz Fanon	19
- Algunas reflexiones sobre Frantz Fanon	20
- El negro y la alteridad	23
- Frantz Fanon y el proyecto anticolonialista	29
CAPÍTULO II - Refinamiento metodológico de los conceptos fanonianos y busca por el origen y evolución del (de los) hecho (s) de (des) colonización	35
- Deconstruyendo el concepto de cultura en la visión de Frantz Fanon	36
- Resistencia: un concepto en constante construcción	40
- Descolonización: una categoría en la batalla de las ideas	45
CAPÍTULO III - Haití y sus movimientos sociales: posibles aproximaciones con la teoría de Frantz Fanon	49
- Cronología histórica de Haití	50
- Breve retrospectiva de los movimientos sociales	55
- Los movimientos sociales en Haití: el papel que desempeñan.....	58
CAPÍTULO IV - La educación de/en Haití: una realidad y un desafío a enfrentar.....	65
- La caracterización del sistema educativo haitiano.....	67
- Los problemas cruciales del sector educativo de/en Haití.....	70
- Una posibilidad de educación alternativa de/en Haití.....	73
CONCLUSIÓN.....	79
REFERENCIAS.....	83

LISTA DE TABLAS

Tabla 1- La Cronología histórica de Haití

Tabla 2 - La Literatura de los hechos de la sociedad civil global

Tabla 3 - La Enseñanza nivel Preescolar

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

UFPEL: *Universidade Federal de Pelotas* (Universidad Federal de Pelotas)

FURG: *Universidade Federal do Rio Grande* (Universidad Federal de Rio Grande)

UCPEL: *Universidade Católica de Pelotas* (Universidad Católica de Pelotas)

PPGE: *Programa de Pós-Graduação em Educação* (Programa de Posgrado en Educación)

FaE: *Faculdade de Educação* (Facultad de Educación)

RS: Rio Grande do Sul

MINUSTAH: *Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti* (Misión de las Naciones Unidas para la Estabilización de Haití)

IBGE: *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística)

FLN: *Fonte de Libertação Nacional da Algeria* (Fuente de Liberación Nacional de Algeria)

UEH: *Universidade do Estado do Haiti* (Universidad del Estado de Haití)

PPN: *Projeto Político Nacional* (Proyecto Político Nacional)

PPGEDU/URI – *Programa de Pós-Graduação em Educação da URI* (Programa de Posgrado en Educación de la URI)

PNPD - *Programa Nacional de Pós-Doutorado* (Programa Nacional de Posdoctorado)

INTRODUCCIÓN

El ejercicio dialógico de escuchar, examinar, cultivar y transformarse a sí mismo por la analogía ética del otro, de acoger a su propia palabra y a la del otro es extremadamente importante en el proceso de la educación. Además, el ejercicio de despojarnos de nuestras referencias caminando por otras patrias buscando nuevos descubrimientos que alimentan nuevas esperanzas fueron los motivos que han llevado a uno de los autores de esta obra a salir de su patria natal con deseo de conocer a otras culturas, a otros países, en particular a Brasil.

De esa manera, la educación, como dice Méndez (2009), siempre puede ser considerada y entendida como una herramienta importante de mediación: puede servir para imponer o para proponer, para someter o para resistir y para emancipar. Ante ello, ella es una mediación polivalente, dependiendo para qué, para quién, y quién hace esa educación. Esa finalidad consiste en las principales cuestiones que pueden surgir acerca de la educación, porque ella se constituye como un proceso complejo; en ella afluyen y se entrecruzan, al mismo tiempo, la política, la economía, los intereses de los grupos sociales, las referencias culturales, y asimismo los conflictos locales, regionales y mundiales.

En ella confluyen, también, la experiencia, las elecciones, las esperanzas, las desilusiones, las frustraciones y las inquietudes de los formadores de opiniones, más precisamente los educadores en sus más distintos campos. Así, importante es aclarar que la educación no coincide con la escolarización: esta es uno de los múltiples rostros de aquella; por tanto, se muestra vital reconocer la relevancia de la vida de los individuos que participan en los procesos educativos, con sus demandas, luchas, compromiso, entre otros aspectos.

En ese sentido, la educación puede ser entendida y definida como una práctica social, cuya finalidad es perfeccionar al individuo en aquello que puede ser comprendido y recreado, llamando o apelándose a los distintos saberes en una cultura. De acuerdo con Carlos Frederico B. Loureiro (2009, p. 18) la educación

está vista como una actividad social de perfeccionamiento por el aprendizaje y por la acción, vinculada a los procesos de transformación

societaria. Reconoce que el ser humano se forma en la historia y se constituye por las relaciones que define en determinadas culturas. El término formar es utilizado en el proceso pedagógico para enfatizar que el ser humano no está listo, es un “ser inacabado” y está en constante cambio, actuando para conocer y transformar a la sociedad. Entendida como proceso formativo (y no sólo informativo), la educación podrá crear condiciones propicias para ejercer la ciudadanía.

La ciudadanía, según Adela Cortina (2005) es el resultado de una práctica, la adquisición de un procedimiento que comienza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios de comunicación, ambiente social). En la visión de esa autora, aprendemos a ser ciudadanos, así como aprendemos a ser otras cosas, pero no por la reproducción de la ley de otros y por la punición, sino por la busca profunda de ser cada vez más nosotros mismos. Por eso, necesitamos una ciudadanía que respeta, orientada a los problemas socio-educativos y culturales, que pueda contribuir para despertar la consciencia de los individuos en la busca de una sociedad más justa.

Con ello, entendemos que este libro, fruto de investigación realizada durante la maestría en Educación de la UFPel¹, suscitará nuevos cuestionamientos y reflexiones que pueden contribuir de manera relevante para entender la importancia de la educación en cualquier sociedad. Asimismo, buscamos comprender que el proceso educacional de la población haitiana está inmerso en la lucha por una educación de calidad, que podrá despertar y suscitar nuevos cuestionamientos acerca de las políticas educacionales y ambientales de este país.

Sobre los caminos recorridos en la investigación que resultó en la obra, cabe resaltar que fue hecha dentro del universo de la investigación bibliográfica y utilizando la metodología filosófica. Sin embargo, se comprende que esta metodología no puede resumirse simplemente a la reminiscencia filosófica como algo insuperable, sino como un elemento fundamental en las reflexiones filosóficas. Por eso, la investigación trabaja con un universo de significados, aspiraciones, motivos, valores, esperanzas que son actitudes o sentimientos que corresponden a un espacio mucho más profundo entre las relaciones, y tienen que ver con procedimientos que no pueden ser reducidos a la mera operacionalización de variables (Minayo, 2000). De esa forma, esta reflexión teórica fue

¹ Universidad Federal de Pelotas/RS/Brasil.

construida a través de recursos bibliográficos, análisis documental y análisis comparativa, es decir, ella ocurre como intento de realizar un ejercicio hermenéutico.²

La obra está dividida en cuatro capítulos, pero no con la intención de fragmentar el texto, sino para posibilitar una mejor comprensión del lector.

En el capítulo I, denominado la busca de metodología: bases y fundamentos de la teoría social (política) de Frantz Fanon [1925-1961], se busca presentar otra vez al autor, ahora a partir de su pensamiento genuinamente radical que no llega a la luz sin cogitar alguna incierta obscuridad. Mejor dicho, su identificación ambivalente del mundo racista – moviéndose en dos planos sin ser, de modo alguno, por él molestada, como salienta Sartre (1963), sobre la consciencia anti-semítica – se mueve alrededor de la idea del hombre con su imagen alienada; no el Yo y el Otro, sino la alteridad del Yo inscrita en el palimpsesto³ perverso de la identidad colonial.

El segundo capítulo versa sobre el refinamiento metodológico: los conceptos fanonianos y la busca por el origen y evolución del (de los) hechos de (des) colonización. A partir de ese abordaje, se puede observar una multiplicidad de significados acerca de conceptos como, por ejemplo, la Cultura, en la visión de Frantz Fanon; la Resistencia, un concepto en constante discusión; y, también, Descolonización, como una categoría en la batalla de las ideas.

El tercer Capítulo presenta un breve rescate histórico sobre Haití y sus movimientos sociales: posibles aproximaciones con la teoría de Frantz Fanon. Los períodos investigados van desde de la llegada de Cristóbal Colón [1451-1506], en 1492, hasta el período de la dictadura haitiana de 1986. Se expone, también, relato sobre la peor tragedia de Haití – el temblor que asoló al país el 12 de enero de 2010. A continuación, se presenta un abordaje acerca de los movimientos sociales, en general. Y, para terminar, se diserta sobre los movimientos sociales en Haití y sobre el papel que desempeñan.

En el último capítulo del libro, se muestra la importancia de la educación de/en Haití, como una realidad y un desafío a enfrentar. Las transformaciones que ocurren en el proceso pedagógico del país necesitan un análisis criterioso. De esa forma es importante analizar las características del sistema educativo de Haití y los problemas cruciales del sector educativo de/en Haití; por último, se menciona la posibilidad de una educación alternativa de/en Haití.

² La palabra “hermenéutica” deriva del griego *hermenèuein* - “exprimir”, “interpretar” - y significa originariamente teoría (o *arte*) de la interpretación (Franca D’Agostini, 2002).

³ Papiro o pergamino cuyo texto primitivo fue raspado, para dar lugar a otro.

CAPÍTULO I

La busca de metodología: bases y fundamentos de la teoría social (política) de Frantz Fanon

Este capítulo pretende explicitar la busca de metodología: bases y fundamentos de la teoría social (política) de Frantz Fanon con intuito de ubicar la investigación dentro del enfoque cualitativo en el campo de la educación. A continuación, buscamos detenernos sobre algunas reflexiones respecto del autor, teorizando sobre cómo fue precoz la preocupación de Frantz Fanon en relación con el colonialismo; el texto se asoma, asimismo, a la problemática del negro y de la alteridad, dos conceptos muy complejos para desvelarlos. Por último, resaltamos que Frantz Fanon y su proyecto anticolonialismo deconstruyen el proceso del mundo colonial, colocan el sujeto colonizado ante al colonizador, es decir, relata la dependencia y el poder entre el amo y su siervo.

Hablar de busca de una metodología en esta investigación y descifrar bases y fundamentos de la teoría social (política) de Fanon involucra retroceder a una retrospectiva acerca de la investigación cualitativa en el campo de la educación, es decir, es describir un poco de la tradición de la investigación en ese campo. Hay que recordar, asimismo, que en el campo de la Educación hay grandes dilemas sobre cómo hacer investigación y cómo ella debe ser abordada. Advertimos que algunos teóricos de ese campo defienden que hacer investigación cuantitativa es nada más que coleccionar datos, mientras que otros sostienen que la investigación cualitativa sea tratada como estudio de caso (Marshall, 2008).

Así, Bogdan y Biklem (1994, p. 19) resaltan que:

Aunque sólo recientemente se haya conocido la investigación cualitativa en el campo de la educación, ella posee una larga y rica tradición. Las características de esta herencia auxilian a los investigadores cualitativos en educación a comprender su metodología en contexto histórico. Los orígenes de la investigación cualitativa se encuentran en varias asignaturas, nuestra reseña histórica ultrapasa las fronteras disciplinarias, proponiendo una perspectiva relativa al desarrollo de los métodos de investigación cualitativa en educación.

De esa manera, persisten los debates metodológicos entre los investigadores cuantitativos y cualitativos. Aquellos que suelen defender uno de esos dos campos de investigación participan muchas veces en las discusiones en conjunto: cualitativo *versus* cuantitativo; periodismo *versus* investigación y científico *versus* intuitivo. Se ha notado un cambio de actitud entre ellos; en otras palabras, las disputas entre esos investigadores disminuyeron en su expresión. Así, algunos investigadores renombrados o de gran prominencia en los medios cuantitativos comienzan a explorar el abordaje cualitativo y viceversa (Bogdan y Bilkem, 1994).

De acuerdo con los científicos citados anteriormente, una de las características del investigador en el campo de la investigación cualitativa es la inserción, el involucramiento con los locales de estudio, y la preocupación con el contexto. Creen que los hechos pueden ser más bien percibidos cuando los analizamos en su ambiente habitual. Es necesario recordar que los contextos a investigar deben ser comprendidos en su nicho histórico. Y una de las exigencias de la investigación cualitativa es que el objeto sea examinado con la idea de que nada es habitual, que todo tiene su potencial para constituir una pista que pueda permitir establecer una comprensión más aclaradora del objeto de estudio (Bogdan y Bilkem, 1994).

Algunas reflexiones acerca de Frantz Fanon

Frantz Fanon fue considerado uno de los clásicos más importantes de la teoría de la descolonización a través de sus principales obras, tales como: *Peau Noire, Masques Blanc* (Piel Negra, Máscara Blanca); *Sociologie d'une révolution* (Sociología de una Revolución); *Les damnés de la Terre* (Los Condenados de la Tierra) y por último *Pour une Révolution Africaine* (Por una Revolución Africana) que explora la extremidad del modo de pensar, buscando una dialéctica⁴ de liberación de los oprimidos en relación con los opresores.

La visión de Fanon revela una fuerza específica que viene de la tradición del oprimido, de la lamentación y de una consciencia revolucionaria que ve la lucha contra la

⁴ El origen de la palabra es el griego *dialekein*, “argumentar” o “conversar”; en Aristóteles y otros autores, esta palabra tiene sentido de “argumentar para una conclusión” “establecer por medio de argumento”. Tras el siglo XII, la dialéctica estuvo cada vez más asociada con las disputas formalizadas, practicadas en las universidades. Recordando que Kant en la *Crítica de la Razón Pura* – Dialéctica trascendental, y Marx en la obra *El capital*, emplearon el método dialéctico de Hegel para generar una crítica interna a la práctica del capitalismo (Diccionario de Filosofía de Cambridge, 2006, p. 231).

opresión colonial como el factor principal, capaz de desvendar la idea historicista de tiempo. Pero también es capaz de buscar la verdadera transparencia de la realidad social que la historia occidental colonial presenta como una realidad inmutable en la exploración de los países del Tercer Mundo.

En esa perspectiva y por entre los lugares, buscamos traer un debate entre las categorías utilizadas por Frantz Fanon que puedan servir para pensar la problemática de los Movimientos Sociales de Haití y su expectativa educativa.

Frantz Fanon nació el 20 de julio de 1925 en *Fort de France*, capital de la Martinica, ex-colonia de Francia. Era un hombre negro, descendiente de esclavos traídos de África por las Antillas. Terminando su *Baccalauréat o Bac II* – que corresponde a la Enseñanza Secundaria – en marzo de 1946 recibió una beca como ex-combatiente herido de la guerra por el ejército francés en la lucha contra el nazismo. Empezó la facultad de Medicina en *Lyon*. En ese momento, tuvo el primer contacto con la cultura europea, cuando sus intereses se dividían en dos polos: por un lado, la Medicina y, por otro, la Filosofía y la Literatura. Por eso, se interesó por leer las obras de Jean La Croix y Maurice Merleau-Ponty, se asomó principalmente a las obras de “Nietzsche, Karl Jaspers, Kierkegaard, Hegel, Marx, Lenin, Husserl, Heidegger y Sartre” (Zahar, 1970, pp. 01-03). Se percibe, por ello, una fuerte influencia del movimiento existencialista en el pensamiento fanoniano.

Describir la vida de Frantz Fanon es difícil, debido a su proceso de militancia agitada, violenta y corta. Fanon dejó cuatro obras de aspecto monumental para comprender el proceso de colonización y descolonización, siendo la primera *Peau Noire, Masques Blanc*, (Piel Negra, Máscara Blanca) que se puede entender de la siguiente manera: el diario de un intelectual que se está recobrando del trauma producido por una tardía introducción en el mundo occidental. Se puede decir también que, en esta obra, Fanon desvela la doble identidad: “la diferencia entre la identidad personal como indicación de la realidad o intuición del ser y el problema psicoanalítico de la identificación que siempre evita la cuestión del sujeto” (Bhabha, 1998, p.85).

El segundo libro, *Sociologie d'une révolution*, (Sociología de una Revolución) constituye una extraordinaria reflexión sobre una sociedad que está viviendo un profundo proceso de reestructuración, una original descripción de un pueblo que ganó el derecho a la autodeterminación.

La tercera obra, *Les damnés de la Terre*, (Los Condenados de la Tierra), es una obra en la cual Fanon ya se convenció de que las masas campesinas del Tercer Mundo han ido reconstituyendo al proletariado urbano como fuerza dinámica de la historia moderna. Asimismo, esta obra ha sido elaborada a la luz de la guerra argelina y de algunas experiencias vividas por él en Martinica. *Condenados de la Tierra* es una advertencia de Fanon contra uno de los errores expuestos en el diario de Che Guevara: la idea de que un extranjero sería inmediatamente recibido por las masas campesinas oprimidas como un salvador. Se puede decir que esta obra fue un tipo de llamamiento a la rebelión de los pueblos del Tercer Mundo contra el colonialismo (Geismar, 1972, p. 5).

Su último libro, el cuarto, *Pour une Revolution Africaine* (Por una revolución africana), es una colección de artículos sobre su pensamiento desde su punto de salida - el sueño de la sociedad burguesa francesa - hasta su muerte.

De acuerdo con Renata Zahar, a fines de 1951, Fanon terminó sus estudios, graduándose en Psiquiatría con la tesis titulada “Un caso de enfermedad de Federico”. Aquí es importante subrayar la aproximación filosófica de Fanon que comienza su tesis con una cita de Nietzsche “Me dedico a los seres vivos, no a los procesos mentales introspectivos” (Geismar y Worsley, 1970, p. 22). De regreso a Martinica, en octubre de 1952 se casa con una francesa *Marie-Joseph Dublé (Josie)*, que conoció durante el tiempo de facultad en Lyon.

En esta época, Fanon decidió firmemente trabajar algunos años en África para poder regresar pronto a Martinica. Sin embargo, recibió una invitación para ocupar el puesto o cargo de Médico Jefe en la Clínica de *Blida-Joinville*⁵ del Gobernador general francés en Argelia, Robert Lacoste [1898-1989], a través de Leopoldo Senghor [1906-2001], gran amigo de Fanon. Su actividad psiquiátrica, según la autora, en aquella clínica, no duró más que tres años. Son años felices, sus experiencias en *Blida-Joinville* son totalmente coherentes con sus intereses, su consciencia política, preparándose para la situación revolucionaria de la reciente lucha de la liberación argelina (Zahar, 1970).

Sin embargo, el compromiso revolucionario de Fanon surgió de la lógica inmanente de su práctica profesional y se radicalizaba a través de la experiencia activa en la lucha de

⁵ Era la clínica psiquiátrica más importante en suelo africano en aquella época. Frantz Fanon tenía a su cargo un departamento con 165 mujeres europeas y 220 musulmanas. En ese momento, Fanon tenía la oportunidad de aplicar las técnicas de la terapia social que había soñado antes en el tratamiento, intentando desarrollar nuevas formas democráticas en el convivio de los pacientes, para poner en marcha los procesos de socialización que permiten a los pacientes orientarse otra vez en la sociedad, buscando establecer una estrecha conexión entre la psicoterapia y la educación política.

liberación argelina. En 1956, con su fama de intelectual humanista, renunció al cargo de Médico Jefe de aquella Clínica.

Por fin, Frantz Fanon fue al mismo tiempo psiquiatra, ensayista y militante político al lado de la Frente de Liberación Nacional de Argelia (FLN). El martinicano, cuya importancia la Metrópolis (Francia) tenía dificultades para reconocer, pertenecía al grupo de intelectuales negros. Se trata de algo semejante a lo que les pasa a todos los anticolonialistas radicales. Dotado de un estilo de escritura altamente literario y retórico, contribuyó para aclarar no sólo la historia, sino también cogitaciones y debates contemporáneos sobre la lucha revolucionaria en general.

Se puede resumir la vida de Frantz Fanon en cuatro etapas cruciales:

- 1) Una juventud burguesa convencional;
- 2) Un período introspectivo, durante el cual midió la extensión de sus neurosis, aunque se preparaba para ser psiquiatra;
- 3) Un rompimiento revolucionario catártico con el pasado;
- 4) Y, por último, un fin africano-revolucionario más definido.

Después de este breve abordaje sobre la vida y las obras de Frantz Fanon, se hace necesario exaltar la cuestión de la alteridad que preocupó mucho la andadura del autor como negro, como migrante y como diáspora.

El negro y la alteridad

Comenzamos con un interrogante: ¿es oportuno abordar la cuestión del negro en una reflexión como esta? Creemos que sí, porque desde hace algún tiempo hay frecuente cuestionamientos de cómo ser negro en una sociedad globalizada y consumista en la cual todas etnias están buscando su representación y su participación efectiva. Creemos que los momentos son siempre coyunturales. Ellos tienen sus especificidades históricas, pero siempre muestran similitudes y particularidades con otros momentos.

Es importante recordar que, en el pasado, la relación de poder entre África y Europa tuvo un papel decisivo en el destino de algunas naciones, en particular la nación haitiana. Históricamente, desde el siglo XV, los europeos comenzaron a interferir en la soberanía de los países africanos y legitimar su autoridad hasta el siglo XIX. De esa manera, enfrentar esa cuestión es permitirnos, en primer lugar, crear posibilidades de (re)cuestionar este

concepto ante la coyuntura actual, y aquí entra el papel pedagógico de la escuela para auxiliar a deconstruir cualquier tipo de prejuicio respecto a eso.

