



Diseño de la evaluación del proceso de fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad de Biga a través del acompañamiento y apoyo realizado por Foi et Joie Tchad

El caso de Biga, región de Guéra, Chad

Alumna: Alicia López Fariña

Tutora: Beatriz Borjas

Fecha: 4 de septiembre de 2017

XIV Promoción del Máster en Evaluación de Programas y Políticas Públicas

Este documento presenta el diseño de una evaluación que pretende observar y enjuiciar el proceso de fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad de Biga a través del apoyo realizado por Foi et Joie Tchad. El diseño se ha realizado como Trabajo Final para el Máster de Evaluación de Programas y Políticas Públicas de la Universidad Complutense de Madrid, con el objetivo de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante las clases impartidas.

El documento se estructura en los siguientes capítulos:

Índice

Introducción	4
La llegada	6
Evolución del objetivo de la Memoria.....	7
La(s) Mirada(s)	8
El contexto.....	11
Motivación para realizar una futura evaluación.....	15
Los propósitos	17
La “cosa”	19
Definición y acotación de la unidad de evaluación.....	20
Identificación de la teoría o modelo lógico de la política de la REC	24
El cambio	42
Aproximación evaluativa	43
Matriz de evaluación.....	51
Límites del diseño.....	60
El caso	61
Biga, el relato	62
Diseño metodológico: el caso	71
La salida	75
Conclusiones.....	76
Bibliografía	80
ANEXOS (documentación digital)	
ANEXO I: Bibliografía frecuentada	
ANEXO II: Entrevistas del primer trabajo de campo	
ANEXO III: Imágenes del diario de campo.....	

Introducción

En estas páginas se presenta el diseño de una evaluación que pone el foco en el trabajo de un departamento concreto de la institución chadiana Foi et Joie Tchad: **el área de Relación Escuela Comunidad**. Asimismo, en este documento se recoge, de una u otra manera, un año entero de vivencia en Mongo, dentro de la familia que conforma Foi et Joie Tchad.

He tenido la oportunidad de trabajar como responsable de proyectos durante doce meses en esta institución chadiana perteneciente al movimiento internacional de educación popular Fe y Alegría. Esta convivencia e intensa relación ha hecho que me enfrentase a la concepción de este trabajo de muchas maneras diferentes y en varios momentos distintos de ese año repleto de cambios. Finalmente, la redacción de todo este documento ha sido realizada a mi vuelta, permitiéndome tener esa distancia necesaria para la reflexión que ha sido imposible encontrar en el centro de centro de África.

Así, este documento está repleto de mí misma, porque su elaboración me ha ayudado a canalizar un regreso muy intenso y complejo que, gracias a la ayuda de Beatriz Borjas, he intentado plasmar de una manera lo más didáctica posible buscando no caer en juicios de valor innecesarios. A lo largo del texto se encontrarán dos iconos que recogerán esos textos más personales que se han ido intercalando a lo largo de todo el trabajo.



Esta flor indica que los textos se corresponden a fragmentos del diario de campo elaborado a lo largo de todo el año.



El sol hace referencia a diferentes reflexiones vinculadas al proceso de diseño evaluativo que han caracterizado el avance del documento

En este documento se intenta, además de elaborar el diseño de la evaluación elegida, relatar un viaje que describe un rincón del mundo anónimo, invisible, excluido y verdaderamente maravilloso.

La Llegada

En este apartado se relata el aterrizaje en el país, la evolución del objetivo de la Memoria de fin de Master, la mirada de la evaluadora y el paradigma desde el que se entiende el proceso evaluativo. Se describe brevemente el contexto y la institución en la que se enmarca la evaluación. Asimismo, se presenta la motivación para realizar una futura evaluación y sus posibles propósitos.



Llegué a Chad el 14 de agosto de 2016.

Llegué por la noche a un aeropuerto pequeño en el que soy una de las pocas personas blancas. Nadie viene a buscarme al interior por lo que decido salir. Me quedo al lado de los agentes de seguridad porque estoy sola y todo está muy oscuro. Una persona me hace señas para que me acerque. Me dice que tengo que cruzar la calle, que me están esperando del otro lado pero que no pueden acercarse. Agarro mis dos maletas y mi mochila y me adentro hacia lo oscuro. Allí me espera el equipo de Foi et Joie. En ese momento, empieza mi relato.