Hablar del negro y de la alteridad en ese libro es importante. Primeramente, pensamos hacer un abordaje sistémico sobre la palabra identidad, con objeto de buscar la profunda esencia de esos dos conceptos. Así, la identidad, para Nascimento (2003), puede ser entendida como un tipo de encrucijada existencial entre la persona y la sociedad en que ambos se van formando mutuamente. Es un proceso en el que el individuo profiere el conjunto de referenciales que orientan su manera de actuar y de mediar su relación ante a los demás, al mundo, y a él mismo. La persona puede realizar ese procedimiento a través de su propia experiencia y vida, o por medio de la experiencia colectiva de una comunidad.

Así, la autora citada resalta que:

La identidad colectiva puede ser entendida como el conjunto de referencias que rigen las inter-relaciones de los integrantes de una sociedad o cómo el complejo de referenciales que diferencian al grupo y a sus componentes de los otros grupos y sus miembros que componen al restante de la sociedad. Así, la identidad involucra múltiples dimensiones, formas y niveles de operación. Es una categoría compleja, pues se trata de un proceso que ocurre tanto en el ámago del individuo como en el núcleo central de su cultura colectiva (Nascimento, 2003, p. 31).

Por tanto, la identidad de la persona es la asiduidad de sus características a través del tiempo y espacio, arraigada en la memoria, en la costumbre, en el idioma, en la creencia y en su propia cultura.

Es importante traer en esa obra al filósofo francés Sartre (1963), a través de su bellísimo ensayo titulado “Orfeo negro”, en el cual sugiere una dialéctica en la que el racismo “anti-racista” de los movimientos negros funcionaría como antítesis a la tesis del racismo. El negro fue alienado y obligado a creer que pertenecía a un mundo que él no había inventado. Un lugar donde ser un hombre europeo y ser blanco era sinónimo de día, de verdad, de virtud. Ubicar al negro en el plano universal es romper con siglos del proyecto de colonialismo y exigía algún esfuerzo. El negro deja de ser un proyecto antropológico y pasa a ser un sujeto antropológico de su propia historia.

De esa forma, queremos aclarar que en esa obra no pretendemos discutir la cuestión del racismo a fondo o en todos sus aspectos, sino abordarla con el objetivo específico de entender mejor al tema en discusión. Sin embargo, traemos ese concepto, porque no hay

como hablar del negro, en especial “de Haití”, como dice Antenor Firmin [1850-1911],⁶ sin referirnos al racismo colonialista de los tiempos de la esclavitud.

Por eso, la comprensión de que:

El ensayo de Sartre presentaba una edición de poesías de la *Negritud*, movimiento anticolonialismo de intelectuales africanos y antillanos de lengua francesa liderado por el futuro gobernador de *Martinique*, de la época, Aime Césaire, por el poeta Léon Damas y por el futuro presidente de Senegal, Léopold Sédar Sengor. A ese movimiento lo asignaron como racista al revés los adversarios del Occidente, así como africanos comprometidos con posiciones ideológicas de izquierda. Sartre, con su tesis del “racismo antirracista”, le hizo una elocuente y sólida defensa. Sin embargo, esa tesis no deja de coincidir con la idea del racismo al revés (Nascimento, 2003, p. 53).

Podemos afirmar que racismo, prejuicio, discriminación, aunque sean conceptos con significados distintos, coexisten en nuestras sociedades del siglo XXI. Es común observar campañas y/o políticas anti-discriminatorias. Infelizmente, no se aborda el asunto con la profundidad que debería tener, ocurre también poca discusión sobre el tema, incluso en ambientes académicos, entre universitarios, considerados como un público más aclarado. Por eso, decimos que ellos se presentan de forma velada, pero existen.

De esa manera, traemos al debate a lo largo de la escritura dos conceptos, la Alteridad y Otridad o el Otro, que siempre nos han dejado inquietos, quizás por falta de mayor claridad nuestra, causada, tal vez, por la ambigüedad de parte de varios teóricos. No refutamos que necesitamos, por la pertinencia del tema, comprenderlo mejor, en el día-a-día, y no tenemos la pretensión de dar una definición exacta o agotar esos conceptos, sino averiguar cómo cada autor se apropia de ellos.

En la visión de Arduini (2002, p. 103) se percibe al Otro de esa forma:

Estamos siempre en contacto con el “Otro”. Y el otro es persona. El otro contiene alguna magia, siendo a la vez seductor y enigmático. El otro es plural, presenta múltiples rostros. Puede encantar o desencantar. Reflexionar sobre el otro es apasionante e interminable. Pero es necesario evitar que el otro sea reducido a un término genérico y neutro. El otro es hermético, indescifrable e, incluso cuando habla, procura esconderse. El

⁶ Antenor Firmin es un intelectual haitiano del siglo XIX y fue el primer intelectual negro a deconstruir la tesis del padre del racismo, el francés Athur Joseph de Gobineau, sobre la desigualdad de las razas humanas. Firmin dice que cuando las universidades europeas defendían la teoría de la desigualdad de las razas, especialmente la inferioridad de la etnia negra en relación con las demás etnias, él miró hacia atrás para analizar las estrategias de los guerreros haitianos que derribaron a las tropas de Napoleón Bonaparte, y liberaron al país de la esclavitud en 1804. Él muestra que esos nativos no pueden ser inferiores. Firmin escribe una de las mejores obras clásicas de la antropología positiva en el siglo XIX titulado “De L’égalité des races humaines” (La igualdad de las razas humanas).

otro desconocido es distante, extraño, participante en un universo cultural inhabitual.

De hecho, la posición del autor referido con respecto al “Otro”, es extremadamente importante. Subraya que el otro posee “alguna magia” y esa misticidad invisible que cada uno de nosotros posee y merece ser respetada mediante un diálogo fundamentado en la intersubjetividad y basado en la acción comunicacional, indispensable al buen funcionamiento de cualquier cultura.

El principio de la solidaridad se funda, en las palabras de Ferreira (2006), en el precepto del deber, pues al percibir al Otro como alguien que pertenece al mundo, se comprende que, como humanos, vivimos bajo el signo de la incertidumbre. La responsabilidad como principio de fundamentación del educar para la vida exige actitudes de percepción, de captación, de reconocimiento del Otro en su totalidad de condición humana y ser en el mundo. Ese principio reivindica, como los otros, el respeto por los demás seres y cosas que están en el mundo. Sólo así podemos soñar con un proyecto humanitario común en el cual cada continente, cada nación, cada hombre, cada mujer tome consciencia de la necesidad de una ética de responsabilidad global que comprenda la presencia del Otro como fundamental para su existencia como persona, y como profesional etc.

Frei Betto (2002) levantó una indagación diciendo: ¿qué es alteridad? Es ser capaz de entender al Otro en la plenitud de su compostura, de sus derechos y, sobre todo, de su diferencia. Cuanto menos exista alteridad entre las personas, más ocurrirán conflictos. Casi siempre nuestra intención es colonizar al Otro, o parte del principio de que “yo sé y se lo enseñaré a él”. En verdad, él no sabe, yo sé mejor, y sé más que él. Es evidente que nosotros sabemos algunas cosas y aquellos que no han frecuentado la escuela saben otras tantas cosas. La complementación nos da el derecho de decir que vivimos en sociedad.

Desde el punto de vista del autor, hay la expectativa de la generosidad.

Sólo existe generosidad en la medida que percibo al Otro como Otro y la diferencia del Otro en relación conmigo. Entonces, soy capaz de entrar en relación con él por la única vía posible porque, sin esa vía caigo en el colonialismo, voy a querer ser como él o que él sea como soy - la vía del amor, si queremos usar una expresión evangélica; la vía del respeto, si queremos usar una expresión ética; la vía del reconocimiento de sus derechos, si queremos usar una expresión jurídica; la vía del rescate del realce de su dignidad como ser humano, si queremos usar una expresión moral. Es decir, ello supone la vía más corta de la comunicación

humana, que es el diálogo y la capacidad de entender al otro a partir de su experiencia de vida y de su interioridad (Betto, 2002, p. 02).

Sin ninguna duda, la colonialidad del otro es una prerrogativa que permanece hasta nuestros días, porque la estructura de nuestras sociedades occidentales deja como herencia este querer colonizar al otro. Por tanto, las nuevas identidades históricas producidas sobre la idea del Otro fueron asociadas con la naturaleza de los papeles y lugares en la nueva estructura global que tenemos hoy.

Según Laing (1986, p. 78) “no podemos hacer el relato fiel de ‘una persona’ sin hablar de su relación con los otros”. La identidad está definida por la afinidad del individuo en la relación con otros individuos, es decir, cada sujeto se completa y se efectiva en la relación con los que están a su alrededor, en su entendimiento. En la relación entre el yo y el otro se edifica la identidad del yo. En las palabras aclaradoras de Mott (1989) y de acuerdo con Guattari (1996), reconocer al Otro significa reconocer a las personas por la cualidad que nos iguala: el hecho de que somos humanos.

Como escribe Mott (1989), lo que nosotros queremos es que las personas no se vean como negros, como blancos, no se vean como homosexuales, no se vean como mujeres; que las personas se vean como personas humanas. Sin embargo, se puede decir, según la autora, que el precipicio entre las generaciones desvenda nuestro aislamiento cultivado en la impasibilidad con que simplemente desechamos al Otro desde dentro de nosotros. La mirada resulta fundamental para que retomemos el mote de la alteridad: la mirada invita a nuestra dimensión ética con el Otro (Amorim, 1997). Al reconocer la diferencia en el Otro, recuperamos la decencia de averiguarnos en nuestras fronteras, en nuestros fallos, en nuestra constante falta de completitud. Al fin y al cabo, todo eso es necesariamente y legítimamente humano y, a la vez, difícil de expresar.

En la visión de H. Bhabha (1998), Fanon entendía que el hombre negro quiere el confronto objetificador con la alteridad. En la *psique* colonial, hay una negación inconsciente del momento negador intrínseco del deseo. El lugar del Otro no debe ser representado como segunda sugerencia según Fanon - un punto fenomenológico fijo opuesto al yo, que representa una consciencia culturalmente extranjera. El Otro debe ser visto como el imperativo de una identidad primordial (cultural o psíquica) que introduce el sistema de diferenciación y que permite al cultural ser significado como realidad lingüística, simbólica, histórica (Bhabha, 1998).

Contra el colonialismo, Fanon, como gran defensor de la alteridad, presenta la contestación de la superioridad de la cultura colonial, es decir, de la cultura blanca, incluyendo la cultura negra en el mismo nivel que las demás culturas, es decir, el sujeto negro en el mismo estándar que los europeos.

De acuerdo con H. Bhabha (1998), Fanon puede ser considerado como el proveedor de la veracidad postergada y trascolonial, puesto que luchó por la modificación completa del ser humano y de la sociedad, que se expresa de forma más activa a partir de las grietas dudosas de la transformación histórica, del campo de ambivalencia entre raza y sexualidad, de una contradicción insoluble entre cultura y clase y de lo más profundo entre la lucha entre representación psíquica y realidad social.

Por eso, afirma Bhabha (1998, p. 70):

Su voz es oída de forma más clara en el vuelco subversivo de un término familiar, en el silencio de una ruptura repentina: el negro no lo es. *Ni tampoco el blanco*. La incómoda división rompe su línea de pensamiento, mantiene viva la dramática y enigmática sensación de cambio. Aquel aliñamiento familiar de sujetos coloniales – Negro/Blanco, Yo/Otro – lo perturba. Basta una breve pausa y las bases tradicionales de la identidad racial son dispersadas, siempre que se descubre que ellas se fundan en los mitos narcisistas de la negritud o de la supremacía cultural blanca.

Esos mitos narcisistas resaltados anteriormente por el autor, de alguna manera existen, pero de una forma velada, en los meandros de la cultura. Acercarnos de ellos y buscar comprenderlos, en nuestra percepción, resulta indispensable y necesario, a través de un proceso de distanciamiento sobre la formación de la historia occidental. En su base, está el concepto de raza, que todavía es muy confuso. Se puede afirmar, inclusive que, hasta nuestros días, esta cuestión está siendo poco debatida en el medio académico, existiendo una comprensión parcial sobre la problemática.

Pero, ¿de dónde viene la fuerza o la bravura de Fanon para contestar una ideología tan fuerte en aquella época? Bhabha (1998) resalta que ella viene de una memoria del oprimido, del lenguaje de una consciencia revolucionaria de alguien que observa la lucha contra la opresión colonial, como negro intelectual, como alguien que puede ver con mucha claridad que la lucha contra la opresión colonial no sólo modifica la dirección de la historia occidental. Pero también es capaz de contestar la idea historicista de tiempo como progresivo y ordenado. La crítica de la despersonalización colonial no sólo aliena la idea

iluminista de “hombre”, pero contradice, además de eso, la transparencia de la realidad social como imagen pre-fecha del conocimiento humano.

Terminando la reflexión acerca del negro y la alteridad, analizando la ferocidad de la globalización, emerge otro aspecto en esa reflexión. ¿Cómo pensar en la conservación de un respeto mutuo si, en la relación con el Otro, somos individualistas y rogamos el derecho del Otro sólo cuando los derechos personales son amenazados? Sobre eso, nos alerta el filósofo, lo que se observa es una exigencia ética, como si fuese posible ser ético sin aprender valores necesarios a la construcción de un nuevo mundo. “Lo que se percibe es la estrategia de permanecer en el poder, visualizando y cultivando intereses personales presentados como colectivos” (Ferreira, 2006, p. 67).

Frantz Fanon y el proyecto anticolonialista

Por la perspectiva anticolonialista, Fanon (2005) cree que la historia puede enseñar a luchar contra el colonialismo, sin necesitar registrarse inmediatamente en una expectativa nacionalista. Para él, desde hace mucho tiempo, el oprimido o colonizado conduce sus esfuerzos para la eliminación de algunas perversidades, como trabajos penosos, sanciones corporales, desigualdades de los salarios, restricciones de los derechos políticos. Él cree que la lucha por la democracia contra la explotación del colonizado debe ocurrir de forma progresiva del conflicto neoliberal universalista para desembocar, a veces, laboriosamente en la reclamación nacional. Así, debemos indagar sobre cómo se da ese proyecto anticolonialista de Fanon que pasa por el pos-colonialismo.

Pero también es importante preguntar sobre ¿cuándo se da el pos-colonial? Qué tendría que ser incluido y excluido de sus “otros”, como (el colonialismo, el neocolonialismo, el Tercer Mundo, el imperialismo) y cómo se definen incesantemente, sin extrapolarlos en definitivo. Para Hall (2009, p. 95), “si el momento pos-colonial es aquel que viene *después* del colonialismo, y se viene definiendo en términos de una división binaria entre colonizadores y colonizados, el momento pos-colonial es *también* un tiempo de diferencia”. Y ¿qué diferencia es esa, y cuáles son sus implicaciones para las sociedades del Tercer Mundo?

Así, el autor resalta que no hay tanta razón para extrapolar satisfactoriamente o explorar mucho el significado de esos conceptos, los cuales son portadores de tantos y tan poderosas inversiones inconscientes. En otras palabras, de acuerdo con Hall (2009, pp.

100-101), para algunos es señal de deseo y, para otros, una señal de peligro desvelar tales conceptos:

Una discriminación más criteriosa está entre las distintas formaciones sociales y raciales. Australia y Canadá, de un lado, Nigeria, India y Jamaica, de otro, seguramente no son “pos-colonias” en un mismo sentido. Pero ello no significa que esos países no sean de ninguna manera “pos-coloniales”. Sus relaciones con el centro imperial y las formas por las cuales les está permitido “estar en el Occidente sin ser de él”, tal como C.L.R. James caracterizó al Caribe, los definieron claramente como “colonias” y los hacen ser designados hoy como “pos-coloniales”, aunque la manera, el momento y las condiciones de su colonización e independencia cambien bastante. De la misma manera, los Estados Unidos y sus actuales “guerras culturales”, conducidas generalmente en relación con una concepción mítica y eurocéntrica de civilización, son literalmente incomprensibles fuera del contexto de su pasado.

Para el autor, hay maneras de distinguir los usos de ese concepto, aunque algunos críticos no reconozcan el pos-colonialismo en las colonias blancas y lo utilicen para describir tan sólo los pueblos colonizados no occidentales. Otros también se rehúsan a reconocer los pueblos colonizados de la metrópoli, reduciendo el uso del concepto para referirse a las comunidades de la periferia. En la visión de Hall (2009), eso no hace más que confundir una categoría descriptiva con una categoría evaluativa. Lo que el término puede auxiliar a hacer es delinear o caracterizar la transformación en las relaciones globales, que señalan o marcan la transición (necesariamente irregular) de la Era de los Imperios para el momento de la pos-independencia o de la pos-descolonización. Sin embargo, como Hall (2009, p. 109) argumenta:

La forma como fue vivenciada la diferencia en las sociedades colonizadas, tras la violenta y abrupta ruptura de la colonización fue y tuvo que ser decisivamente distinta de aquella que esas culturas se habrían desarrollado aisladamente una de las otras. A partir de ese marco en las décadas finales del siglo quince, no ha habido “un único tiempo (occidental) homogéneo vacío”. Hay, sí, condensaciones y elipses, que surgen cuando todas las temporalidades distintas, mismo permaneciendo “presentes” y “reales” en sus efectos diferenciados, son reunidas en términos de una ruptura *en relación con los efectos* determinantes de las temporalidades y sistemas de representación y poder eurocéntricos, debiendo marcar su “diferencia” en esos términos. Ello es lo que se tiene en mente cuando se pone la colonización dentro de la estructura de la “globalización”, o ese carácter determinado, suturado y *suplementar* de sus temporalidades.

¿Es posible intentar contestar a la pregunta anterior sobre cuándo ocurrió el momento “pos-colonial” en comparación con el tiempo eurocéntrico? Según el autor, en el

discurso del “pos-colonial”, el Iluminismo resurge en una posición descentrada, es decir, simula el desplazamiento epistémico y crítico dentro de la astucia de colonización. De esa forma, afirma que la colonización se repite hasta el fin de los tiempos. Sin embargo, ella configura el terreno de tal forma, que la misma idea de un universo compuesto de identidades aisladas por costumbres y capitalizaciones distintas y autosuficientes, ha sido una variedad de paradigmas designados a detener esas formas distintas con intuito de relacionar interconexión y discontinuidad (Hall, 2009).

Aun así, algunos avanzan para mostrar que el momento pos-colonial no difiere de los demás “pos”. No se trata exclusivamente de ser “posterior”, sino de “ir hacia más allá” de lo colonial. Así, se puede decir que el colonialismo se refiere a un periodo histórico específico (una Era compleja y diferenciada), pero también siempre fue una manera de contar la historia. Incluso la sucesión de términos que fueron inventados para referirse a ese proceso – imperialismo, colonialismo, neocolonialismo, dependencia y Tercer - Mundo – confirma la constatación anteriormente mencionada (Hall, 2009).

Fanon (2005) percibió que el mundo colonizado es un mundo escindido en dos partes. La línea divisoria, la frontera, la indican los cuarteles y delegaciones de policía de aquella época. Por tanto, en las colonias, el interlocutor legal e institucional del colonizado, el portavoz del colonizador y del régimen de opresión es el policía. En las corporaciones de tipo capitalista la instrucción religiosa o lega, la formación de reflejos morales transmisibles de padre a hijo, la franqueza u honestidad ejemplar de trabajadores engrandecidos después de cincuenta años de buenos servicios, el amor estimulado en la armonía y en la prudencia, formas estéticas de respeto por la orden puesta, crean alrededor del explorado una atmósfera de servilismo o sumisión e inhibición que vuelve considerablemente más liviana la tarea de las fuerzas del orden.

De acuerdo con el autor, en los países capitalistas, entre los explorados y el poder se interpone un grupo de instructores de la moral, de consejeros, de “desorientadores”. En las provincias y en las colonias, al contrario, el gendarme y el policía, por sus presencias inmediatas, sus intervenciones rápidas y frecuentes, alimentan el contacto con el colonizado y lo “aconsejan” a través de culatazos o con explosiones de *napalm* a que no se mueva, es decir, a permanecer quieto. Se ve que el intermediario no hace más liviana la opresión de pura violencia y no disimula la dominación. Él las exhibe, las manifiesta con la buena consciencia de las fuerzas de orden. El intermediario induce la violencia y la lucha

sobre la casa y el cerebro del colonizado (Fanon, 2005). Con intuito de demostrar esas relaciones Fanon (2005, p. 56) llega a la siguiente afirmación:

Ese mundo compartimentado, ese mundo cortado en dos, lo habitan distintas especies. La originalidad del contexto colonial es que las realidades económicas, las desigualdades, la enorme diferencia de los modos de vida no consigue nunca mascarar las realidades humanas. Cuando se percibe en su inmediatez el contexto colonial, es patente que aquello que fragmenta el mundo es primero el hecho de pertenecer o no a tal especie, a tal raza. En las colonias, infraestructura es también la superestructura. La causa es consecuencia: alguien es rico porque es blanco, alguien es blanco porque es rico. Por ello, los análisis marxistas deben ser siempre rápidamente distendidos, cada vez que se aborda el problema colonial. Hasta mismo el concepto de sociedad pre-capitalista estudiado por Marx debería ser repensado aquí. El siervo es una esencia distinta del caballero, pero es necesaria una referencia al derecho divino para legitimar esa diferencia de *status*.

Ese mundo colonial es un mundo dividido en compartimientos, sin duda. Pero Fanon (2005) intentaba deconstruir o desvelar ese mundo camuflado a través de su pensamiento vigoroso, su militancia revolucionaria que desembocaron en una teoría anticolonialista. Fue un proceso extremadamente complejo. Los problemas que él señalaba en ese contexto eran muchos y todos importantes para comprender el proceso de colonización.

Entonces, el colonizado descubre que su vida, su aliento, los latidos de su corazón son los mismos del colono. Descubre que la piel del colono no vale más que una piel de indígena. Ese descubrimiento introduce un estremecimiento esencial al mundo colonial. De él proviene toda la nueva y revolucionaria seguridad del colonizado. Si, efectivamente, mi vida tiene el mismo peso que la del colono, su mirada no me fulmina, no me inmoviliza más, su voz ya no me petrifica. No me perturbo más en su presencia. No sólo su presencia deja de intimidarme, sino también ya estoy listo para prepararle tales emboscadas de manera que, dentro de poco tiempo, no le restará otra salida sino la fuga (Fanon, 2005). De esa manera, este autor percibe que:

El colonizado vive en estado de alerta, pues, descifrando con dificultad los múltiples signos del mundo colonial, nunca se sabe si pasó o no del límite. Ante el mundo arreglado por el colonialista, el colonizado es siempre presumido culpable. La culpabilidad del colonizado no es una culpabilidad asumida, sino antes, un tipo de maldición, de espada de Dámocles. En lo más profundo de sí mismo, el colonizado no reconoce ninguna instancia. Está dominado, pero no domesticado. Lo inferiorizan,

pero no lo convencen de su inferioridad. Espera pacientemente que el colono relaje la vigilancia para saltarle por encima. En sus músculos, el colonizado está siempre a la espera. No se puede decir que él esté inquieto, aterrorizado. En verdad, él está siempre listo a abandonar su papel de caza para tomar el de cazador. El colonizado perseguido sueña permanentemente con volverse un perseguidor (Fanon, 2005, p.70).

En los comentarios anteriores, el dominio colonial, por ser total y simplificador, tiene relación inmediata con la existencia cultural del colonizado y logra desintegrar la existencia cultural del pueblo sometido. En esta fase, el opresor llega a no contentarse con la inexistencia objetiva de la nación y de la cultura oprimida. Se usan todas las herramientas posibles para que el sujeto oprimido pueda confesar abiertamente la condición inferior de su propia cultura. Es decir, la introyección de la cultura del colonizador en el pensamiento del oprimido como la mejor y la única (Barraza, 1985).

Así, Bhabha (1998, p. 74), siguiendo la misma línea ideológica de Fanon, subraya que:

Al articular el problema de la alienación cultural colonial en el lenguaje psicoanalítico a la demanda y al deseo, Fanon cuestiona radicalmente la formación tanto de la autoridad individual como de la social en la forma como vienen a desarrollarse en el discurso de la soberanía social. Las virtudes sociales de la racionalidad histórica, de la cohesión cultural, de la autonomía de la consciencia individual, asumen una identidad inmediata, utópica, con los sujetos a los cuales confieren una condición civil. El estado civil es expresión última de la tendencia innata ética y racional de la mente humana; la transición necesaria de la Naturaleza humana.

De acuerdo con Fanon (1979, p. 194), “la responsabilidad de un hombre de cultura colonizado no es una responsabilidad ante la cultura nacional, sino una responsabilidad global ante la nación global”. La cultura nacional no puede ser entendida como un tipo de “folclore”, donde un populismo abstracto juzgó descubrir la verdad del pueblo. No es de forma alguna, en su visión, una masa sedimentada de gestos puros, es decir, cada vez menos acoplados a la realidad actual del pueblo.

Para él, la cultura nacional es el continuo esfuerzo hecho por un pueblo en el nivel de pensamiento para delinear, afirmar, justificar y atraer la acción a través de la cual el pueblo se organizó y se sostuvo. En los países subdesarrollados, la cultura nacional debe, por tanto, ubicarse en el centro de las atenciones, en las luchas de liberación emprendidas por esos países. Así, Fanon (1979, pp. 198-199) afirma:

La cultura nacional es, bajo el dominio colonial, una cultura contestada, cuya destrucción se emprende de manera sistemática. Es muy rápidamente una cultura condenada a la clandestinidad. Esa idea de clandestinidad es inmediatamente percibida en las reacciones del ocupante, que interpreta la complacencia en las tradiciones como una fidelidad al espíritu nacional, como una rehusa a la sumisión. La persistencia en las formas culturales condenadas por la sociedad colonial es ya una manifestación nacional. Pero esa manifestación la anulan las leyes de la inercia. No hay ofensiva, no hay redefinición de las relaciones. Hay crispación en un núcleo cada vez más estrecho, cada vez más inerte y cada vez más vacío.

Para Fanon, después de más de un siglo de exploración, se produce una verdadera emancipación del escenario cultural nacional. Con ello, la cultura nacional se transforma en una acumulación de costumbres motoras, de reminiscencias indumentarias, de instituciones fragmentadas. Se observa escasa movilidad. No hay capacidad creadora, no hay efervescencia cultural. Se encuentra que miseria de la población, opresión colonial e inhibición de la cultura son una sola y misma cosa (Fanon, 1979).

Finalizando este primer capítulo, podemos decir que la peculiaridad de Frantz Fanon fue haber buscado comprender la consciencia oprimida del sujeto colonizado. Llegó a desvelar muchas reflexiones acerca de la *psique* del negro, es decir, buscó la alteridad en contrapunto con la identidad asimilada de la metrópoli en relación con la periferia, donde se encuentra siempre el sujeto colonizado. Por eso, Fanon llega a la conclusión de que el mundo colonizado es un mundo dividido en dos. Por encima de esta división, él construye un confronto del mundo colonial, colonizado/colonizador, con la finalidad de mostrar a los colonizados todos los factores que los alienan. Por fin, su contribución es fundamental para la comprensión e instauración de una consciencia respecto del recorrido de colonización y de descolonización de los pueblos sometidos a ese proceso.

En el capítulo siguiente, será hecho un recorrido sobre el refinamiento metodológico de los conceptos de Frantz Fanon. Serán tejidas algunas consideraciones acerca de las categorías. Resaltamos que tales categorías son muy importantes para la cultura, resistencia y descolonización, y para comprender las cuestiones relativas al pensamiento del autor.

CAPÍTULO II

El refinamiento metodológico de los conceptos fanonianos y la busca por el origen y evolución del (de los) hechos de (des)colonización

Con relación a un refinamiento metodológico de la investigación, es importante mostrar los conceptos que componen la teoría fanoniana y el modo como permean los procesos educativos, en particular, los procesos pedagógicos que atingen al pueblo haitiano. Pero antes es relevante preguntar: ¿qué tienen que ver los conceptos utilizados en las obras de Frantz Fanon con la educación, con los procesos pedagógicos o con el sistema educativo de Haití? Si recurrimos la trayectoria del autor como intelectual comprometido, militante, revolucionario y consideramos la educación como política pública, podemos encontrar elementos similares entre la propuesta de formación de Fanon y los ideales de una educación pública y los ideales de una pedagogía obrera. Una pedagogía que sea capaz de orientar para una participación popular en la que todos deben luchar por un único objetivo. Tal participación sólo puede recibir un nombre: “combate”.

En esta perspectiva, la pedagogía de Frantz Fanon puede ser denominada “colaboración obrera”, es decir, una pedagogía que direcciona al combate en colaboración mutua con los oprimidos, los sin voz y sin vez, los explorados que se deben mover por la lectura política de su mundo, el mundo de la vida. Asimismo, necesitan proponerse a desencadenar un combate que necesariamente debe pasar por la denuncia del pasado sufrido y por el anuncio de un presente con posibles sueños de una sociedad más justa e igualitaria.

En muchos escritos, Fanon (2005, p. 239) tiene plena consciencia de que “no basta escribir un canto revolucionario para participar en la revolución africana; es necesario hacer esa revolución con el pueblo. Con el pueblo, los cantos vendrán por sí solos”. Es decir, para Fanon (2005, p. 239), “no hay lugar algún, fuera de ese único combate, ni para el artista, tampoco para el intelectual que no está personalmente comprometido y totalmente movilizado con el pueblo, en la gran África y en la humanidad”.

La experiencia frustrante vivida por Fanon durante su estancia en la capital francesa, – fruto de una situación impactante, que es el racismo velado – lo conduce a la conclusión de que todos los países del Tercer Mundo fueron víctimas del colonialismo.

Así, nos podemos reflejar en la experiencia de Fanon para decir que el sistema educativo haitiano necesita descolonizarse. Además de las limitaciones, de las dificultades que el país viene atravesando, el sistema educativo haitiano continúa siendo muy precario y frágil.

Para que se tenga una noción, casi el 80% de la enseñanza fundamental, de la enseñanza media y de la enseñanza superior están en manos del sector privado, que está compuesto de escuelas de congregaciones y particulares, cobran altas mensualidades y, en la mayoría de los casos, están a servicio simplemente de la elite haitiana. Son informaciones y datos que pretendemos explorar más a continuación.

Así, para adentrar a la cuestión educativa de/en Haití, es necesario buscar comprender la cultura de este pueblo. ¿Qué cultura es esta, quién la determina y a servicio de quién y de qué está ella? Para responder a esos interrogantes, el segundo capítulo está así estructurado: en un primer momento, buscamos destacar el refinamiento metodológico: los conceptos fanonianos y la busca por el origen y evolución del (de los) hechos de (des) colonización; a continuación, nos asomamos a las articulaciones de varios conceptos como: cultura, descolonización y resistencia en el pensamiento de Frantz Fanon.

Deconstruyendo el concepto de cultura en la visión de Frantz Fanon

Antes de adentrar al concepto de cultura, es importante resaltar que hay una serie de términos y conceptos que tienen fuerzas en su uso cotidiano, pero, con el paso del tiempo fueron perdiendo su significado. Ello ocurre también con el concepto de cultura; se sabe muy poco, pero es un término comúnmente usado y con un enorme peso. Cuando definimos a una persona, o a un grupo de países como “incultos” o “incivilizados”, de hecho, estamos clasificándolos como seres incapaces y hasta mismo como seres inferiores.⁷

Históricamente, el concepto de cultura estuvo relacionado al bienestar económico y vinculado al color de la piel. Fue, asimismo, utilizado como sinónimo de civilización en el Occidente. De esa manera, cuando se hace referencia a la cultura, a menudo encontramos una idea abstracta, difícil de comprender. Uno tiene el ímpetu de tratarla como un concepto neutro y universal, es decir, desconectado de una connotación política comprometida con

⁷ Algunas teorizaciones en nivel de la Ética y Filosofía Política utilizan el término *non-decent people* o *well-ordered society* para designar a pueblos que no comparten una cultura ética occidental. Ver John Rawls en *Law of People*, 1999.

la emancipación humana, por ejemplo. La cultura, en primer lugar, como un concepto amplio, está también directamente relacionada con situaciones que tienen que ver con aspectos de la economía y con la historia de los pueblos, principalmente los pueblos que fueron colonizados.

Sin embargo, el reconocimiento de la UNESCO por la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad es extremadamente importante para tejer los lazos fraternos entre las sociedades; en particular, aquellas que fueron colonizadas y reconocidas como inferiores. Por eso:

La cultura adquiere formas distintas a través del tiempo y espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y en la pluralidad de las identidades características de los grupos y de las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambio, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la biodiversidad lo es para los organismos vivos. En este sentido, ella constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (Art. 1º de la Conferencia General de la UNESCO, 2001).

Analizando esa cita, nos podemos preguntar: ¿qué es cultura, realmente? ¿Se puede hablar de hombres y mujeres sin cultura? ¿Es la cultura un atributo exclusivo de clases sociales más abastadas económicamente? Resaltamos que, aunque este sea un concepto típicamente antropológico, es importante que procuremos entender a qué tipo de cultura se refiere Frantz Fanon.

El concepto de cultura que viene reiterando Fanon es la “Cultura Nacional”, o “Cultura Local”. En ella, de acuerdo las obras del autor, se puede encontrar las fuerzas, los elementos esenciales para revertir la dominación colonial. Para él, hay una sobredosis de introyección de la cultura del opresor en el ser colonizado y ello ocurre con el intento de hacer que el esclavizado confiese libremente la inferioridad de su propia cultura.

La cultura nacional es, bajo la dominación colonial, una cultura contestada y cuya destrucción es perseguida de modo sistemático. Es una cultura condenada rápidamente a la clandestinidad. Esa noción de clandestinidad es inmediatamente percibida en las reacciones del ocupante, que interpreta el amor a las tradiciones como una fidelidad al espíritu nacional, como una recusa a someterse. Esa persistencia en formas culturales condenadas por la sociedad colonial ya es una manifestación nacional. Pero esa manifestación remite a las leyes de la inercia. No hay ofensiva, no hay redefinición de las relaciones. Hay crispación sobre un núcleo cada vez más vacío (Fanon, 2005, pp. 272-273).

En realidad, Fanon (2005) intenta desvelar, con toda rigurosidad, el modo como permanece una carga peyorativa hasta hoy en nuestras sociedades, en relación con la cultura nacional. Infelizmente, ella siempre es sospechada, tanto desde el punto de vista pedagógico, como de los puntos de vista científico y tecnológico. Siempre los países del Tercer Mundo necesitan de la afirmación de los países del Primer Mundo para legitimar sus descubrimientos, sus invenciones y así por delante. A nuestro ver, eso ocurre debido al manejo abstracto del concepto de cultura. Se cree que Europa sea “cultura” y, difícilmente, pensaríamos que hay europeos incultos. Sin embargo, la realidad es distinta en varios países de Europa. El autor (2005, p. 279) va más lejos para sostener su tesis:

Uno de los errores, incluso difícilmente sostenible, es intentar invenciones culturales, revalorar la cultura autóctona en el cuadro de la dominación colonial. Por eso es que llegamos a una proposición de aspecto paradójica: en un país colonizado, el nacionalismo más elemental, más brutal, más indiferenciado es la forma más ardiente y más eficaz de defensa de la cultura nacional. La cultura es la primera expresión de una nación, de sus preferencias, de sus interdictos, de sus modelos. En todas las etapas de la sociedad global se constituyen otros interdictos, otros valores, otros modelos. La cultura nacional es la suma de todas esas apreciaciones, la resultante de las tensiones internas y externas a la sociedad global y a las diferentes capas de esa sociedad.

Si la cultura es la primera expresión de una nación, la nación es tan sólo una condición de la cultura en la opinión del autor. Así, la nación puede garantizar a la cultura las condiciones necesarias e indispensables y solamente esos elementos pueden providenciar creatividad, dinamismo, credibilidad y, principalmente, validez (Fanon, 2005). Si la cultura tiene ese potencial, en nuestro entendimiento, ella puede ser considerada como una de las fuentes del desarrollo de cualquier país, no sólo económico, sino también podrá ser un medio de acceso a una existencia afectiva, intelectual, positiva, moral y espiritual y, en el caso de Haití, creemos caber muy bien el concepto de cultura de Fanon en la coyuntura actual del país.

Migrando a los estudios culturales del paradigma de Hall (2009), encontramos que levanta dos formas distintas de conceptualizar a la cultura, extraídas de varias formulaciones hechas por Raymond Williams [1932-2014] en *The Long Revolution*:

1) La cultura es suma de las descripciones disponibles por las cuales las sociedades dan sentido y reflejan sus experiencias comunes. Esa

definición recurre al énfasis primitivo sobre las “ideas”, pero somete a todo un trabajo de reformulación. La concepción de cultura es, en sí misma, socializada y democratizada. No más consiste en la suma de “lo mejor que fue pensado y dicho”, considerado como la cúspide a la que, en un sentido antiguo, todos aspiraban.

2) El segundo énfasis es más deliberadamente antropológico y enfatiza el aspecto de “cultura” que se refiere a las prácticas sociales. Es a partir de ese segundo énfasis que una definición de algún modo simplificada – “la cultura es un modo de vida global” – ha sido abstraída de una forma un tanto pura. Eso es descriptivo o incluso etnográfico, pero la definición anterior me parece la más central, pues en ella el “modo de vida” está integrado. El punto importante en esa discusión se apoya en las relaciones activas e indisolubles entre elementos y prácticas sociales normalmente aisladas. En ese contexto es que se define la “teoría de la cultura” como “el estudio de las relaciones entre elementos en un modo de vida global”. La cultura no es una práctica; ni tan sólo la suma descriptiva de las costumbres y “culturas populares” de las sociedades, como ella propende a resultar en algunos tipos de antropología. Está traspasada por todas las prácticas sociales y constituye la suma de la inter-relación entre ellas. La cultura es ese estándar de organización, esas formas características de energía humana que se pueden descubrir como reveladoras de sí mismas (Hall, 2009, pp.127-128).

Analizando el aporte del autor en esta cita acerca de la doble dimensión del concepto de cultura, es relevante afirmar, sosteniendo la tesis con base filosófica, que el ser humano, en sí mismo, es un ser cultural. La cultura abarca todo lo que elabora el ser humano. No se restringe tan sólo a las artes, a la filosofía etc. Ella es el universo amplio y al mismo tiempo complejo formado por hábitos, costumbres, estilos de vida, organizaciones, economía, política, ética, arte y lenguaje, que podemos considerar un elemento fértil de los rasgos culturales. Es importante recordar que la cultura puede ser entendida como *Ethos*. Y *Ethos* significa, en lenguaje filosófico, vivienda, morada, ambientación, formas de vivir y de convivir.

Para quienes están vinculados con la educación, se constituye como importante factor el hecho de buscar profundamente cómo podemos tejer la cuestión cultural con el enfoque pedagógico. Una primera contribución a la tematización son los análisis y las contribuciones del autor costarricense Méndez (2009), a través de sus estudios en educación, resistencia y demanda de justicia cultural.

El autor destaca que, en el Occidente, la educación, principalmente, fue y continúa siendo entendida a través de una metodología para transmitir, mantener y conservar. Para él, la educación también podría haber sido el escenario, “la plataforma para transformación, la resistencia, la liberación, la descolonización, la reconstrucción, el disenso para el reconocimiento y valoración de la diversidad” (Méndez, 2009, p. 50). Sin

embargo, infelizmente, la educación prepondera y mantiene hasta hoy su papel conservador y su estilo monológico.

El autor incluso afirma que, por lo menos en América Latina, los sistemas educativos escolares están fuertemente politizados y son un espacio engañoso para orientar la reproducción ideológico-social-técnica de una sociedad. En la visión del autor:

La acentuación de las intenciones mantenedoras y conservadoras – tanto a partir de la educación como de otras instancias socializadoras – hacen surgir por donde sea, y en todos los tiempos, demandas orientadas a revertir los procesos monológicos que se imponen. Es lo que *Raul Fornet-Betancourt* denomina demanda de justicia cultural: exigencia de reconocimiento de parte de los hombres y mujeres cuya palabra, tradiciones y formas de producción de saberes fueron históricamente denegadas; demanda de la legítima posibilidad de pronunciar el propio *logos* en igualdad de condiciones, demanda de rupturas de la asimetría que caracterizó la relación entre las culturas del saber. Se trata de demandas que tienen expresiones distintas, algunas visibles y desarrolladas en momentos determinados, otras – la mayor parte – mucho más sutiles, cotidianas y transversales (Méndez, 2009, p. 50).

Este pensador continúa afirmando que la procura por justicia cultural es posible, porque comprende la cultura como un artificio dinámico. La cultura, entendida como procedimiento autocrítico y activo, es contextual y se refiere a la materialidad de la vida. Para Méndez (2009, p. 50), “no existe cultura sin materialidad interpretada y organizada por fines y valores representativos específicos de una sociedad o etnia humana”. La cultura implica de alguna manera, en marco simbólico, valores a través de los cuales se ubica a un grupo de personas en un contexto particular. En ese caso, ella es la perspectiva generadora de razón en el día-a-día de la vida.

Resistencia: un concepto en constante discusión

Antes de avanzar teóricamente sobre el significado del concepto de resistencia en la visión de Fanon es necesario remitir nuestro pensamiento a los países latinoamericanos, así como los del Caribe durante los tiempos coloniales, con referencias a algunos aspectos y como ejemplos de una tradición de resistencia. Cabe subrayar que no pretendemos hacer un análisis exhaustivo de los fenómenos y movimientos de resistencia de esos países y tampoco disponemos de suficientes datos para basar mayores conclusiones teóricas.

Es necesario, sí, deconstruir la imagen comúnmente difundida, según la cual el negro y el indígena se habrían adaptado bien al colonialismo o esclavitud. El hecho es que los africanos esclavizados lucharon contra el yugo colonial esclavista desde comienzos de su presencia en las Américas.