Diario de campo. Primera página



1. Evolución del objetivo de la Memoria

La historia de este trabajo, al igual que su objetivo, ha sido cambiante y variable; igual de inestable que la zona del mundo en la que se sitúa. En un principio, la intención de la Memoria de Fin de Máster era realizar una evaluación de la organización para la que iba a trabajar: Foi et Joie Tchad. La asociación llegaba al final de la vigencia de su planificación estratégica (diciembre 2016¹) y parecía pertinente la realización de una evaluación que sirviera como base para un nuevo documento de definición de objetivos y líneas prioritarias para los próximos tres o cuatro años. Mi puesto como responsable de proyectos con tareas asignadas a la planificación estratégica parecía lo suficientemente flexible como para iniciar un proceso de ese estilo; además, al llegar totalmente nueva a la institución, presumía de tener una mirada externa capaz de interpretar la realidad de la institución sin demasiados vicios internos (aunque innumerables sesgos culturales).

La situación ha ido cambiando desde las primeras semanas y se hizo cada vez más evidente que, después de quince días intensos, mi mirada ya estaba lo suficientemente posicionada como para poder impulsar un proceso imparcial y de aprendizaje colectivo. La institución estaba inmersa, además, en una compleja transición entre directores (que finalizó el 16 de enero de 2017) y, a partir del mes de junio de 2017, se vivió un momento de inestabilidad

¹ Existe un documento de planificación estratégica vigente que abarca desde el año 2013 hasta el año 2022. Se trata de una planificación general y orientativa que la institución ha concretado en un plan a tres años (2013-2016). En la actualidad, el marco de planificación existente sigue siendo el general sin que exista, por el momento, un documento que concrete las líneas de actuación prioritarias para la organización.

económica que afectó a los diferentes equipos de la institución². Este contexto y mi participación en el mismo de una manera activa y posicionada desde mi rol de responsable de proyectos, evidenciaron que yo no era el mejor perfil para iniciar un proceso evaluativo completo de alguna de las partes del trabajo de Foi et Joie.

Sin embargo, el trabajo intenso y las dificultades diarias también me acercaron mucho al equipo que, finalmente, consiguió entenderme como una compañera más. Las diferentes personas vinculadas a la institución me relataron problemas históricos y actuales, departamentales y personales. He manejado mucha información muy interesante y pertinente que me permite poder ver (o mejor dicho, intuir) entre las distintas capas de verdad que rodean al trabajo de la asociación.

De esta manera, debido a mi posición en la institución (no reconocida como un agente evaluador sino como parte implicada), a la presión del tiempo, a la enorme cantidad de trabajo asociada con el departamento de proyectos especialmente en el contexto de crisis y a las diferencias de concepción del trabajo con la nueva dirección de la organización; he decidido limitar mi trabajo al **diseño de una evaluación**, realizando un primer trabajo de campo rico en voces que me han ayudado, al menos, a recoger y sistematizar conocimiento que me ha parecido muy valioso de cara a futuras propuestas evaluativas.

Así, el objetivo de la Memoria Final de Máster se centrará en **diseñar la evaluación del proceso de fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad de Biga a través del acompañamiento y apoyo realizado por Foi et Joie Tchad.**

2. La(s) mirada(s)

Posiblemente en África todo haya que entenderlo en plural: las áfricas, las lenguas, las religiones, las costumbres, las ideas, los silencios, las verdades... Los matices adquieren una importancia mayúscula, pues lo que parece lo mismo según nuestros ojos es completamente diferente en otros ojos, más negros, más brillantes, más capaces de ver en la oscuridad. Lo mismo ocurre con este trabajo, porque aunque no haya sido estructurado y narrado por un equipo sino por una única persona, esa persona ha cambiado, ha acumulado, se ha perdido y ha vuelto.

Llegué a la región de Guéra, en Chad, sin haber pisado nunca terreno africano más allá de Túnez o Marruecos (*“pero si Marruecos no es África, es más como Francia”*, me aseguraron la primera semana mis compañeros de equipo). Llegué con un francés limitadísimo que me obligó a tener que comunicarme e interpretar de otra manera, una manera muy común en esta zona

² Esa inestabilidad económica se ha producido por diferentes casuísticas que abarcan desde la falta de llegada de nuevos proyectos (los ritmos de aprobación de propuestas son muy dilatados en el tiempo) hasta la interrupción de un compromiso de financiación de uno de los donantes de la institución.

africana donde se hablan centenares de lenguas propias que no suponen ningún obstáculo en los intercambios de la vida cotidiana, pero muy poco común en nuestras latitudes. Aterricé fascinada por la multiculturalidad y la convivencia religiosa, pero, con el paso del tiempo, fui acumulando momentos de horror al ir conociendo historias de vida atrapadas, no solo en el terrible círculo de la pobreza, sino en los círculos del determinismo cultural, el machismo, el analfabetismo y las ignorancias (también en plural).