Basándose en extensivas investigaciones de la historiadora Nascimento (2008, p. 143-165):

Hechos semejantes, de pequeñas rebeliones a guerras de liberación deflagradas por poblaciones organizadas en quilombos marcaron la historia de la presencia africana en las Américas y en el Caribe coloniales. Coincidieron en el tiempo, con una epopeya de resistencia en el continente de origen. Focalizamos esa epopeya, la saga de la República de Palmares, liderada por Zumbi; el proceso de independencia de Haití constituyó un factor fundamental en el desarrollo de la resistencia. Jean-Jacques Dessalines, el primer gobernador general de la nueva nación emitió, en 1804, un apelo para que los negros de la diáspora ayudasen a construir el país. Conviene recordar también la solidaridad y el apoyo ofrecidos a Bolívar por Haití. Los líderes de la primera revolución de las Américas pedían al libertador, a cambio, la libertad de los africanos esclavizados en los países que obtuviesen su independencia.

Los hechos explican que no existía una adaptación formal al sistema colonial de parte de los esclavizados. Por eso, desde el principio había siempre *locus* de resistencia en Haití, conocido como *marronages* (*cimarrones*). En Brasil, citamos los quilombos. Recordamos que Haití fue el primer país de América a abolir la esclavitud y Brasil fue el último y, aunque el proceso de abolición de cada país haya sido diferente, no se puede negar que había repercusión y/o alguna relación entre esos acontecimientos de resistencia.

Para Fanon, la resistencia es sinónimo de lucha y en sus obras y en sus ensayos encontramos mayor incidencia de la palabra lucha que la palabra resistencia, propiamente dicha. Para él, la lucha en el mundo colonizado no se trata de dónde el oprimido está, sino de adónde él pretende llegar y qué anhela alcanzar. En la visión del autor, la lucha o la resistencia bien preparadas y conscientemente delineadas por un pueblo oprimido con el reto de restituir la soberanía del pueblo constituye la manifestación más completamente cultural que se puede idealizar.

La resistencia o la lucha no restablecen en sí la cultura local, su valor y sus parámetros antiguos. Pero ella visa a un cambio fundamental en las relaciones entre sus miembros, por tanto, no se puede dejar ilesas las formas, tampoco los contenidos culturales de esa nación. Después de la lucha, para el autor, no hay solamente la desaparición del colonialismo, sino también la desaparición del colonizado (Fanon, 2005).

De esa manera, Fanon señala algunos elementos cruciales que nos pueden ayudar a comprender cómo muchos países, tras el período de esclavitud, permanecen en estado de miseria y pobreza. En el caso de Haití, responsable por dos tercios de la economía de Francia a fines del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII, hoy permanece en un estado de pobreza inconmensurable. De esa forma, podemos decir que el pensamiento del autor continúa actualizado, si partimos de lo que él señaló:

Hoy día, la independencia nacional, la formación en las regiones subdesarrolladas reviste aspectos totalmente nuevos. En esas regiones, excepto algunas realizaciones espectaculares, los diferentes países presentan la misma ausencia de infraestructura. El pueblo lucha contra la miseria, se debaten con los mismos gestos y dibujan, con sus estómagos reducidos, aquello que se denominó geografía del hambre. Y también un mundo sin médicos, sin ingenieros, sin administradores. Ante ese mundo, las naciones europeas se hunden en la opulencia más ostensiva. Esa opulencia europea es literalmente escandalosa, pues fue construida sobre la espalda de los esclavos, se alimentó de la sangre de los esclavos, viene de una línea recta desde el suelo y del subsuelo de ese mundo subdesarrollado. El bienestar y el progreso de Europa fueron construidos con el sudor y con los cadáveres de los negros, de los árabes, de los indios y de los amarillos. Eso decidimos no olvidar más (Fanon, 2005, pp.116-117).

Analizando las posiciones defendidas por el autor, decimos que la relevancia está en reflexionar sobre si no sería hora de comenzar a pensar en cobrar las deudas históricas de los países que fueron sorbidos por el colonialismo. No se trata de un cobro con violencia. Tal vez fuera muy interesante si apeláramos a la academia, a los intelectuales, para que ejercieran el papel de mediación, comenzando a proponer discusiones, debates, conferencias, seminarios, congresos, foros relativos y pertinentes a ese asunto tan importante y tan raramente discutido en el escenario académico.

Notamos que la lucha de esos países siempre ha sido y todavía es banalizada en el escenario internacional, porque la academia, mientras lugar de excelencia, no asume su verdadero papel. Así, para engrosar aún más esa reflexión, pensamos que sería importante traer a la luz el pensamiento anticolonialista de Cabral, el autor que es africano y que posee prácticamente la misma ideología de Fanón. Autor que, a continuación, hará parte de esta argumentación.

Según afirmamos antes, no es posible ignorar, en este estudio, un famoso escritor negro Amílcar Cabral [1924-1973]⁸ que luchó contra el colonialismo de la misma forma que lo hizo Fanon. Para Cabral es necesario que el movimiento de liberación defina claramente los objetivos de la resistencia cultural como parte integrante y determinante de la lucha. Él levanta algunos puntos que son fundamentales para comprender los objetivos de la resistencia cultural:

- Desarrollar una cultura popular y de todos los valores culturales positivos y autóctonos;
- Desarrollar una cultura nacional con base en la historia y conquista de la propia lucha;
- Elevación constante de la consciencia política y moral del pueblo (todas las capas sociales) igual del patriotismo, del espíritu de sacrificio y de devoción ante la causa de la independencia, de la justicia y del progreso;
- Desarrollar, en la base de una asimilación crítica de las conquistas de la humanidad en los campos del arte, de la ciencia, de la literatura etc. de una cultura universal con la finalidad de lograr la perfecta integración al mundo actual y ante las perspectivas de su evolución (Barraza, 1985, pp. 66-67).

Se nota que los objetivos de la resistencia cultural ante el colonialismo de Cabral son precisos y claros. Para él, la resistencia cultural en determinado momento podrá tomar nuevas formas (política, armada, económica) para protestar contra la dominación colonial. Los cuatro puntos levantados en la cita anterior son extremadamente importantes en ese proceso de la lucha contra el colonialismo.

No se puede dejar de mencionar el concepto de resistencia de nuestro gran educador brasileño Paulo Freire [1921-1997]. De acuerdo con Moretti (2008), la resistencia en la visión freireana tiene que ver con la probabilidad de transformar el mundo, percibirlo, rechazando el discurso de que la transformación ocurrirá de manera espontánea. Para Moretti (2008, p. 367), ese concepto en Freire se muestra de esa forma:

⁸ Revolucionario africano más notable, nació en 1924, en Guíñé-Bissau, el país más pobre de las colonias portuguesas en África. Un brillante ingeniero agrónomo, guerrillero y poeta, fundador del PAIGC, (Partido Africano para la Independencia de Guíñe-Bissau y Cabo Verde) en 1959, que surgió como el movimiento de liberación contra el colonialismo portugués. En pocos años la guerra por la liberación de esos dos países alcanzó una dimensión inesperada. El PAIGC, poco a poco fue saliendo del yugo colonial. Fue una guerra larga y dolorosa. En una emboscada, Cabral fue asesinado por las tropas colonialistas el 20 de enero de 1973. En sus obras se encuentran inúmeros escritos políticos, poesías e investigaciones sobre Agronomía (Barraza, 1985, p.13).

La concepción de resistencia en Freire se acerca más a la propuesta de que existe una relación de conflicto entre las ideas dominantes, cuya hegemonía no alcanza ser total, y las ideas contra-hegemónicas, que surgen como oposición y que son creadas a través de la lucha política y cultural. Así, la resistencia deja de ser un movimiento sólo de reacción de autodefensa y pasa a ser una acción o política ofensiva. Las resistencias son prácticas que contrarían algunos aspectos de la visión del mundo dominante. Por eso, “no basta reconocer que el sistema actual no incluye a todos (*sic*). Es necesario precisamente, por causa de este reconocimiento, luchar contra él y no asumir la posición fatalista forjada por el propio sistema y de acuerdo con el cual no hay qué hacer, la realidad es así mismo”.

No es difícil ponernos de acuerdo con esa proposición, en la medida que el sistema hoy en día no incluye a todas las capas sociales. Cuestionar ese sistema es ser capaz de reconocer sus deberes y sus derechos como ciudadano. Ahí entra claramente el verdadero papel de la resistencia, el de buscar siempre refutar el conformismo trazado por él mismo. Pero, ¿cómo se manifiesta ese concepto (resistencia) tan importante en el campo pedagógico?

Analizamos, por ejemplo, la contribución de Guareschi (2002) en su bellissimo artículo titulado *Resistencia: una categoría en discusión*. En él muestra como la presunción de la resistencia surge en ese escenario contraponiéndose a las teorías de representación social que conectan el sistema del carácter de producción en las sociedades capitalistas al principio estructural y pedagógico en las escuelas. Con objeto de tomar en manos esa categoría, nos explicita la autora que:

En el análisis de la literatura sobre la resistencia, se puede percibir que ese concepto es relativamente reciente en la teoría educacional. Integrando la teoría social neo-marxista y estudios etnográficos, teóricos de la educación elucidan cómo la acomodación y resistencia trabajan en las dinámicas de grupos contraculturales dentro y fuera de la escuela. Los primeros ejemplos de ello se encuentran, entre otros, en los trabajos de Willis (1977), McRobie (1978) y Anyon (1980) (Guareschi, 2002, p. 51).

La visión de la autora, juntamente con las palabras de Giroux (1983), nos traen una de las grandes contribuciones de los estudios respecto de las teorías sobre la resistencia, en cuanto “la percepción de que los mecanismos de reproducción nunca son absolutos y siempre se deben enfrentar con elementos de oposición parcialmente existentes” (Guareschi, 2002, p. 52).

La autora resalta que, de acuerdo con Giroux (1983), la resistencia es capaz de propiciar alternativas que visan a una educación para la transformación social. Y asimismo insiste creyendo que es posible desarrollar técnicas en las escuelas que puedan aportar los cimientos para una fuerza política transformadora viable.

En esa misma óptica, Méndez (2009, p. 54), subraya la necesidad de observar seriamente el papel de la escuela como el lugar de resistencia afirmando que:

La escuela no ha sido y tampoco es la única mediación utilizada para homogenizar y diferenciar: junto a ella estaban y permanecen también el derecho, la política, los medios de comunicación y la información, los sistemas de salud, las políticas habitacionales, la arquitectura. Con respecto a todas esas otras mediaciones, se debe afirmar que tienen carácter educativo. Todas ellas están orientadas a la configuración de un tipo determinado de subjetividad, para mantener y conservar, mismo que también ellas puedan ser mediaciones emancipadoras y espacio para la resistencia y la transformación.

Méndez (2009) afirma que, recientemente, episodios protagonizados por alumnos en distintos países de América Latina (Chile, Haití y otros) como en Europa (Francia y otros) proclaman que los espacios educativos pueden seguir siendo escenario para la resistencia. Para él, la escuela es un panorama constante de negociación, de resistencias no confesas. Sin embargo, de acuerdo con el autor, la resistencia es posible porque la función de la escuela va hacia más allá de una sencilla reproducción. La escuela, mientras espacio educativo, es capaz de generar resistencia en sus distintas formas: diálogo, disenso, negación y desobediencia.

Al concluir ese ítem, resaltamos que las distintas formas de resistencia son importantes y pueden ser encontradas bajo las diversas formas de manifestaciones como, por ejemplo, en las demostraciones culturales de inconformidad de la población, en los esfuerzos para conservar la memoria histórica del país, en las huelgas, en las reivindicaciones. También, recordando a Haití, en el propio éxodo masivo e interminable de haitianos al exterior. Esos son hechos que pueden también ser considerados como una expresión de inconformidad y de resistencia.

Descolonización:⁹ una categoría en la batalla de las ideas

⁹ Para Hall (2009), descolonización desde nuestro punto de vista es un proceso de la “zona de cuento”, un término que invoca “la co-presencia espacial y temporal de los sujetos anteriormente aislados por disyuntores geográficos e históricos, cuyas categorías ahora se cruzan”. Esa perspectiva es dialógica, ya que está tan interesada en saber cómo el colonizado produce el colonizador y viceversa; la co-presencia, la interacción,

El aporte teórico de Fanon respecto del concepto “descolonización” es extremadamente importante. Rompe con estereotipos sobre el campesino verificados durante varios siglos, principalmente sobre su comportamiento. Él estudió durante varios años las ideologías europeas reaccionarias en el Tercer Mundo con objeto de descifrar este concepto.

En la visión del martinicano, la descolonización es un proceso que ocurre de esta manera y “es la sustitución de una ‘especie’ de hombres por otra ‘especie’ de hombres”. “Sin duda, se podría igualmente mostrar el apareamiento de una nueva nación, la instalación de un nuevo Estado, sus relaciones diplomáticas, su orientación política, económica” (Fanon, 1979, p. 25).

De acuerdo con el autor, el proceso de la descolonización es un confronto que ocurre de la siguiente forma:

La descolonización, que se propone a cambiar el orden del mundo, está vista como un programa de desorden absoluta. Pero no puede ser el resultado de una operación mágica, de un estremecimiento natural o de un acuerdo amigable. La descolonización es un proceso histórico, es decir, no puede ser comprendida, no encuentra su inteligibilidad, no se hace transparente para sí misma, sino en la exacta medida en que se hace discernir el movimiento historicizante que le da forma y contenido. La descolonización es un encuentro de dos fuerzas congénitamente antagónicas que extraen su originalidad precisamente de esa especie de sustantificación que segrega y alimenta la situación colonial. Su primera confrontación se desarrolló, bajo el signo de la violencia, y su cohabitación – mejor dicho, la exploración del colonizado por el colono – fue llevada a cabo con gran esfuerzo de bayonetas y cañones. El colono y colonizado son viejos conocidos. Y, de hecho, el colono tiene razón cuando dice que “los” conoce. Es el colono que hizo y continúa a hacer el colonizado. El colono le quita su verdad. Es decir, sus bienes, del sistema colonial (Fanon, 1979, p. 26).

Según el teórico, la descolonización es un proceso que se percibe en el semblante del sujeto, que cambia profundamente al ser, transforma espectadores cargados de inesencialidad en actores privilegiados, obtenidos de temor casi soberbio por la dinámica de la historia. Insiere en el sujeto un ritmo apropiado, transmitido por nuevos seres, un nuevo lenguaje, para no decir una nueva humanidad. Ella, de acuerdo con el autor, es la verdadera creación de un nuevo ser. Sin embargo, esa invención no recibe su legitimidad

integración de las comprensiones y prácticas, frecuentemente ocurren en el interior de relaciones de poder radicalmente asimétricas (Hall, 2009, p. 31).

de ninguna fuerza divina, el sujeto colonizado se hace hombre en el proceso por el cual él se auto libera del yugo colonial (Fanon, 2005).

Para Fanon (2005, p. 53), la necesidad de transformar el mundo colonizado puede ocurrir en estado bruto y, por eso, afirma que:

La descolonización deja adivinar a través de todos sus poros, proyectiles rojos, puñales sangrientos. Si los últimos deben ser los primeros, sólo puede ser a causa de un enfrentamiento decisivo y mortífero de los dos antagonistas. Esa voluntad afirmada de traer los últimos para el comienzo de la fila, de hacerlos subir (en una cadencia demasiado rápida, dicen algunos) los famosos peldaños que definen a una sociedad organizada sólo pueden triunfar si se ponen en la balanza todos los medios e, inclusive, por, obvio la violencia.

De esa forma, para Fanon, desmantelar al mundo colonial significa acabar con todas las fronteras que pueden viabilizar una nueva relación entre el mundo colonizado y el mundo colonizador. Es decir, es abolir, destruir completamente el mundo colonial. Sin embargo, la pregunta que el oprimido o colonizado hace al mundo colonial, para el autor no es confronto racional. Por eso, el mundo colonial será siempre visto como un mundo maniqueista.

El colonizador consigue hacer que el colonizado se sienta como una especie del mal. La sociedad a que pertenece el colonizado es una sociedad sin valores. Y el mundo del colono es un mundo opuesto, pero al mismo tiempo, envidiable. Se puede encontrar en la obra de Fanon titulada *Piel negra, Máscara Blanca*, el verdadero significado del porqué del sujeto colonizado siempre querer ocupar el lugar del colonizador. No para volverse un colonizador, sino, por lo menos, para poder sustituirlo.

Concluyendo este capítulo, después de analizar los conceptos mencionados a lo largo del texto, en particular la (des) colonización, podemos afirmar que una de las grandes diferencias identificadas entre el colonizador y el colonizado se codificaron en la idea de raza, que es otra categoría compleja por tratarse de un proceso que ocurre tanto en la formación de la identidad del sujeto como en el núcleo principal de su cultura colectiva. Ella es una supuesta estructura biológica diferente, que, en situación natural, conlleva a una determinada etnia, caso de la europea, que se siente superior a las demás etnias, es decir, la idea de raza, que puede ser considerada como una construcción mental que se expresa y es prácticamente donde se ha originado la dominación colonial de algunos pueblos.

De esa forma, se puede decir que los colonizadores se han apropiado de la idea de raza como la principal justificativa para colonizar a los otros pueblos y ella se encuentra invariablemente embutida en la noción de clase social y de color, por ejemplo. Se basa en el factor biológico, pero cumple un papel social de fuerte impacto visible sobre la vida real. Tal impacto se verifica incluso en la colectividad, en las formas de organización más abarcadoras, como los movimientos sociales.

En el próximo capítulo incursionamos al tema movimientos sociales en Haití y sus posibles aproximaciones con la teoría de Fanon. Mencionamos los caminos recorridos por Haití como la primera república negra del mundo. Además, haremos un breve relato sobre el temblor sísmico que devastó el país en enero del año de 2010. Una sucinta retrospectiva sobre los movimientos sociales en general es el paso siguiente de la escritura, con la finalidad de realizar un análisis sobre los movimientos sociales en Haití y el papel que desempeñan en aquel contexto social, así como los impactos decurrentes en el campo pedagógico.

CAPÍTULO III

Haití y sus movimientos sociales: posibles aproximaciones con la teoría de Frantz Fanon

Empezando el tercer capítulo pretendemos mostrar la inserción de Haití en la obra propiamente dicha. Aunque la situación del país ya haya sido un poco relatada en los capítulos anteriores, es justamente en éste que deseamos dejar más claro el eje temático del libro que se relaciona inevitablemente con la Isla. Aclaremos que lo dividimos en enfoques de abordaje. Inicialmente, abordamos los caminos recorridos por Haití en su trayectoria histórica; en la secuencia nos asomamos a los movimientos sociales de/en Haití y el papel que desempeñan en la lucha cotidiana por justicia, vivienda, salud, educación y así a continuación.

La historia de Haití es un marco en la historia latinoamericana, pues fue el primero país a obtener, por medio de una revolución de esclavos negros, la independencia ante la metrópoli europea, Francia. Aunque se haya convertido, a lo largo del siglo XVIII, en la más próspera colonia de Francia en América, con una inmensa producción de azúcar, fue empobrecido. Con los cambios políticos que ocurrían debido a la revolución francesa entre los años 1789 a 1799 y la desorganización de la metrópoli francesa, los ideales de libertad, fraternidad e igualdad se propagan en la colonia y desencadenan una revuelta de los esclavos que culminó, tras 12 años de luchas, en la independencia haitiana en noviembre de 1803. Y esa independencia fue proclamada el día primero de enero de 1804.

Después de la independencia y durante todo el siglo XIX, Haití incrementó la exploración de sus riquezas, pero ese procedimiento causó una gran deuda externa, en especial con el capital norteamericano. Esa dependencia creció hasta el momento en que los EEUU, bajo la justificativa del no cumplimiento de los contratos, invadieron Haití en 1915 y lo transformaron una vez más en una colonia hasta el año de 1934. Después de 1934, a pesar de la salida de los militares norteamericanos del país, la influencia estadounidense permaneció fuerte en la región. Tras sucesivos golpes militares, en 1957 François Duvalier [1907-1974], conocido como *Papa-Doc*, asumió la presidencia del país y se declaró presidente vitalicio. Implantó un régimen dictatorial que espació el terror en todo el país hasta su muerte, en 1971. Continuó en el comando su hijo, Jean Claude Duvalier [1951-2014], el *Baby-Doc* hasta 1986.

Haití es un país relativamente pequeño, pero es extremadamente complejo en todos los sentidos. Para comprender un poco sobre la relación de ese pequeño país con su vecina República Dominicana en el Caribe es necesario abordar varios aspectos, tales como las cuestiones culturales, económicas, sociales, políticas, educacionales, ambientales etc.

La República de Haití tiene aproximadamente 10.188.175 habitantes que ocupan una superficie de 27.700 km², según los datos preliminares del censo de 2009. La población está dividida en 10 departamentos geográficos: Norte, Noreste, Noroeste, *l'Artibonite*,¹⁰ Centro, Oeste, Sur, *Grand'Anse*,¹¹ *les Nippes*¹² y Suroeste. Haití representa la región de América Latina y Caribe que tiene la mayor densidad demográfica, de 318,47 hab/ km².

La tasa de crecimiento anual de la población es de 2,08, aproximadamente. La explosión demográfica y la crisis económica hacen que se desintegre el mundo rural, motivando el éxodo masivo para las grandes ciudades y para los países vecinos. Su mayor ciudad es la capital, *Port-au-Prince* (Puerto Príncipe). La enorme densidad demográfica desencadena problemas de urbanismo, transporte público, vivienda, agua potable, electricidad y saneamiento básico, y principalmente la falta de políticas públicas para suplir estas necesidades (IBGE, 2010).

Cronología histórica de Haití

En esta parte tratamos de aspectos históricos de Haití con el intento de mejor situar este análisis, porque para entender el contexto en el cual se encuentra este país es fundamental hacer la retrospectiva histórica. Así, podremos encontrar elementos para elucidar sobre la situación. En esta tabla presentaremos algunas fechas, acontecimientos y consecuencias que son muy relevantes para comprender la coyuntura política, social, cultural, económica y educacional de Haití.

Tabla 1: La Cronología histórica de Haití

AÑO	ACONTECIMIENTOS	CONSECUENCIAS
1492	Desembarque de Cristóbal Colón en la pequeña isla caribeña	Comienzo de la mercantilización de la Isla.
1492-1503	Persecución a la población nativa – indígenas (Arawak, Tainos) por los colonos	Eliminación y esclavización a través del trabajo en las minas.

¹⁰ Nombre del departamento en Haití

¹¹ Ídem.

¹² Ídem.

1520	Los primeros esclavos africanos son traídos para la Isla.	Inicio de la esclavización de los negros en la Isla, por falta de mano de obra.
1629	Piratas franceses y bucaneros hacen de allí su base en la isla de la Tortuga (Tortue) que se encuentra en la parte Nord-Ouest del país.	Control absoluto de los colonos en la isla sobre los esclavos.
1685	Publicación del Código Negro.	Una serie de reglamentaciones con el objetivo de organizar el comercio de esclavos y los métodos coloniales de producción.
1697	El Tratado de <i>Ryswick</i> .	Confirmación de la soberanía de Francia sobre la parte occidental de la isla española, con el nombre de Saint Domingue.
1749	Fundación de Port-au-Prince.	Hoy capital de Haití.
1770-1790	<i>Saint Domingue</i> , conocido en la época como “La Petite France” (La Pequeña Francia).	Es responsable de 2/3 del comercio exterior de Francia. La población está formada por 40 mil colonos blancos, 28 mil mulatos y 450 mil esclavos negros.
1791	Revolución general de los esclavos.	Incendio en las plantaciones de caña-de-azúcar y en los molinos.
1793	La abolición de la esclavitud en <i>Saint-Domingue</i> .	Inicio de la organización de los esclavos.
1795	Tratado de Basel	España cede la parte oriental de la isla a Francia, pero la guerra en Europa impide la transferencia de la posesión.
1801	Toussaint Louverture, ex-esclavo, establece la autonomía de la isla bajo la soberanía de Francia.	La organización de los esclavos se intensifica.
1802	Napoleón Bonaparte envía una expedición punitiva para restablecer el poder colonial y restablecer la esclavitud en la isla. Guerra por la Independencia.	Toussaint L. es capturado y exiliado en junio de 1802. Muere en una prisión en Francia, el 7 de abril de 1803.
1804	Jean-Jacques Dessalines proclama la independencia de toda la isla.	El país adopta nuevamente su nombre indígena original: Haití /Ayiti (tierra montañosa).
1806	J.J Dessalines es asesinado.	Henry Christophe toma el poder.
1807- 1818	Alexandre Petion gobierna una república separada, en el Oeste.	Revolución de los campesinos en el Sur.
1807- 1820	Henri Christophe gobierna la parte Norte del País y se proclama rey.	Tiranía absoluta en el Norte del país.
1808	Con la ayuda de Inglaterra, España recupera la parte Este de la isla, con el nombre de Santo Domingo.	Vuelve la esclavitud en la parte occidental de la isla.
1820	Haití es reunificado por el sucesor de Petion, Jean Pierre Boyer.	El país vuelve a crecer financieramente.
1822	Haití ocupa Santo Domingo bajo el comando de J.P Boyer.	Esa ocupación llevó a anexar Santo Domingo por 22 años a Haití.
1825	Reconocimiento de la independencia haitiana por Francia.	A cambio de una indemnización de 150 millones de francos-oro, lo

		equivalente al presupuesto anual de Francia en la época.
1844	Los haitianos son expulsos de Santo Domingo.	La vuelta de la libertad en la parte occidental de la Isla.
1844- 1908	Gran inestabilidad política y comercial en el País.	Sucesivas revueltas de campesinos contra latifundistas y la burguesía.
1862	Fin de la Guerra de Sucesión.	Los Estados Unidos reconocen la independencia de Haití, 58 años después.
1908- 1915	Innúmeras rebeliones contra el poder en Puerto Príncipe, dirigidas principalmente por latifundistas del norte del país.	Aumenta la inestabilidad política, por detrás de la cual hay una violenta crisis económica.
1915- 1934	Ocupación de Haití por fusileros navales norteamericanos.	Los Estados Unidos afirman que es necesaria la ocupación “para que sean restablecidos el orden y los intereses norteamericanos”.
1915- 1919	Resistencia de guerrilleros campesinos, liderados por Charlemagne Peralte.	Lucha de los campesinos contra la ocupación norteamericana.
1957	François Duvalier, “Papa Doc”, es elegido presidente, con apoyo de los Estados Unidos.	Inicio de la dictadura.
1958	F. Duvalier organiza los “Tonton Macoutes” Especie de milicia, espía.	El crecimiento de la ola de temores, violencia y crímenes en el País.
1964	F. Duvalier se proclama presidente vitalicio.	Interdicción en cualquier tipo de organización, movimientos etc.
1971	Muerte de François Duvalier, proclamación inmediata de su hijo Jean Claude Duvalier, “Baby Doc”, como sucesor, con 19 años, como presidente vitalicio.	La intensificación de la dictadura del régimen duvalierista.
1986	Fin de la dictadura.	Jean- Claude “Baby Doc” Duvalier es obligado a dejar el poder y abandonar el país. Fue exiliado en Francia.

Fuente: Rocha (1995).

En la tabla anterior, de acuerdo con las fechas, acontecimientos y consecuencias mencionadas, percibimos una serie de rupturas desde el punto de vista político. Así, se puede llegar a la comprensión de que el país nunca tuvo un Proyecto Político Nacional (PPN) maduro y capaz de llevarlo rumbo al desarrollo. Las innúmeras rupturas causadas por revueltas y golpes de Estado siempre hicieron que el país retrocediese.

En verdad, en la mayoría de los casos, los proyectos políticos de los gobernantes siempre visaban al interés personal o al de un partido político, y no al interés de la población; por eso, desde la abolición de la esclavitud hasta hoy, Haití ya sufrió o pasó por treinta y tres golpes de estado. De esa forma, podemos entender por qué Haití es lo que es hoy día.

Es importante relatar en este libro la peor tragedia que el país ya sufrió. Al fin de la tarde, más precisamente, a las 16 horas, horario local del 12 de enero de 2010, estará marcado para siempre en la historia de Haití. En ese día la capital haitiana – *Port-au-Prince* – fue devastada por un temblor de 7.3 grados en la escala Richter. El sismo de 10 segundos fue suficiente para destruir el Palacio Nacional, sede del gobierno, los edificios de los ministerios, escuelas, universidades, hospitales y, principalmente, residencias de la población, que se transformaron en verdaderos escombros.

El temblor fue el mayor desastre natural registrado en la historia del país. Con fuerza de treinta bombas atómicas, fue suficiente para acabar con la vida de aproximadamente 300 a 500 mil personas y más de un 1.5 millón fueron afectadas. El país ya solía sufrir con huracanes, pero nunca había presenciado el tamaño de una tragedia como aquella. El terremoto dejó a la deriva las esperanzas de un pueblo que, a los pocos, estaba intentando levantarse. Esa tragedia dejó a la población haitiana aislada, sin luz eléctrica, sin comunicación, revelándose un verdadero colapso (Thomaz, 2010).

Analizamos el relato de lo que presenció el investigador Thomaz (2010), tres semanas después de la catástrofe en Haití. La manera como relató la situación¹³ del pueblo, en aquel momento de desesperación, nos puede llevar a comprender la presencia del “Minustah” en Haití. Nos parece la deposición más próxima, para no decir verdadera, de las quejas de los haitianos en relación con la presencia de los militares extranjeros en el país:

No es mi interés aquí hacer cualquier discusión que tenga como eje una crítica o un elogio a la presencia brasileña en Haití. No pretendo juntarme a los que gritan "fuera las tropas brasileñas de Haití", ni tampoco a aquellos que defienden razones humanitarias para su presencia. Brasil ya ha participado en otras misiones de las Naciones Unidas, esta no es la primera, y el impacto de la presencia de nuestras tropas en este país no encuentra eco más allá de nuestras propias fronteras. El hecho de que el aparato militar de la misión sea liderado por el ejército brasileño es, desde el punto de vista de aquellos que quiero privilegiar aquí, irrelevante. Para la gran mayoría de los haitianos, no hay ninguna marca especial: se trata tan sólo de una misión internacional más, como otras que han pasado por este país en los últimos diecisiete años. En el caso de la Minustah - Misión de las Naciones Unidas para la Estabilización de Haití - además de tropas de Brasil, hay tropas de Argentina, Bolivia, Canadá, Chile, Ecuador, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Guatemala, India, Jordania, Nepal, Paraguay, Perú, Corea del Sur, Sri Lanka y Uruguay. En las calles de Puerto Príncipe y de otras ciudades haitianas, aunque la ciudad y el

¹³ Misión de las Naciones Unidas para estabilización en Haití.

país estén loteados entre tropas de distintas nacionalidades, ni siempre es fácil identificar la procedencia nacional del batallón - hay tan sólo una pequeña bandera en el uniforme del soldado, y lo que se impone, en los vehículos, es la sigla "U.N.". La presencia específica brasileña en Haití es, en fin, algo para consumo interno de los brasileños (Thomaz, 2010, p. 02).

Como subrayó el investigador, si bien Brasil está liderando la intervención de las tropas extranjeras en Haití, para la mayoría de los haitianos, la presencia de los militares de fuera representa un período más de ocupación del país caribeño, como ocurrió en otras épocas, es decir, recuerdan los impactos de otras intervenciones militares extranjeras sufridas por el pueblo haitiano. En nombre de la colaboración internacional siempre dejan mucho que desear y son vistos con desagrado y desconfianza por la población haitiana. En verdad, no es ese tipo de desdoblamiento de movimiento social que necesita el pueblo haitiano.

En los próximos párrafos hasta el fin de la sección relatamos, de manera breve, la estancia en Haití de uno de los autores de esta obra, Renel, que es de origen haitiano, pero vive en el Sur de Brasil desde hace más de una década. Su deposición da concreción a lo que estamos exponiendo y su testimonio produce contornos reales de la situación en la que se encuentra aquel país.

Embarcó con destino a su tierra natal el 15 de junio de 2011 y volvió el 16 julio del mismo año. Según dice, fue un viaje muy significativo e interesante, pues, de un lado, ocurre el reencuentro con sus familiares, amigos y con sus lazos culturales, después de casi cuatro años; de otro lado, una angustia, al observar la pobreza, la miseria extrema en las cuales se profundizó el país después del terremoto que atingió la capital en enero de 2010.

Con su observación, pudo percibir que Haití, en especial la capital Puerto Príncipe, se volvió un cantero de obras, aún repleto de escombros del referido terremoto. La capital haitiana parece “la ciudad de las ONGs”, visto que nunca antes se registró la presencia de tantas ONGs en la historia del país, con una flota de automóviles importados, que dividen el mismo tráfico con los ciudadanos haitianos que, muchas veces, no tienen ni condición financiera para utilizar el transporte colectivo.

Por tanto, se impone el siguiente cuestionamiento: ¿cómo consiguen esas ONGs mantenerse en un país tan pobre? De acuerdo con varios relatos de los propios ciudadanos, generalmente funcionarios de esas ONGs, muchas veces es utilizado prácticamente el 80% de las ayudas internacionales enviadas a Haití para el mantenimiento de las ONGs. Por eso, las ayudas raramente llegan a las capas más necesitadas de la población haitiana.

En relación con los movimientos sociales en ese momento en el país, Renel asegura que ellos están buscando sus espacios en el escenario político haitiano. Presenció varias protestas y manifestaciones de profesores reclamando por mejores sueldos, de estudiantes exigiendo la construcción de nuevas escuelas, facultades y universidades, después que varios edificios fueron destruidos y dañados por el temblor.

Hasta mismo la sociedad civil reclamando de los altos precios de los alimentos y pidiendo más empleos son ocurrencias que él cita como movimientos de protestas y reivindicación por mejores condiciones de vida. Infelizmente, varias veces esos manifestantes fueron reprimidos por el Munistah y por la Policía Nacional local, aunque estuvieran tan sólo reclamando sus derechos como ciudadanos.

Después de observar esas manifestaciones de los movimientos sociales locales, tuvo la oportunidad de reunirse con el Senador Simon Desras, responsable de los asuntos educativos en el senado haitiano. Discutieron distintos asuntos pertinentes al sistema educativo en Haití, tales como: la calidad de la enseñanza en el país, la formación de los educadores, la creación de nuevos establecimientos escolares y apertura de nuevos espacios en el campo de la educación para que los haitianos que están fuera del país, cualificándose, puedan sentirse invitados a participar en la reconstrucción, entre otros. El senador se mostró muy interesado en, futuramente, firmar aparcerías con Brasil.

En verdad, las inquietudes o el desasosiego y el deseo de querer ver algún cambio ante la realidad haitiana específicamente en el campo de la educación son inmensas y desafiantes. Así, las inquietudes continúan presentes en su memoria, sin querer caer en la exageración. Sin duda, la realidad se constituye como una de sus preocupaciones, hasta porque necesita mirar a esta realidad para mejor entender su existencia. Sabemos que no siempre las buenas intenciones pueden resolver los problemas; pero, como educador, apostando por la colectividad de forma responsable, es posible soñar con un Haití mejor que éste que hoy tenemos.

Breve retrospectiva acerca de los Movimientos Sociales

El concepto “movimientos sociales” surge en la primera mitad del siglo XIX, específicamente en Europa, en especial relacionado con intensas movilizaciones o huelgas del proletariado francés. En la literatura, hay una serie de definiciones de movimientos sociales, pero generalmente hay convergencia en que ellos son organizaciones, grupos de personas e individuos que actúan juntos para propiciar la transformación de una sociedad.

Para Tarrow (1998, p. 3), los movimientos sociales son “un invento de la era moderna y un acompañamiento en elevación del Estado Moderno”. En la base de todos ellos se encuentra lo que comúnmente denominamos “política contenciosa” (Kaldor, 2005, p. 109).

Gohn (2003) percibe a los movimientos sociales como actuaciones igualitarias colectivas de carácter sociopolítico y cultural que viabilizan distintas maneras de organización de la población para poder proclamar sus necesidades. La autora señala que ellos pueden adoptar distintas formas y tácticas que se transforman en la medida de la simple denuncia, se encaminan por la presión directa (marchas, movilizaciones, protestas, concentraciones, disturbios al orden social, hechos de desobediencia civil y otras manifestaciones) o por la vía de la presión indirecta. Destaca que, hoy día, los movimientos sociales operan de manera interrelacionada, por medio de redes sociales locales, regionales, nacionales y hasta mismo internacionales; tienen acceso a los nuevos vehículos de comunicación e información como la internet que, en el caso, se viene presentando como una herramienta importantísima en esa forma de comunicabilidad.

Así, René Mouriaux¹⁴ y Sophie Beroud,¹⁵ en su artículo titulado “Para una definición del concepto de movimiento social”, subrayan la estrecha relación que existe entre movimiento social y movimiento político:

“No digan que el movimiento social excluye al movimiento político. No existe movimiento político que no sea, a la vez, tiempo social”, decía Karl Marx en las últimas líneas de *Miseria de la Filosofía*. La limitación de todo conflicto a su única dimensión simbólica esconde una gran parte de la realidad y permite, solamente a través de un raciocinio lógico, superar la aparente fragmentación de las luchas sociales (Leher y Setúbal, 2005, pp. 160-161).

A partir de los parámetros citados por los autores acerca de los movimientos sociales, es importante afirmar que ellos son el eje central del movimiento colectivo que implica necesariamente la fuerza de resistencia entre los explorados y los dominados en el interior de la sociedad civil. Sin embargo, es importante recordar que podemos encontrarlos sobre dos formas: los “viejos” y los “nuevos” movimientos sociales. Por tanto, no cabe tan sólo definir a esos movimientos, o mostrar cómo cada teórico se apropia

¹⁴ Científico Político. Integrante del CEVIPOF (*Centre d'Etudes de La Vie Politique Française*). Director del Ressay (*Recherche Société et Syndicalisme*) y de la Revista Francesa *Mauvais Temps*. Autor, junto con Sophie Beroud, del libro *Les Mouvements Social en France*. France: Ed. La disparute, 1998.

¹⁵ Científica Política. Profesora en el instituto de Estudios Políticos de París. Miembro del CEVIPOF y de la Revista francesa *Mauvais Temps*.

de ese concepto, sino que hay que mostrar la importancia de esos movimientos dentro de la sociedad civil global. Por eso, es necesario elaborar una tabla a partir del libro de Kaldor (2005), con el intuito de ayudarnos a explicitar mejor los diferentes matices de esos movimientos.

Tabla 2: La literatura de los actores de la sociedad civil global

	“Antiguos” Movimientos sociales, antes de 1970	“Nuevos” Movimientos sociales en las décadas de 1970 y 1980	ONGs, comités asesores, comisiones a fines de la década de 1980 y 1990	Redes cívicas transnacionales a fines de las décadas de 1980 y 1990	“Nuevos” movimientos nacionalistas, década 1990	“Nuevos” movimientos anticapitalistas a fines de las décadas de 1990 y 2000
Temas	Redistribución, empleo y bienestar; auto determinación y anticolonialismo	Derechos humanos; paz; mujer; medio ambiente; solidaridad con el Tercer Mundo	Derechos humanos; desarrollo; reducción de la pobreza; humanitarismo; resolución de conflictos	Mujeres; estagnaciones; minas, persona; Tribunal Penal Internacional; cambio climático global	Política de identidad	Solidaridad con las víctimas de la globalización; abolición o reforma de las instituciones globales
Composición social	Trabajadores e intelectuales	Estudiantes, clase de nueva información, profesiones de vocación social	Profesionales y peritos	Profesionales, especialistas y activistas	Trabajadores, pequeños empresarios, granjeros, sector informal	Estudiantes, trabajadores y campesinos
Formas de organización	Vertical, jerárquica	Coaliciones amplias, horizontales	Variedad, desde burocrático y corporativo a pequeña escala e informal	Redes de ONG, movimientos sociales y grupos locales	Liderazgo carismático, vertical y horizontal	Redes de ONG, movimientos sociales y grupos sociales
Formas de acción	Petición, manifestación, huelga, cábala	Uso de medio de comunicación; acción directa	Prestación de servicio; abogacía; conocimiento experto; utilización de medios de comunicación	Cúpulas paralelas, uso de medios de comunicación, uso del conocimiento local y perito, abogacía	Medios de comunicación, concentración de masas, violencia	Cúpulas paralelas; acción directa, uso de medios de comunicación; movilización por la Internet
Financiación	Miembros	Partidarios individuales; acontecimientos como conciertos	Gobiernos; instituciones internacionales; fundaciones privadas	Partidarios individuales; fundaciones privadas; ONGs	Colectivos asentados fuera de sus países de origen; actividades criminales	Partidarios individuales; iglesias; fundaciones privadas
Relación con el Poder	Capturar el poder del Estado	Cambio de las relaciones Estado/sociedad	Influir en la sociedad civil, el Estado y las instituciones internacionales	Presión a los estados e instituciones internacionales	Capturar el poder del Estado	Confrontación con estados, instituciones internacionales y corporaciones transnacionales

Fuente: Kaldor (2005, pp.110-111).

La tabla anterior muestra de forma sistemática la larga trayectoria histórica de los movimientos sociales, tanto los antiguos como los nuevos. Sin embargo, es importante destacar el nexo que existe entre esos movimientos y, principalmente, los papeles que desempeñaban y continúan desempeñando a lo largo de sus historias. Así, se puede observar que, en la década de los años 1970, existía un fuerte movimiento anticolonialista, tema que preocupó a Fanon durante toda su vida como militante. De esa manera, es oportuno observar en la tabla el papel fundamental que desarrollan los movimientos sociales en el seno de la sociedad civil global.

De acuerdo con Kaldor (2005), los movimientos sociales tienen la tendencia de “subir” y “decrecer”. Sus progresos dependen tanto de la capacidad de entusiasmar, como de la respuesta que pueden dar a las autoridades. Siempre que las autoridades permiten la protesta y toman en serio las demandas de aquellos que protestan, los movimientos sociales continúan “afables”, interrelacionados con el proceso político e institucionalizados. En la visión de la autora, ese proceso no se refiere tan sólo al acceso, sino también a la adaptación a una y a otra situación. Cuando las autoridades aceptan parte de la agenda de esas protestas, los movimientos modifican sus objetivos y se sienten respetables. Cuando las autoridades reprimen la protesta y rechazan las demandas, los movimientos sociales se ven marginados y pueden volverse violentos (Kaldor, 2005).