Un año de convivencia intensa con esta realidad ha creado **una nueva mirada, que convive con la antigua**. Una nueva mirada más comprensiva, comprensiva y más prudente en sus juicios de valor. Más capaz de vislumbrar matices y de entender las múltiples dificultades para proponer cambios radicales. Más consciente del peso de las instituciones y de las abismales diferencias en lo relativo a la cultura organizacional que existe entre territorios. Pero esa mirada convive con la antigua, la mirada feminista y buscadora de la transformación en cada acción, que apuesta por la horizontalidad y la participación. Este trabajo ha intentado ser un diálogo entre ambas, rescatando los elementos irrenunciables de la mirada antigua adaptándolos a un contexto totalmente diferente, que apenas he empezado a comprender pero que he aprendido a respetar.

En este sentido, el paradigma de indagación en el que se sitúa este trabajo, según la clasificación establecida por Guba en su libro *Paradigm Dialog* del año 1990 (Ligero et al., 2014: 60), es el del **paradigma crítico**. Aunque es cierto que el paradigma crítico concibe a la persona o equipo evaluador como agente de cambio y transformación (y no tanto como personas susceptibles de cambio debido a su inclusión en el contexto, aunque es evidente lo bidireccional de dicho cambio) es cierto que para dotar de utilidad a la reflexión, al proceso y al resultado final del trabajo evaluativo resulta imprescindible, desde mi punto de vista, una comprensión crítica de las posibilidades del entorno en el que se va a realizar la evaluación. En este sentido, es interesante retomar la idea de María Bustelo cuando define al **contexto** como el *organizador previo y motor de la evaluación* (Bustelo, 2002:26) ya que ningún ejercicio de valoración puede concebirse en abstracto. El contexto es determinante ya que las culturas organizativas y participativas, así como los sistemas de poder y de control, son diferentes en cada territorio, en cada institución. Es fundamental que una propuesta evaluativa (debido a su carácter político) encuentre la legitimidad de todos los actores implicados por lo que su propuesta conceptual y metodológica debe estar contextualizada.

¿Por qué este paradigma?

Independientemente de lo expresado anteriormente, al defender que la evaluación es un ejercicio político resulta evidente la pertinencia de establecer un posicionamiento explícito y reflexionado (el posicionamiento existe, se haga explícito o no, se haga de manera consciente

o inconsciente; en el momento en el que hay posibilidades de decidir o negociar nuestra evaluanda, decidir la manera de mirarla, las voces que vamos a escuchar para enjuiciarla; en ese momento hay posicionamiento). Al considerarme feminista también parto de la premisa de que ninguna intervención en la realidad social es neutra (y entiendo que una evaluación interviene, como mínimo en el momento en el que se realizan los diferentes trabajos de campo), por lo que me resulta coherente entenderme como agente de cambio. Además, mi experiencia de aprendizaje feminista así como el año de vivencia y convivencia en Mongo (Chad) me han demostrado que los contextos personales también determinan miradas y análisis. En ese sentido entiendo que reconocerse como mujer, feminista, occidental, de clase media, con estudios universitarios y con un año de estancia en Mongo es importante para entender la propuesta de diseño defendida en el presente trabajo.

Retomando la idea anteriormente expresada y al igual que defienden Clara Murguialday, Norma Vázquez y Lara González, *ninguna acción de desarrollo tiene efectos neutros cuando sus destinatarios no están en igualdad de condiciones* (Murguialday, et al. 2005: 8). Podríamos ampliar esta idea a un ejercicio evaluativo dirigido a enjuiciar una acción de desarrollo. Esa evaluación podría quedar incompleta o ciega si no recoge las voces y opiniones de las personas más vulnerables, si no genera espacios en los que esas personas puedan expresarse en libertad; pues si la intervención a evaluar no ha planteado objetivos específicos dirigidos a las poblaciones más vulnerables (mujeres, niños y niñas, minorías étnicas) es probable que la situación de esas personas se haya deteriorado y eso es de justicia identificarlo.

Por otro lado, partiendo de la base de la importancia de la utilidad en una evaluación, puede ser interesante contemplar la idea de que la utilidad no se consiga solamente a través del documento final de conclusiones y recomendaciones; sino a través de un proceso de reflexión y diálogo compartido donde los diferentes actores y actoras protagonistas de la acción se fuercen a reflexionar sobre la intervención y a autoevaluarse en un ejercicio de empoderamiento³. En este sentido podría entenderse la posibilidad de evaluar como una oportunidad de intervención transformadora de cara a alcanzar una mayor justicia social (a través, por lo menos, de una transformación de los actores y actrices a través del ejercicio evaluativo). Queda tanto por hacer en este sentido que parece incluso un ejercicio de responsabilidad buscar ese objetivo en un proceso evaluativo, especialmente si éste se inserta dentro de una institución cuya misión es ya de por sí transformadora (como es el caso).