En la visión de la autora, tanto los viejos como los nuevos movimientos sociales son movimientos de masas que se dirigen al Estado y se organizan jerárquicamente, con sus comités ejecutivos, presidentes y secretarios. Hay que recordar, asimismo, que los viejos movimientos sociales pueden ser comparados con los movimientos nacionales del siglo XIX o movimientos anticolonialismo, y los nuevos movimientos sociales son fruto de las revoluciones estudiantiles de fines de los años de 1960. En este caso, es importante encontrar pistas sobre el carácter pedagógico de esos movimientos sociales, uno de los objetivos de este estudio.

Los Movimientos Sociales en Haití: el papel que desempeñan

No hay como hablar de los movimientos sociales en Haití sin referirse al largo período del régimen dictatorial (1957-1986) de François Duvalier, conocido como *papa Doc* y su hijo Jean Claude Duvalier, *Baby Doc*. Sin embargo, en febrero de 1986, con la

caída de Duvalier, comienzan la euforia, la fiesta popular y el aliento de una nueva era democrática. El movimiento popular *UNEH*¹⁶ Batay Ouvriye¹⁷ es la obra-prima en que el actor principal es el pueblo. Ante los movimientos populares estaban los militares, con sus viejas costumbres oligárquicas y ejerciendo el papel de represores.

Los militares negocian con el régimen de *Duvalier* y de él se benefician mucho. En la retaguarda, están los Estados Unidos de América como mandantes, como quien determina y supervisa la transición entre los movimientos populares y los militares, garantizando que las confrontaciones sean pacíficas, sin daños. En aquella época, comienza la *déchoukage*¹⁸ apoyando el régimen de Duvalier; y, enseguida, la meta de una transición pacífica que enfrenta dificultades (Smart, 2008).

En las palabras de Smart (2008, p. 02):¹⁹

El movimiento social haitiano que intentaba revolucionar el campo político tuvo que volcarse, necesitaba cambiar la política, una verdadera revolución en el sentido amplio de la palabra, algo inédito. Pero, ¿cuáles fueron los instrumentos, las herramientas para attingir ese objetivo? Claramente, no las tenían. El gran movimiento social haitiano no tenía esquema, dirección, estructura, tampoco organización. Fue una especie de gelatina. El movimiento propende a la horizontalidad perfecta, rechazando toda la jerarquía, toda la verticalidad. En ese contexto, surge la democracia como una alternativa política global y regional. En verdad, todos decían que eran demócratas sin saber realmente qué querían decir.

Esa falta de claridad de rumbo del movimiento social en Haití ocurre, entre otras razones, debido al hecho de que él estaba formado por personas víctimas de hambre, de injusticia, de opresión o humillación. Procesos, muchas veces silenciados, denegados por la pequeña elite política de la región, que a menudo intentó reducir las cuestiones de conflictos al mero problema militar, a ser resuelto por la vía autoritaria y represiva.

Se sabe que cualquier cambio en nivel socio-político y económico puede ser identificado con la democracia; por tanto, la revolución con la cual soñaba el movimiento social en Haití era de orden democrática. Se hablaba de movimiento democrático poniendo

¹⁶ Unión Nacional de los Estudiantes Haitianos.

¹⁷ Pretendemos usar los términos *movimiento popular*, *movimiento democrático* y, más frecuentemente, *movimientos sociales* como sinónimos. Batay Ouvriye es una organización que reagrupa sindicatos de fábricas, asociaciones de trabajadores y reúne las masas populares en general y militantes. Todos trabajan en para la construcción de un movimiento sindical autónomo, combativo y democrático, y organizan también a trabajadores, obreros, desempleados y a todas las personas de las masas populares para la defensa de sus derechos.

¹⁸ En criollo haitiano, significa *arrancar raíces*.

¹⁹ Economista haitiano, ex-primer Ministro del Gobierno René Préal.

a todo el mundo en el mismo “paquete” de la democracia. A partir del cuadro general de esa nueva coyuntura, de ese nuevo paradigma, surge la nueva Constitución de 1987, que opta por un sistema político de democracia representativa, limita el poder del ejecutivo, refuerza el poder del legislativo y pone un fuerte acento en la descentralización del sistema político haitiano (Smart, 2008).

En suma, se puede decir que, por el gran movimiento social, movimiento popular y democrático, la Constitución era mucho de derecha. En general, las aspiraciones de un mundo justo y equitativo no parecían tener mucha fuerza. Querían una democracia verdadera. Por otro lado, para los militares y sus aliados que querían reponer el viejo sistema autocrático, era demasiado de izquierda. Las exigencias de derecho y justicia eran decididamente y a la vez muy fuertes. De la misma forma, reduciendo el poder del ejecutivo y, específicamente, el poder del presidente de la República, no podría obtener el apoyo de la derecha. De todas formas, históricamente, este sector siempre aplica el refrán: "*Constitution se papye Bayonèt se fè*".²⁰ Por tanto, se puede decir que la Constitución no responde a los anhelos de los principales actores en la esfera política. Es cierto que la Constitución votada masivamente el 29 de marzo de 1987, lo ha sido más por omisión que por convicción. De hecho, para el movimiento social, puesto que elaboró la Constitución, la mejor alternativa era votar por ella, porque contenía algunos ítems que respondían a sus deseos, así como excluía los activos duvalieristas del escenario político por diez años (Smart, 2008, p. 04).

De acuerdo con el investigador citado, el movimiento social que derrumbó el régimen dictatorial *Duvalierista* se desarrolla de forma paralela a los partidos políticos y a los líderes políticos. Es decir, los partidos y los líderes políticos coexisten con el movimiento social, pero no alcanzan a impregnarlo. Visto que los partidos políticos son muy débiles, no tienen mucha influencia sobre la población, y no tienen prácticamente un histórico debido a la represión que sufrieron en el período de la dictadura (Smart, 2008).

De acuerdo Smart (2008), los primeros cinco años pos-dictadura se caracterizaron por los intentos de reimplantar el viejo sistema político de parte de los militares. El movimiento social luchó fuertemente contra esos intentos, dando lugar a cinco años marcados por gran inestabilidad política, con tres golpes de Estado y con elecciones frustradas y sangrientas. El movimiento social, finalmente, parece que gana la batalla y

²⁰ Es decir, “la Constitución es de papel, las bayonetas, de acero”.

llega al poder con Jean Bertrand Aristide²¹ en las primeras elecciones (1990) libres y democráticas del país.

Pero, como afirmamos, el movimiento popular en su conjunto estaba más a la izquierda del cuadro definido por la Constitución. Aunque de acuerdo con los grandes principios del régimen democrático - el respeto por las libertades fundamentales como la libertad de expresión, libertad de asociación, derecho a la vida etc. - quería reformas mucho más profundas. Quería, ante todo, acabar con las flagrantes desigualdades sociales y quería un sistema político "revolucionario". Para adaptarse a la nueva situación política, al nuevo paradigma definido por la Constitución, la mejor manera era establecer una entrada populista, ni revolucionaria, ni democrática, algo intermediario. Aristide personificaba esa nueva derecha populista. Tenía el carisma de los grandes líderes populistas. Con sus palabras proféticas, podría galvanizar la energía popular y preconizar la integración de las masas populares en la vida de la nación (Smart, 2008, p. 06).

Así, cuando se habla de un líder populista, por ejemplo, de J.B Aristide, en el caso de Haití, un país marcado por la constante inestabilidad política, según la cita anterior, se puede correr serios riesgos, en un primer momento, de confundir el propio concepto "populista" con "democracia". Por tanto, la transformación de una figura autoritaria clásica puede desencadenar un régimen autoritario o hasta mismo dictatorial.

Sin embargo, la socióloga haitiana Suzy Castor (2008) resalta que, ante los momentos de turbulencia que atraviesa la sociedad haitiana, y que marcan la vida de este pueblo, no solamente desde el punto de vista político, sino también económico, social, cultural, psicológico, inclusive en las pautas del comportamiento de ese pueblo, se puede llegar a cuatro momentos que señalan la transición pos-dictadura en Haití:

Momento I: Suzy Castor se refiere a la caída del régimen de los Duvalier en 1986, hasta la elección de Jean Bertrand Aristide en 1990. Los herederos del régimen militar intentaron reconstituir un *duvalierismo* sin Duvalier. Las luchas reivindicativas y la movilización del pueblo y de la sociedad civil en general contra el *neodualismo* crearon antagonismos crecientes. Los militares reprimieron, pero fueron incapaces de dominar el movimiento popular democrático y popular que, en los combates difíciles marcados por avances y retrocesos, consiguió romper el empate en las elecciones del 16 de diciembre de 1990, derrotando al ejército y al sector *Duvalierista* (Castor, 2008).

²¹ Ex-Sacerdote Salesiano, Ex-Presidente del Haití depuesto en África del Sur desde febrero de 2004. Vuelve al país el 25 de enero en el paso de ese año.

Momento II: en la visión de Suzy Castor, el gobierno de Aristide, de diciembre de 1990 a septiembre de 1991, es fruto de gran agitación social. Por la primera vez, desde la ocupación norteamericana, el ejército haitiano ya no es fuente de poder y el juego de fuerzas de la clase política tradicional está desplazado. Los excluidos entran a la escena por el camino real: el sueño de participación en la política se conquista con legitimidad popular y constitucional en elecciones creíbles. La crisis de hegemonía parece encontrar una salida formal.

Durante esos siete meses, se realizan algunos progresos desde el punto de vista legal, pero fueron muy poco en lo que se refiere a la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. Sin embargo, el sentimiento, no la realidad, el acceso a la ciudadanía y a la soberanía representan un potencial que se podría haber vuelto un medio para avanzar en la construcción de una nación finalmente integrada.

La experiencia pronto se reveló una ilusión para el violento golpe de Estado por un ejército crecientemente *gangsterizado*. A pesar de la brutal represión, la resistencia popular fue reforzada. En el auge de la guerra fría, el ejército perdió sus tradicionales aliados. Las tropas de los EEUU intervienen para reponer en el poder al presidente constitucional (Castor, 2008).

Momento III: para la autora, esta etapa corresponde exactamente a la restauración del poder de Jean Bertrand Aristide y de Fanmi Lavalas²² (octubre de 1994 – febrero de 2004). El retorno del "sacerdote de los pobres" trajo nuevas esperanzas y oportunidades, pero también incoherencias y corrupción. La disolución de hecho del ejército constituye uno de los medios significativos en esta fase. Sin embargo, el contenido del discurso populista presidencial y la ausencia de proyecto afectan la legitimidad del régimen.

En un intento de poner el aparato estatal a servicio de un hombre, el gobierno practicó la reproducción de todos los viejos esquemas del pasado: el abuso de poder, corrupción, clientelismo, autoritarismo y reforzadas distorsiones económicas y sociales del sistema. La desinstitucionalización rompió todos los "malecones" dentro de la sociedad y del poder y la llevó a un colapso social creciente, a una situación socioeconómica cada vez más deteriorada. Se asiste a la incapacidad de gestión de Lavalas, Jean Bertrand Aristide, René Préval, con un juego de alianzas cada vez más limitado, una disminución creciente de la capacidad de movilización, una perversión sistemática de grandes entusiastas de los

²² Partido Político fundado en 1990 por Jean Bertrand Aristide.

sectores de ayer. Ello resultó en graves consecuencias que se reflejaron en la desilusión y desesperación entre los grandes segmentos de la población (Castor, 2008).

IV Momento: incluye la salida de la transición (marzo 2004 – febrero 2011). Muchos se preguntan si el nuevo período abierto con la salida de Jean Bertrand Aristide del poder no podría ser considerado como la última etapa de la transición. El gobierno interino de Alexandre Boniface – Gérard Latortue – tenía como objetivo poner en marcha y hacer funcionar un aparato de Estado completamente destruido, realizar las reformas necesarias para fortalecer la institucionalidad y combatir la inseguridad de forma que el próximo gobierno, con toda la legitimidad que le habrían de conferir las elecciones, pudiese encontrar un camino para colocar al país en los trillos de la modernidad y de la justicia social. Fracasó en su misión. Sin embargo, a pesar de irregularidades evidentes a lamentar, en las elecciones de febrero 2006 fueron instalados, con toda legitimidad, el gobierno del Presidente René Préval y el Parlamento (Castor, 2008).

De esta forma, analizando las cuatro fases antes presentadas por la socióloga Castor, tenemos claramente las enormes dificultades que hacen sufrir al pueblo haitiano y a los movimientos sociales del país. Pronto se percibe que, desde la caída del régimen dictatorial de los Duvaliers, hubo varios intentos de reponer el mismo sistema. Además, con la alianza del ex-presidente Jean B. Aristide- René Préval surgen nuevas esperanzas. Aun así, faltó lo que podría ser denominado un “planeamiento estratégico” bien elaborado para suplir las necesidades básicas de la población aplastada por casi treinta años de dictadura.

Con el análisis del economista Smart (2008) respecto de los movimientos sociales populares del Haití y sus relaciones con el gobierno de Aristide y ante este citado marco presentado por los teóricos, en relación con los movimientos sociales, ¿es posible localizar el carácter pedagógico/educativo de los Movimientos Sociales? ¿Qué pistas se pueden seguir para teorizar sobre el contexto actual de Haití?

Para concluir este capítulo, en el intento de contestar a las preguntas anteriores, recordamos la afirmación de Rosalvo R. Schutz (2004, p. 149) que, señalando el nivel formativo pedagógico en los movimientos sociales populares, destaca:

No sólo los individuos, sino la sociedad, los movimientos sociales populares pueden, en su proceso de gestación, constitución e intervención, tener un carácter pedagógico, por cuanto sus movilizaciones y reivindicaciones vuelven visibles debilidades del sistema y fuerzan el poder a tomar posiciones y, en este sentido, son también una forma de

explicitación de las estructuras de poder. De forma que la “acción colectiva en las sociedades complejas impide que se cierre el sistema, que produzca innovación e intercambio de las elites, hace entrar en el campo de lo que puede ser decidido aquello que está excluido, denuncia las zonas de sombra y de silencio que crea la complejidad” (Melucci, 2001, p. 134, *apud* Schutz, 2004, p. 149). Además, mientras organizaciones colectivas no determinadas por la legalidad vigente y con intencionalidad y acciones críticas en relación con lo que existe, señalan e introducen nuevos valores, culturas y horizontes en la dinámica social, a través de su capital social y político.

Sin ninguna duda, los movimientos sociales tienen gran potencial pedagógico. Por su carácter colectivo, organizado y dinámico, siempre buscando el cambio de situaciones oprimidas, resultan siempre más resistentes. Consideramos este el marco de lo que podemos denominar aproximaciones y semejanzas con la teoría de Fanon, como intelectual comprometido y que luchaba por una cosa cierta: denunciar la explotación de los países del Tercer Mundo por las potencias imperialistas colonialistas.

En el capítulo siguiente, construimos un análisis acerca de la educación de/en Haití como una realidad y un gran desafío a enfrentar. Además, se hace un estudio sobre las características del sistema educativo en Haití y un relato de los principales problemas. A partir de eso, a la luz de las consideraciones hasta aquí presentadas, serán analizadas perspectivas y posibilidades de educación alternativa para Haití.

CAPÍTULO IV

La educación de/en Haití: una realidad y un desafío a enfrentar

El cuarto y último capítulo está dividido en distintos apartados y pretende problematizar uno de los temas más polémicos del medio académico, que es la educación. En verdad, no es nuestra intención abordar ese concepto en todo su alcance; pretendemos, sí, ver cómo es la Educación de/en Haití que, según relatado en el capítulo anterior, fue la primera República Negra en el mundo a independizarse. A continuación, intentaremos analizar cómo el proceso pedagógico se construye en ese pequeño país, que acaba de pasar por la peor tragedia en toda su historia, el terremoto del 12 de enero de 2010. Sin embargo, antes de profundizarnos en ese concepto, es necesario observar cómo algunos teóricos lo definen.

En el escenario contemporáneo, podemos decir que el impulso que lleva al hombre a buscar la educación se da casi por medio de un proceso ontológico, es decir, ese proceso hace parte de su propia naturaleza de sentirse un ser incluso, en constante construcción, por eso podemos encontrar varias definiciones respecto de ese concepto, comenzando con el más conocido.

Ferreira (1999) define la educación como proceso de desarrollo de la capacidad física, mental y moral del niño y del ser humano en general, que visa a su integración individual y social. Es definida también como los conocimientos o las aptitudes resultantes de tal proceso y en relación con el conocimiento científico y los métodos empleados en la obtención de esos resultados. Por fin, el concepto aparece también como perfeccionamiento integral de todas las facultades humanas y como conocimiento y práctica de los usos de la sociedad.

En el diccionario de filosofía, el término educación aparece de la siguiente forma:

En general, se designa con ese término la transmisión y el aprendizaje de las técnicas *culturales*, que son las técnicas de uso, de producción, de comportamiento, mediante las cuales un grupo de hombres es capaz de satisfacer sus necesidades, proteger-se de la hostilidad del ambiente físico y biológico y de trabajar en conjunto, de modo más o menos ordenado y pacífico. Las modalidades o formas de realizar o garantizar esa transmisión se llaman educación. Por tanto, hay dos formas fundamentales de educación: 1) la que simplemente se propone a transmitir las técnicas de trabajo y de comportamiento que están en poder del grupo social y

garantizar su relativa inmutabilidad; 2) la que, a través de la transmisión de las técnicas ya en poder de la sociedad, se propone a formar en los individuos la capacidad de corregir y perfeccionar esas mismas técnicas (Abbagnano, 1971 [2000, pp. 305-306]).

En nuestro entender, las definiciones de educación de Ferreira (1999) son completamente distintas de las del diccionario de filosofía. En el primero no está presente la palabra “cultura”, la cual encontramos en el diccionario de filosofía como el elemento central en la educación. Creemos que las referidas técnicas culturales, cuando transmitidas, sólo podrán ser denominadas de “educación”, si se hacen de manera colectiva, armoniosa. Incluso, deben estar en constante transformación para que puedan corregir errores del pasado y señalar siempre hacia un futuro mejor.

Para el educador brasileiro Freire (1981), la educación es la praxis, es decir, es la influencia mutua entre la teoría y la práctica. La educación, muchas veces, llega a ser definida como transmisora de conocimientos, costumbres etc. En ese caso, educación y cultura se cruzan entre sí; y de ese modo, el ser humano se humaniza al compartir la cultura del mundo en el que se insiere. Por tanto, educación debe ser entendida como un hecho político. Pensamos que Freire (1981) predicaba una educación integradora, ya que, para él, nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo.

En ese sentido, es oportuno tener siempre presente de dónde se ha originado la educación y el modo como fue transitando de una esfera a la otra:

La educación, de un oscuro dominio de la esfera doméstica, se hizo, progresivamente, un tema central en los debates sobre las políticas nacional e internacional. Ese paso de la educación de la esfera doméstica para la esfera pública, con la centralidad que se le atribuye en los procesos del desarrollo humano, coloca problemas complejos al estudio de las políticas educacionales (Teodoro, 2003, p.17).

Si pensamos que otro mundo es posible, necesario e impostergable, tenemos de creer que otra educación es también posible, necesaria e impostergable. No podemos edificar otro mundo posible con la educación que tenemos, porque, con esa misma educación, generamos procesos a servicio y a la medida del mundo excluyente construido por nosotros. Esa educación llevará al individuo a una criticidad que va más allá de la simple mirada. Una mirada crítica desbravadora de las entrañas de la realidad que, a veces, el propio sistema nos coloca como algo inmutable.

La caracterización del sistema educativo haitiano

Podemos arriesgarnos a decir que, por lo menos en el occidente, todo sistema educativo forma un bloque con el sistema político, es decir, uno necesita del otro para poder existir, pero ello depende de la visión y de la estructura en la cual están involucrados los actores, de manera consciente o no. Sin embargo, cabe preguntar si, en el caso de Haití, ¿los primeros dirigentes llegaron a definir un plan o un proyecto pedagógico viable, que podría dar respaldo a todos esos problemas que el país viene atravesando? Es una pregunta extremadamente difícil de contestar, pero con la ayuda de los análisis de los actores sociales haitianos que se preocupan con el problema de la educación de su país, esa se puede volver una tarea viable. Así, podemos esperar llegar a un mejor entendimiento de ese enigma tan importante para el desarrollo del país.

De acuerdo con Manigat (2002), la historia de la Educación en Haití hace recordar la distancia que se manifiesta entre los principios y la realidad, entre el deseo de hacer y lo que, finalmente, fue realizado. Podemos añadir que, desde hace casi un siglo, el pueblo haitiano se muestra al mundo como un pueblo que, a pesar de la extrema pobreza en la que vive la mayoría de la población, consigue preocuparse con la escolarización de sus hijos. Podemos decir que eso es un hecho noble y es, realmente, como mencionamos anteriormente, un proceso ontológico.

A pesar del esfuerzo extraordinario de las familias haitianas para mandar a sus hijos a la escuela, el sistema educativo del país se encuentra casi en último lugar en el ranking mundial en términos de eficiencia. Es una inversión prácticamente en vano en ese campo, visto que los niños haitianos terminan la enseñanza fundamental dos o tres años más tarde que cualquier otro niño de nuestro continente. No son capaces siquiera de saber las nociones básicas de la vida moderna, y de estar en condiciones de situar su modo de vida, tanto en nivel rural como urbano (Aristide, 2000).

Jean Amorce Dugé,²³ a través de su artículo titulado *Éducation et Développement en Haiti: Bilan et Propositions*, muestra como la educación en Haití y el desarrollo están en vías o caminos paralelos:

²³Haitiano, poeta, profesor de enseñanza superior, magíster en *didáctica Du FLE au Centre d'approches vivantes des langues et des médias à l'Université Blaise Pascal* en Francia. Autor de varios artículos sobre la literatura haitiana.

Se constata que alguna cosa parece ser realizable en nuestro país, que está fuera del índice de desarrollo. Podríamos tener alguna chance con los pequeños proyectos de desarrollo, de alfabetización, si el desarrollo humano²⁴ del ser haitiano llevase en serio los aspectos educativos. De esa forma, los campesinos comenzarían a comprender por qué es tan necesario que ellos sean alfabetizados. En una época, en cada municipio existía por lo menos una escuela pública, el desarrollo se hace fuera del ámbito formal o informal de la educación. Ni los alumnos, ni sus familiares están integrados. Por tanto, no se puede querer desarrollar a un país y educar a su pueblo fuera de un proceso de alfabetización y escolarización bien construido (Duge, 2010, p.145).

Estamos plenamente de acuerdo con el autor en relación con el hecho de que no existe desarrollo en cualquier sociedad – sea cual sea el tipo de desarrollo – sin pasar por esos dos pilares: “la alfabetización y la escolarización”. Pero se hace necesaria y fundamental una integración con la cultura local en el caso de Haití, pues, según el autor, el haitiano, sobre todo aquel que viene del medio rural y es un eterno marginado por su cultura, aquella que incluye su religión²⁵ y su estilo de vida. Se sabe que cualquier pueblo tiene el derecho de vivir su propia cultura con total libertad. Sin embargo, en el caso del practicante del vudú en Haití, eso se manifiesta de forma contraria. El sistema en sí mismo pone la cultura del campesino como si fuese su propia desgracia, un retraso por su propia educación y por su desarrollo.

Antes de explicar sobre el sistema educativo haitiano, consideramos relevante recordar que ocurrió, en la década de los setenta del siglo XX, una reforma denominada *Reforme de Bernard*. A fines de los años setenta, casi diez años después, un gran número de educadores haitianos vino de África, de Europa y Canadá. Eran profesionales de carrera que constataron la falla casi total de la calidad del sistema educativo de Haití y sugirieron que era indispensable haber una reforma que pudiese integrar la vida de los alumnos basada en los siguientes puntos:

- desarrollar el espíritu crítico a partir de los hechos que lo rodean; ser un miembro activo en términos de responsabilidad en la vida comunitaria; aprender a leer y a escribir en su lengua materna (Kreyòl²⁶), teniendo el Francés como la segunda lengua; adquirir un mínimo suficiente de información y de comprensión del medio físico y social en el que vive; desarrollar sus capacidades cognitivas y manuales (Aristide, 2000, p. 180).

²⁴ Aquí, la noción de desarrollo se refiere al aspecto educativo. La instrucción, la educación, busca algún bienestar. Vea el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

²⁵ En la mayor parte de los casos, son practicantes del Vudú. El Vudú es la religión heredada de la África Negra, especialmente de las regiones *Fon*, *Yoruba* y *Bantú*.

²⁶ Es una mezcla de la lengua Yuriba de África con la lengua del país colonizador, Francia.

Según Aristide (2000), después de quince años tras la implantación de esa reforma, constataron que ella no poseía un planeamiento estratégico. Esos son hechos que pueden ser conferidos en el *Diagnostic technique du système éducatif haitien* (MENJS,²⁷ 1995).

De acuerdo con el pensador citado, el sistema educativo haitiano está organizado teóricamente de acuerdo con los textos en vigor y consta de un ciclo fundamental de nueve años, y de otro ciclo secundario o de enseñanza media de tres años. Cabe subrayar que existe también la enseñanza preescolar que no es obligatoria y la enseñanza técnica que recibe a los alumnos después del sexto año de la enseñanza fundamental en sus establecimientos. Existe también la enseñanza profesional (EEP), cursada por los alumnos del octavo año, es decir, antes de entrar a la enseñanza media en los establecimientos de la enseñanza técnica (Aristide, 2000).

En el caso de la enseñanza superior, que es la responsable de recibir a los detentores del *baccalauréat* - que corresponde a la Enseñanza Secundaria – los establecimientos forman en nivel de licencia o escuelas profesionales superiores que preparan para carreras de ingeniero (Facultad de Ciencia), de médico (Facultad de Medicina) y de agrónomo (Facultad de Agronomía), Escuelas Normales Superiores etc. Estas facultades y las escuelas están agrupadas en la Universidad del Estado de Haití (UEH), institución autónoma e independiente, de acuerdo con prescritos de la Constitución de 1987, y otra parte de un sector privado que cuenta con cerca de la mitad de los efectivos de la enseñanza superior (Aristide, 2000).

Es importante recordar que, a pesar de los problemas de calidad frecuentemente evocados, la educación primaria siempre se benefició de una atención específica de parte de los responsables políticos en Haití. La Constitución de 1987, de hecho, destaca muy claramente el carácter prioritario de ese nivel de enseñanza. En el artículo 32.3 está estipulado que “la enseñanza primaria es obligatoria y su no observancia estará sujeta a sanciones determinadas por la Ley.”

Las necesidades básicas incluyen el material didáctico ofrecido gratuitamente por el Estado y puesto a la disposición de los alumnos en nivel de enseñanza primaria. A la primera vista, ese puede representar un quesito muy interesante; infelizmente, para quien conoce un poco el sistema educativo haitiano, el artículo 32.3 es tan sólo una utopía y nunca llegó a ser una idea concreta.

²⁷ Ministerio de Educación Nacional de la Juventud y del Deporte.

Los problemas cruciales del sector educativo de/en Haití

Cuando nos profundizamos a la cuestión educativa en Haití estamos intentando enfrentar un escenario complejo, debido a la necesidad de analizar el funcionamiento de las distintas instituciones del país. Hay inúmeras entidades que intervienen en el medio educativo haitiano, sin ninguna reglamentación del Ministerio Nacional de Educación para adquirir un cuadro legal y operacional. Este tipo de funcionamiento tiene enormes repercusiones sobre la calidad de la educación y, en especial, sobre la formación de los educadores. Sin embargo, la estructuración académica permanece pertinente y codifica este medio. Lo mismo ocurre cuando se habla de los cuatro niveles de enseñanza / aprendizaje en Haití: el preescolar, el fundamental, el secundario y el superior (Constant, 2007).

En la opinión de Aristide (2000, p. 182):

Cerca de un millón de niños no pueden frecuentar la escuela; a veces, es porque los establecimientos no existen o, a veces, están muy lejos de sus residencias, o todavía porque los costos de la escuela son demasiado elevados. A pesar de un fuerte impulso de escolarización entre 1980 y 1998, la cobertura de las necesidades escolares permanece distante de ser asegurada, particularmente en el medio rural, donde la frecuencia resulta prodigiosamente en retraso ante el resto del país. Las desigualdades sociales se producen por la escuela y por la manera también acentuada antes de 1980.

Analizando la cita anterior, es crucial señalar que uno de los problemas del sistema educativo haitiano comenzó en la base, tal vez por falta de acceso de los niños a la escuela. La educación en un país tan pobre como Haití y en los demás países semejantes, debe ser tratada como una política pública. Sólo así podremos pensar en enfrentar esas dificultades.

Para continuar, sería importante colocar algunos números y hacer una división geográfica que nos pueda ayudar a elucidar mejor esos problemas. En la visión de Constant (2007), la dicotomía entre profesores licenciados y profesores no licenciados es casi invalidada por la asimetría existente entre los dos grupos. Según el programa *Cadre* de formación de los agentes de enseñanza divulgado por el Ministerio de la Educación y de la Formación Profesional (MENFP), Haití cuenta con casi 70.000 Educadores, de los cuales el 85% no ha recibido ninguna formación profesional y el 30% de la totalidad posee un nivel inferior al noveno año fundamental (MENFP, 2005, p. 03 *apud* Constant, 2007, p. 01).

La autora atesta que el sistema educativo privado en Haití está en plena expansión. Según el informe del Ministerio de la Educación Nacional (MENC, 2004), 3.216 establecimientos privados abrieron sus puertas en el período de 1999 a 2003, y sólo 72 establecimientos públicos en el mismo espacio de tiempo. La enseñanza privada o red particular contaría con 65.785 profesores, para 8.917 docentes en la red pública (Constant, 2007).

Hay desproporción entre las redes pública y privada, disparidad que consideramos muy acentuada. Aunque la Constitución de 1987, en el artículo 32.3, destaque que la enseñanza fundamental en todo el país debe ser gratuita, tal ocurrencia se encuentra sólo en el documento oficial o, como se acostumbra afirmar, está sólo “en el papel”. El Estado haitiano nunca se preocupó con invertir masivamente en el sector educativo. De esa forma, es importante analizar el problema educativo haitiano en su base.

De acuerdo con el informe publicado por el Ministerio de Educación Nacional (2001) sobre 210 establecimientos preescolares, los profesores están distribuidos geográficamente de la siguiente forma:

Tabla 3: La enseñanza en el nivel preescolar.

Departamento (Provincia)	Número de profesores
Ouest (Capital)	352
Sul	114
Artibonite	97
Nordest	53
Nord	55
Grand-Ans	39
Sudest	21
Nippes	28
Centre	09
Total	768

Fuente: Constant (2007, p. 02).

Nivel Primario o Fundamental

La enseñanza primaria, como es denominada en Haití, hasta hoy es nivel de acceso a la escuela de la población en edad escolar y permanece uno de los mayores desafíos del sector educativo. En 1995, menos del 25% de los niños en edad de escolarización entre seis

y 11 años tuvieron acceso a la escuela primaria en el medio rural, con grandes disparidades en relación con todos los estados.

De los aproximadamente 1.156.937 niños escolarizados en nivel primario, entre 1994 y 1995, casi el 85% de ellos están obligados a frecuentar la escuela particular. Este porcentaje, constante desde 1987, resalta la importancia del esfuerzo empeñado por los padres para mantener a sus hijos en la escuela. Eso muestra una vez más la exención del Estado haitiano en relación con la inversión en educación (Aristide, 2000).

Según el autor, en términos cuantitativos, el bajo nivel académico y profesional del claustro docente es hoy constatado por todos los actores del sistema educativo del país. La gran mayoría de los educadores no alcanza un nivel de desempeño que corresponde al ciclo escolar fundamental o enseñanza media.

Nivel Secundario y Medio

La enseñanza secundaria está distribuida con el 79% en las zonas urbanas, *versus* el 21% en las zonas rurales. El 23% de los profesores trabaja en tiempo integral en la zona rural (Constant, 2007).

Aristide (2000, pp. 183-184) muestra, a partir de su posición, que el

censo de 1997 mostró que hay un efectivo de 1.170 escuelas secundarias. De esa cantidad, el sector público posee solamente 144 escuelas, de las cuales 112 están en las zonas urbanas y 32 en las zonas rurales. Se trata de un pequeño progreso, porque en 1991 el Gobierno Lavas creó nada más que 38 Liceos en todo el territorio nacional después de 30 años de dictadura, ciento ochenta y siete años de independencia. Durante poco tiempo de ese gobierno, antes del golpe de Estado, crearon 19 nuevos Liceos modernos. Sobre este lanzamiento, numerosas iniciativas fueron tomadas por las comunidades para abrir nuevas escuelas.

El sector privado continúa como un enorme contingente en la educación básica haitiana por su expansión espontánea ante a la demanda social de la educación. Sin embargo, no siempre ese sector prima por la calidad de la enseñanza, sino que privilegia la cantidad. Por eso, muchas veces deja mucho que desear en lo que atañe a la atención social cualificada y está visto como un gran negocio.

Nivel Superior

En los años 1994 y 1995, la enseñanza superior en Haití alcanzó un efectivo de 18.000 a 20.000 alumnos, de los cuales 10.000 estudiantes intentaron una plaza en el sector público. Hay solamente una Universidad Pública en Haití:

Universidad del Estado del Haití (UEH) que está dividida en once facultades, escuelas e institutos: 1) Escuela Nacional Superior de Tecnología; 2) Escuela Nacional de Arte; 3) Escuela Nacional de los Enfermeros; 4) Facultad de Derecho; 5) Facultad de Ciencia Económica; 6) Facultad de Etnología; 7) Facultad de Ciencias Humanas; 8) Facultad de lingüística Aplicada; 9) Facultad de Agronomía; 10) Facultad de Odontología y 11) Facultad de Medicina (Aristides, 2000, pp. 185-186).

Así, es importante subrayar, de acuerdo con el autor, que la mayoría de las Universidades, tanto la pública, como las privadas funcionan en establecimientos precarios y no tienen, muchas veces, bibliotecas y laboratorios de investigación adecuados. No hay un claustro docente permanente, tampoco una estructura administrativa coherente y condeciente (Aristide, 2000).

Una posibilidad de educación alternativa de/en Haití

Queremos comenzar este último ítem del capítulo apelando al concepto de ciudadanía en el contexto educativo, con el intuito de analizar viabilidades o posibilidades de educación alternativa a que nos estamos refiriendo. Traer este concepto en este estudio es muy importante, porque al descifrar la naturaleza de la ciudadanía surge pues, la dialéctica del “interno/externo”, de la necesidad de unión entre los ciudadanos, resalta Cortina (2005).

Con eso, encontramos en la lucha, en la preocupación de Frantz Fanon en relación con los países del Tercer Mundo un verdadero hecho de ciudadanía, aunque no utilice este concepto de manera explícita en sus obras. Leyendo y apreciando sus textos, experimentamos que la ciudadanía es una relación política entre los individuos. Así, esa relación política puede desembocar en la educación política, que consiste en hacer comprender a la clase oprimida que, en última instancia, todo depende de sus acciones y sus decisiones, de sus hechos de omisión o de participación.

De esa forma, se hace necesario llamar a la investigadora Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos (2005) en su obra titulada “¿Qué Ciudadanía? ¿Qué Educación? ¿Para

qué Ciudadanía? ¿En qué Escuela?” Para brindarnos teóricamente con elementos acerca del término en un camino puramente pedagógico.

La ciudadanía es una cultura a construir y la educación debe ser denominada para intervenir en esa edificación. Así, asegura que la “inclusión educativa” y la promoción de la ciudadanía son condiciones esenciales de la educación. Sin embargo, para ella, la educación y la ciudadanía necesitan una de la otra para poder existir y ello significa afirmar que ellas se imbrican mutuamente. El alejamiento de la educación relativamente a la promoción de la ciudadanía es una de las causas del actual fallo de la ciudadanía;²⁸ por eso, en su visión, a veces surgen otras contradicciones pedagógicas:

Educar para la paz y silenciar la guerra; educar para la solidaridad y fomentar el espíritu competitivo; educar por la justicia y nada aclarar sobre las desigualdades y las discriminaciones; educar por la tolerancia y la multiculturalidad e iludir la situación de degradación vividas por los inmigrantes africanos y del Este europeo (Pinto, 2004, p.116 *apud* Santos, 2005, p. 99).

Seguramente, lo que resalta ella en la cita está explícitamente presente en el cotidiano del pueblo haitiano; por eso, creemos que la educación alternativa podría ser una posibilidad de educación, no para formar simplemente a sujetos pasivos, sino a ciudadanos críticos, que puedan cuestionar el sistema social en el que se insieren. Así, podemos pensar en una educación comprometida con la democracia, con la cultura, con la religión, con la economía, con la vida social y, principalmente, con la pedagogía.

Hablar de invertir en el ser humano con la posibilidad de una educación alternativa en determinada sociedad, sin duda no puede ser tarea fácil. Ahí se pueden levantar distintas indagaciones, tales como: ¿Cuáles son las condiciones que deben ser designadas en la busca por una educación alternativa en Haití? ¿Cuáles son las peculiaridades que debería tener esa educación alternativa? Y, ¿qué podemos comprender por una educación alternativa?

²⁸ Sabemos que el concepto “ciudadanía” es frecuentemente tematizado. Autores clásicos como Rousseau, Marx y otros tanto expusieron el concepto como críticas dirigieron a la forma de una ciudadanía iluminista. Hodiernamente, Pedro Demo, Norberto Bobbio, Hans-Georg Flickinger, Adela Cortina, sólo por citar algunos, teorizan sobre la cuestión de la ciudadanía, señalando para la crítica que podemos hacer al modo como el concepto se fue restringiendo a la simple concesión de derechos al ciudadano de parte del Estado. O como un “cuchillo de dos filos”, en las circunstancias en que el ciudadano necesita asumir, por omisión del Estado, algunas prerrogativas que al Estado cabrían. El modo como, en ese texto, pretendemos conectar educación y ciudadanía tiene que ver con pensar la educación y la formación como instancias de promoción de ciudadanía crítica en relación con los modelos que se interponen entre nosotros.

En un intento de encontrar respuestas a esas preguntas, conviene resaltar las palabras de Mendéz (2009, p. 93) que subraya:

Más concretamente, entiendo que en nuestros países (América Latina²⁹) – una educación es alternativa cuando está explícita y deliberadamente orientada a revertir el modelo social excluyente a partir de aquello que configuró la sociedad centro – América. En otras palabras, es alternativa una educación que sugiere y realiza otra cualidad del tipo humano que queremos ser (alternativa antropológica) y otro mundo hecho a partir de la pluralidad de mundos posibles (alternativa cosmológica). La educación, para ser alternativa, debe estar orientada, por tanto, para superar todos los dinamismos monoculturales de los que fueron instrumentos eficaces hasta el momento, para convertirse en una mediación para que sus autores-actores recuperen la palabra para animar (dar vida) a la polifonía de voces y de formas de acceso al saber que surgen de la diversidad de mundos a los cuales asistimos.

A su vez, Fonet-Betancourt (1994, p. 67) nos indica que pensar y realizar la educación de forma alternativa exige visualizar universos alternativos de saber y de convivo humano, lo que implica reivindicar “el derecho para descolonizar las pautas para la educación y el convivo de la humanidad y para elaborar un nuevo contrato cultural basado en el diálogo, en la interacción y en el intercambio.”

Y cuando nos referimos a la posibilidad de una educación alternativa, señalamos a una educación que sea capaz de eliminar la desigualdad para que no entre en conflicto, y tampoco sea contradictoria, con el respeto a la diversidad, una educación de la misma calidad para todos, que no nos deje insensibles ante la injusticia social, la injusticia cultural, donde el respeto por el valor de la equidad y de la solidaridad pueda potenciar esa educación.

Esa educación debe ser democrática, participativa, activa, consciente y sistemática, con el involucramiento de toda la comunidad. Es una educación que no está centrada en una organización curricular demasiado cerrada sobre sí misma, que no se enclaustra en el interior de las lógicas disciplinarias, sino busca una estructura curricular adecuada al ejercicio de la ciudadanía. Una educación que no restringe el universo comunitario a la escuela. Es, en fin, una educación que no ignora el poder del diálogo y la vivencia de la intersubjetividad.

²⁹ Destacado nuestro.

Según revela Méndez (2009, p. 93), si bien no es novedoso el concepto “alternativo” en el campo de la educación en los países latinoamericanos, lo que importa es como se da esa propuesta en una perspectiva intercultural:

Creo que la educación en América Central (en Caribe³⁰) puede enriquecer si la abordamos bajo una perspectiva intercultural que responda a la realidad multicultural, plurilingüe y multiétnica de la región y a las distintas maneras de colonialismos sufridos en el pasado y en el presente. Asumir una perspectiva intercultural nos permitirá – seguramente – reconocer y valorar la irreductible polifonía y las diversas formas de acceso al saber, sobre todo aquellas que fueron históricamente denegadas o deslegitimadas por interrumpidos procesos de colonización política, económica, religiosa y cultural.

Asumir esa postura en una perspectiva intercultural es ser capaz de cuestionar el papel conservador de la escuela, sin restringir el uso de las nuevas tecnologías al servicio del progreso de la educación. Por tanto, es importante decir que esa educación continúa siendo como siempre ha sido, pero, con una mirada, una perspectiva diferente en la medida en que los valores de cada cultura y sus formas de apreciación sean respetados de la misma forma. Así, esa educación puede colocar la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad, la descolonización de la enseñanza, la democracia y el conocimiento como el centro de las atenciones y de las preocupaciones.

De esa manera, pactamos plenamente con Méndez (2009, pp. 94-95) cuando refiere que:

La educación y la opresión hacen pacto cuando la educación impone verdades consideradas como universalmente válidas e incuestionables; cuando las prácticas educativas se basan en el control de las personas; cuando se promueven prácticas de estandarización curricular y metodológicas no respetuosas de las peculiaridades locales; cuando existe una obsesión por la jerarquía, el orden, la vigilancia; cuando la evaluación se convierte en una herramienta para medir si la persona estudiante sabe lo que el docente y el sistema educativo creen que debe saber; cuando se educa para ser obedientes y sumisos, políticamente dóciles y económicamente productivos; cuando las políticas, los proyectos o programas educativos se definen sin tener en consideración el contexto de los seres humanos concretos e históricos que participan en el proceso; cuando se impone una única forma de acceso al saber; cuando desde la educación absolutizamos una cultura – la nuestra o ajena – sin ser capaces de discernir sus tradiciones libertadoras y opresoras; cuando se educa para la competencia excluyente; cuando un único sistema educativo subsume en sí, controla y anula todas las posibles experiencias educativas generadas desde los distintos grupos y comunidades.

³⁰ Destacado nuestro.

En esa dirección es que vislumbramos una propuesta de educación alternativa, que necesita superar todas esas ambigüedades citadas. Sin desmerecer aquella que ya está implantada por el sistema, es decir, aquella educación que la academia denomina la correcta, la más importante, y que, muchas veces, determina las costumbres de una sociedad o de una comunidad en preocuparse con los saberes ancestros.

En el intento de concluir este capítulo, conviene aclarar que en ningún momento pensamos proponer otra educación para Haití. Sin embargo, se presenta como de suma importancia levantar algunas reflexiones acerca de la educación de/en Haití, el país más pobre de América que, a pesar de las desgracias que lo asolan, es capaz de mostrar o desvelar lo que estuvo escondido durante mucho tiempo en el escenario internacional. Haití siempre está visto como un país pobre y digno de solidaridad y es, en algunas circunstancias, obligado a estar a la merced de los otros países. Sin embargo, resaltamos que uno de los problemas cruciales de Haití es la educación, que nunca es llevada en serio en las discusiones y reflexiones internacionales.

Pero no sería justo concluir este capítulo sin mencionar una vez más que esa isla conquistó la libertad hace más de doscientos años: la libertad no le fue concedida. Los haitianos combatieron para tenerla. Y es necesario insistir en el hecho de que nosotros la conquistamos no solamente para nosotros mismos, sino para todos los pueblos negros en el mundo, porque Haití representa la primera república negra en el mundo, es decir, el primer faro encendido contra la esclavitud en el mundo. Vale subrayar, una vez más, que ese acontecimiento le costó mucho.

Hubo realmente momentos extremadamente penosos, al punto de, a pesar de esa libertad conquistada, la desgracia querer que jamás los haitianos hubieran conseguido encontrar una organización admisible capaz de garantizar un tipo de estabilización. Por obvio, los haitianos conquistaron la libertad, lo que es, evidentemente, motivo de orgullo, pero la sociedad no se transformó de modo tan profundo como se había deseado. Se encuentra ahora la situación en que la clase intermediaria que substituyó a los blancos conservó muchos hábitos (pésimos hábitos) de la era colonial y no desempeñaron el verdadero papel que aguardábamos y esperábamos. El país busca siempre su equilibrio e infelizmente ni siempre lo encuentra.

De esa forma, es menester decir que el pueblo haitiano es pueblo esperanzador e inteligente. Las elites haitianas son numerosas, pero lo que se puede diagnosticar es que hubo una gran fuga de cerebros brillantes de esa elite durante el período de la dictadura

haitiana, la mayoría de ellos migró a Francia, a Canadá, y a los Estados Unidos de América. Ellos permanecen en el exterior y no más encontraron su lugar en Haití. Creemos que es tiempo de hacer un llamamiento, de invitar a esas personas y poner las manos a la obra con el intuito de reconstruir Haití, porque (re)erguir el país depende también – para no decir exclusivamente – de todos los haitianos que se encuentran dentro o fuera del país.

CONCLUSIÓN

Es siempre difícil aceptar que la fase conclusiva de un estudio (un análisis) está llegando al fin, con las etapas de la investigación y de la exposición realizadas. No fue fácil, asimismo, conseguir descubrir, en el proceso de la escritura de esta obra, que no lograría éxito en seguir una línea rectilínea de argumentación. Veamos este proceso como un camino, como forma de aspirar y la capacidad y oportunidad de desplegar los saberes, en busca de descubrir nuevas inquietudes, indagaciones, dudas, con humildad para aceptar que el texto está abierto y puede suscitar nuevas preguntas.

Esta obra surgió a partir de las inquietudes sobre la inestabilidad sociopolítica, económica y educativa de/en Haití. El tema elegido para presentar este estudio requiere, exactamente, desvelar las innumerables variantes que originan el estar/siendo de Haití en la actualidad. Puede parecer un gran desafío y se sabe que un desafío es un obstáculo a ser superado. Si tenemos metas educativas, tecnológicas, éticas e institucionales claras para el futuro, entre otras, ellas indican, para el presente, la necesidad de cambio en el futuro. Entonces podremos apostar por un nuevo Haití capaz de autogobernarse.

Como referimos en el principio, la meta principal de esta obra consistió en averiguar, en la teoría de Frantz Fanon, los “mecanismos” conceptuales que pueden servir para una “relectura” de los Movimientos Sociales, buscando su carácter pedagógico y mirando al proceso pedagógico de Haití, con vistas a su transformación social y económica.

De esa manera, ante el cuadro de emergencia en que se encuentra Haití, ocurrieron preguntas respecto de cuáles serían las tareas más osadas de un educador que acepta el desafío como su responsabilidad. Preguntas como ésta, entre otras, nos han acompañado en el día-a-día a lo largo de la escritura de este libro. Sin duda, consiste en un gran desafío que no puede ser asumido de forma aislada, sino de forma colectiva el repensar a Haití y a sus procesos educativos.

Es importante resaltar que las consideraciones presentadas en esta obra no deben ser tomadas como listas, inmutables y acabadas. Esta producción teórica levanta nuevos cuestionamientos y reflexiones que podrán contribuir de forma relevante al entendimiento de la importancia de la educación en una sociedad, en especial la de Haití. Por tanto, comprendemos que el proceso educacional de la población haitiana está inmerso en la lucha por una educación de calidad. Las formas de resistencia y de lucha contra el

colonialismo representan iniciativas encetadas por los movimientos sociales que dan mucho que pensar en relación con los cambios de un *status* de opresión que perdura, pero que, en periodos cíclicos, da señales de busca por cohesión cultural y autonomía.

A su vez, surge la evidencia necesaria de querer entender la dimensión del sufrimiento de la injusticia política, social-cultural, económica y, principalmente, educativa del pueblo haitiano que acompaña a la nación durante dos siglos de historia y que fue devastado por un terremoto de 7 grados en la escala Richter, que lo hizo perder más de 250 mil personas el martes, 12 de enero de 2010.

La obra que se concluye, a través de sus cuatro capítulos, recorrió un extenso camino. El primero fue un intento de exponer la metodología basada y fundamentada en la teoría social (política) de Frantz Fanon y de mostrar la importancia de la investigación cualitativa en el campo de la educación. A continuación, procuramos detenernos sobre algunas reflexiones respecto del autor, teorizando sobre cómo fue precoz la preocupación de Frantz Fanon en relación con el colonialismo. En esta etapa del texto, también nos profundizamos en la problemática del negro y de la alteridad, dos conceptos muy complejos, que fueron tratados a lo largo de la investigación realizada. En la última parte, aparece Frantz Fanon y su proyecto de anticolonialismo, deconstruyendo el proceso del mundo colonial, poniendo al sujeto colonizado ante al colonizador, es decir, relatando la dependencia de poder entre el siervo y su amo.

En el segundo capítulo, a través del refinamiento metodológico de la investigación, el empeño fue para mostrar el importante *status* de los conceptos que componen la teoría fanoniana y el modo como permean los procesos educativos, en particular, los procesos pedagógicos que atingen al pueblo haitiano.

En el tercer capítulo señalamos posibles aproximaciones de los movimientos sociales con la teoría de Frantz Fanon. Los caminos recorridos por Haití a lo largo de su historia, pasando por el proceso histórico, fue el abordaje que buscamos realizar, enfatizando el hecho de haber sido la primera república negra a conquistar su libertad, habiendo expulsado a los latifundistas franceses y vencido al ejército de Napoleón Bonaparte [1769-1821] - el más poderoso en aquella época - un hecho inédito en la historia del mundo. Y, por último, el texto muestra una retrospectiva acerca de los movimientos sociales en general, sobre los movimientos sociales en Haití y el papel que desempeñan.

En el cuarto capítulo se trae la cuestión de la educación de/en Haití como una realidad y un desafío a enfrentar. A continuación, las características del sistema educativo

del país, sus principales problemas en todos los niveles. En la constatación final de este capítulo, se anuncia una posibilidad de una educación alternativa, no con intuito de cambiar el sistema educativo en Haití, sino una educación alternativa, como mencionamos anteriormente, que sea capaz de poner la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad, la descolonización de la enseñanza, la democracia y el conocimiento como el centro de las atenciones. Una educación alternativa encetada por la colectividad haitiana, por la vía de los movimientos sociales.

El texto recuerda que Haití fue olvidado por el escenario internacional por mucho tiempo, mismo después de haber derrotado a los latifundistas franceses y conquistar su independencia. Recuerda ser relevante señalar que Haití se volvió la primera república negra en el mundo. El miedo de que el ejemplo de los ex-esclavos haitianos pudiera ser seguido por otros pueblos sometidos a la esclavitud fue inevitable, y éste representa uno de los factores que ocasionó el aislamiento de Haití en el escenario internacional.

Infelizmente, como país libre, Haití nació aislado, con una deuda externa casi impagable, arruinado por la guerra de la independencia, agotado por el trabajo esclavo y dilapidado por la metrópoli francesa, que convirtió las tierras haitianas en una gran plantación de azúcar y café. Por tanto, los corajosos negros de Haití que osaron hacer su propia historia heredaron una ruina que afectó toda su estructura, desde la economía, la política, el aspecto social y educativo hasta los días de hoy.

La reconstrucción de Haití que todos nosotros deseamos sólo será posible y verdadera si realmente nos convencemos de la urgencia de incluir a todos los haitianos, a los que allá viven y a los que viven en el extranjero en el rescate de la nación haitiana. Eso comienza por una educación de calidad, empleos para todos, inversión tecnológica para el desarrollo del país, cambio en el nivel de la administración estatal de Haití, cobrar actitudes éticas y otros aspectos.

Sólo así será posible soñar con un Haití autónomo, estable, desde el punto de vista político, económico, social, educativo y ambiental. Depende, sobre todo, de ese pueblo tan sufrido – pero tan corajoso y altruista – y asimismo de la sociedad internacional que debe abstraerse de las amarras prejuiciosas e intereses mezquinos, dejando emerger la solidaridad y el amor a sus semejantes.

Concluimos esta obra con la sensación de que las ideas aquí expuestas podrán servir como semillas de la utopía y de acciones planeadas en favor de un Haití más humano, socialmente incluyente y económicamente viable a su pueblo. Sin embargo,

sonaría falso afirmar que todo depende de la educación, mientras no haya una transformación en la sociedad. Se sabe que la educación depende de la sociedad y viceversa. La educación no es seguramente el único medio de transformación social de una sociedad. Pero sin ella, la transformación no se viabiliza, no se efectiva, no se consolida, como afirmó nuestro maestro Freire (1971). La educación es una de las herramientas más eficaces que tenemos para la transformación de cualquier sociedad, en especial la de Haití.

De esa manera, para finalizar nuestra reflexión, vale recordar que, si Haití rompió más de dos siglos de opresión al pueblo negro, fue no sólo cuando Toussaint L'Ouverture, Jean Jacques, Dessalines, Henri Christophe y Alexandre Petion, los líderes de la Revolución Haitiana vencieron al poderoso ejército de Napoleón Bonaparte y expulsaron a los franceses latifundistas; sino también fue al ser capaz de transformar las ideas iluministas de "libertad, igualdad y fraternidad" en algo mucho mayor. Haití no fue sólo el primer país de América Latina a volverse independiente en 1804, sino también fue escenario de la primera revolución negra popular anti-esclavista y anticolonialista de la humanidad. Por ser un pueblo guerrero, esperanzador, Haití puede encontrar sus verdaderos cambios teniendo en cuenta los ideales de los antepasados.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, Nicolas (1970 [2000]). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- AMORIM, Marília (1997). *O pesquisador e Seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa.
- ARDUINI, Juvenal (2002). *Antropologia: ousar para reinventar a humanidade*. São Paulo: Paulus.
- ARISTIDE, Jean Bertrand (2000). *Investir dans l'Humain*. Port au Prince: Imprimerie Henri Deschamps.
- BARRAZA, Hilda Vare La (1985). *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*. Mexico: Ediciones El Cabalito.
- BHABHA, Homi K. (1998). *O local da Cultura*; Trad. de Myriam Ávila (org.) Belo Horizonte: UFMG.
- BETTO, Frei (2002). *Alfabetto: Autobiografia Escolar*. Brasil: Ática.
- BOGDAN, Robert .C e BIKLEN, Sari K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez [et al.]. Porto: Porto Editora LTDA.
- CANTO-SPERBER, M.(2003 [2007]). *Dicionário de Ética e de Filosofia Moral*. São Leopoldo: Unisinos.
- CASTOR, Suzy (2008). La transición haitiana: entre los peligros y la esperanza. En publicación: OSAL, *Revista del Observatorio Social de América Latina*, Año VIII, no. 23. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal23/04S1Castor.pdf> Acceso el: 03/7/2009.
- CONSTANT, M. (2007). “*La convergence créole-français est-elle possible en Haïti?*”, in: Robert CHAUDENSON, Français et Créoles: *Du partenariat à des Didactiques Adaptées*. pp. 127-152. OIF, l’Harmattan, 2007.
- _____. (2007). *La Professionalization des Enseignants de l’éducation de Base: les Recrutments sans Formation Inicial*. l’Harmattan.
- CÉSAIR, Aimé (1955). *Discours sur le colonialisme*. Paris: Présence Africaine.
- CORTINA, Adela (2005). *Cidadãos do mundo: para uma teoria de cidadania* (Trad. Silvana C. Leite). São Paulo: Loyola.

DUGÉ, J. Amorce. (2010). “Éducation et Développement en Haiti: Bilan et proposition”, in: SAINT-ÉLOI, R. e TROUILLOT, L. *Refonder Haiti?* Mémoire d’encriere: Montréal, Québec, pp.143-148.

FANON, Frantz (1952). *Peau Noire, Masques Blancs*. Paris: Editions du Seuil, 1952.

_____ (1991). *Les damnés de la terre*. Paris: Editions Gallimard.

_____ (1966). *Sociologie d’une révolution*. Paris: François Maspero.

_____ (1979). *Os Condenados da Terra*. Trad. José L. de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____ (2005). *Os Condenados da Terra*. Trad. Enilce Abelgaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1999). *Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FORNET-BETANCOURT, Raúl (1994). *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América*. São Leopoldo: UNISINOS.

FREIRE, Paulo (1971). *Educação como prática da liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1981). *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GEISMAR, Peter (1972). *Fanon*. Trad. Marta Mastrogiacomio. Argentina: Granica editor.

GEISMAR, Peter e WORSLEY, Peter (1970). *Frantz Fanon y la revolución anticolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo.

GOHN, Maria da Glória (2001). *História dos Movimentos e Lutas Sociais: A construção da cidadania dos brasileiros*. 2ed. São Paulo: Loyola.

_____ (1997 [2004]). *Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*. 4 ed. São Paulo: Loyola.

_____ (2001). *Movimentos Sociais e Educação*. 4ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2003). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

GUARESCHI, Neuza Maria (2002). “Resistência: uma categoria em discussão”, in: HYPOLITO, A. M. [et al.] (orgs.). *Trabalho docente: formação e identidade*. Pelotas: Seiva, pp. 43-65.

GUATTARI, Félix (1996). *Las Tres ecologías*. (Trad. José V. Pérez y Umbelina Larraceleta). Valencia: Pré-Texto.

_____ (1981). *Revolução Molecular*. Pulsações Política do desejo. São Paulo: Brasiliense.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis/RJ: Vozes.

HALL, Stuart (2009). *Da diáspora: identidades e meditações culturais*. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende [et al.]. Belo Horizonte: UFMG.

HAITI: *Constitution, 1987*. Disponível em:
<http://pdba.georgetown.edu/constitutions/haiti/haiti1987.html> Acesso em: 08/12/08.

IBGE (2010). *Lança Mapa Mundi Interativo on line*. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php> Acesso em: 08/05/2010.

KALDOR, Mary (2005). *La Sociedad Civil Global: una respuesta a la guerra*. Trad. Dolors Udina. 1ªed. Barcelona: Kriterion Tusques.

LAING, Ronald D. (1986). Identidade Complementar, in: LAING, R. D. *O Eu e os Outros – o Relacionamento Interpessoal*. Petrópolis/RJ: Vozes.

LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana (2005). (orgs.). *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. (2009). (orgs.). *Educação ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação humana: uma abordagem emancipatória*. São Carlos: Rima editora.

MANIGAT, Mirlande (2002). *Etre Femme em Haiti hier et aujourd'hui: le regard des Constitutions, des Lois et de la société*. Port-au-Prince: UNIQ.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (2000). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 15ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

MORETTI, Cheron Zanini (2008). “Resistência”, in: STRECK, Danilo et. al. (org). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 366-367.

MOTT, Luiz (1989). “A Inquisição em Ilhéus”. *Revista FESPI*, Ilhéus/Bahia (10), pp. 74-75.

NASCIMENTO, Eliza Larkin (2003). *O Sortilégio da cor: identidade raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus.

_____ (2008). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro.

PROYECTO DE FUNDACIÓN (2007). *Fé y Alegria en Haití*. Disponível em:
www.feyalegria.org Acesso em: 14/12/ 2007.

ROCHA, Guilherme Salgado (1995). *Pense no Haiti, reze pelo Haiti*. São Paulo. Musa Editora.

ROSA, Renata de Melo (2009) *A construção da Desigualdade no Haiti: experiências históricas e situações atuais*. Disponible en: www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/.../article/.../297 Acceso el: 02 de abril de 2009.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos (2005). *Que Cidadania?* Tomo II. Santos-Edu: LISBOA.

SARTRE, Jean Paul (1963). *Reflexões sobre o racismo*. São Paulo: DIFEL.

SMART, Rosny (2008). “Las desventuras de la democracia en Haití”. *En publicación: OSAL, Revista del Observatorio Social de América Latina*, Año VIII, nº 23, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Argentina Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal23/16S1Smart.pdf> Acceso en: 02/3/2010.

SCHÜTZ, Rosalvo R. (2004). “Potencialidade pedagógicas dos movimentos sociais populares”. *Civitas: Revista de Ciências Sociais da PUCRS*, V. 4, n. 1, pp. 143-157, Porto Alegre: EDIPUCRS.

TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez.

THOMAZ, Omar Ribeiro (2010). *O terremoto no Haiti, o mundo dos brancos e o Lougawou*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acceso em: 01/05/ 2010.

UNESCO (2001). *Conferência Geral Paris, 2 de noviembre de 2001*. Disponible en: <http://issuu.com/cbcabral/docs/decl-unesco-2001> Acceso el: 03/05/2010.

WIKIPEDIA (2010). *La enciclopedia libre*. Disponible en <http://pt.wikipedia.org>. Acceso el: 20/06/ 2010.

ZAHAR, Renata (1970). *Colonialismo y enajenación: contribución a la teoría política de Frantz Fanon*. Trad. Enrique Contreras Suárez. México: Siglo XXI Editores.

SOBRE LOS AUTORES

Renel Prospere - Doctor y Máster en Educación Ambiental por la Universidad Federal de Rio Grande (FURG), Máster y Especialista en Educación por la Universidad Federal de Pelotas (UFPel), Licenciado en Filosofía por la Universidad Católica de Pelotas (UCPel). Actualmente es Posdoctorando (PNPD) en la Maestría en Educación de la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones-URI/Frederico Westphalen/RS/Brasil. Es investigador en el grupo de investigación *As Três Ecologias de Felix Guattari*, de la Universidad Federal de Rio Grande. Miembro del grupo de Investigación *Ética e Educação*.

Arnaldo Nogaro - Doctor en Educación – Universidad Federal del Rio Grande do Sul. Máster en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Rio Grande do Sul. Licenciado en Filosofía por la Fafimc. Actualmente es Pro-rector de Enseñanza de la URI, profesor de los cursos de grado y posgrado de la URI – Erechim/RS/Brasil y de la Maestría en Educación de la URI - Frederico Westphalen/RS/Brasil. Actúa como evaluador institucional y de cursos por el INEP. Es investigador y conferencista sobre diversos temas relacionados con educación. Autor de los libros: *Teoria e saberes docentes* (EDIFAPES); *Educação Infantil: espaço e tempo de educar na aurora da vida* (EDIFAPES); *Professor Reflexivo: prática emancipatória?* (CRV); *Neurociência Cognitiva para educadores: aprendizagem e prática docente no século XXI* (CRV); *As TICs nos labirintos da Prática educativa* (CRV).

La meta principal de este estudio es averiguar —siguiendo la teoría de Frantz Fanon a través de su pedagogía obrera— los “mecanismos” conceptuales que podrán servir para una “relectura” de los Movimientos Sociales, observando al proceso pedagógico de Haití, con vistas a su transformación social y económica.

De esa forma, ante el cuadro de emergencias en el que se encuentra Haití, surgieron preguntas respecto de cuáles serían las tareas más osadas de un educador que acepta el desafío como su responsabilidad. Preguntas como ésta, entre otras, nos han acompañado en el día-a-día, a lo largo de la escritura de este libro.

Sin duda, el repensar a Haití y sus procesos educativos, consiste en un gran desafío que no puede ser asumido de forma aislada, sino de forma colectiva.

Patrocinado por



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

ISBN 978-987-722-332-3