Sin embargo el contexto es determinante, y la compleja red de poderes, verticalidades y jerarquías que actúa en Chad influirán en el grado de participación y espíritu democrático de la propuesta, pues resulta indiscutible que la evaluación debe estar legitimada para poder ser útil a ese cambio social.

³ Michael Patton ha desarrollado la idea de la evaluación enfocada al uso en base a dos ideas clave: la importancia del factor personal a la hora de darle utilidad a algo, y la máxima de que la evaluadora debe ser activa, reactiva y adaptativa. En sus últimas reflexiones en torno a este modelo, Patton habla de que esa búsqueda de utilidad puede estar orientada al empoderamiento de las personas y a la búsqueda de la justicia social.

3. El contexto



El centro del centro de África

En el centro del centro de África tienen un sol amarillo, naranja y rojo que brilla durante todo el año. Tienen una luna enorme, plateada, que permite ver los caminos por la noche sin necesidad de linternas. Pero, además, las personas que viven en el centro del centro de África tienen unos ojos especiales que les permiten ver en la oscuridad. Son ojos grandes y negros, de un negro brillante. En los días de luna nueva, donde la luna no se puede ver, las mujeres y los hombres encuentran el camino de vuelta a sus casas acompañadas por la suave luz de las estrellas.

En el centro del centro de África, cada pequeña aldea tiene su lengua propia. Es una lengua que se transmite con la propia lengua y que hablan todas las familias de esa comunidad y de esa etnia. Pero solo esa etnia. En la comunidad de enfrente tienen otra lengua diferente. A esas lenguas propias se les llama de manera general “lengua”. - “Está hablando lengua” – les dicen a las personas extranjeras que no entienden.

Pero esa lengua no es el único idioma que conocen.

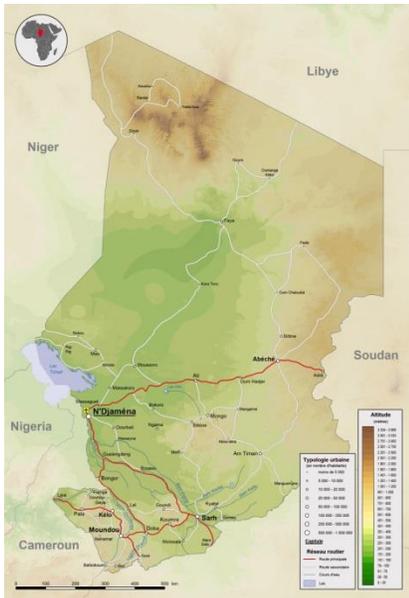
En el centro del centro de África la gente habla tres idiomas: el de su comunidad, el árabe y el francés. Así, para dar los buenos días en sus casas, emplean la lengua de la comunidad. Pero cuando van al mercado, donde se juntan personas de muchos pueblos diferentes, todo el mundo utiliza el árabe. Y cuando los niños y niñas van a las escuelas, la lengua que emplean para saludar a los maestros y maestras y para escribir en la pizarra es el francés.

Podríamos pensar que en el centro del centro de África no tienen muchas cosas, pero tienen un sol que alumbra doce horas al día y una luna gigante que señala los caminos. Y cada persona que allí habita tiene unos ojos que ven en la oscuridad y tres lenguas diferentes para saludar, jugar, bromear, negociar y vivir.

Diario de campo, enero de 2017

- **Chad y la región de Guéra, los habitantes de las montañas**

Ex colonia francesa, el país es una República Presidencialista independiente desde el 11 de agosto de 1960, momento en el que empezó un periodo de problemas institucionales y militares de más de 30 años. Es un país poco poblado (11,5 millones de habitantes) y su densidad de



población es de 9,8 habitantes por Km.2 (aunque el 47% de la población vive en el 10% de la superficie total). Su capital N'Djamena cuenta con 600.000 habitantes. En Chad conviven más de 140 grupos étnicos, cada uno de ellos con su lengua propia, con las dificultades que esto plantea a la uniformidad de la acción educativa; las dos lenguas oficiales del país son el francés y el árabe chadiano, diferente del árabe literario.

El país ocupa el 186º lugar según el IDH (Índice de Desarrollo Humano) de entre 188 países; la esperanza de vida al nacer es de 51,9 años, la tasa de alfabetización de los adultos de 15 años en adelante es del 40% y la tasa de crecimiento demográfico es del 3,6%

Datos IDH Chad (informe PNUD 2016 fuente: <http://hdr.undp.org/es/data>):

Tabla 1. Datos sobre el Índice de Desarrollo Humano

Puesto IDH 2015	Valor IDH	Esperanza de vida	Promedio años de escolarización	PIB per cápita	Puesto IDH año anterior
186	0,396	51,9	2,3	1.991	186

Fuente: PNUD 2016

Más del 80% de los habitantes residen en las zonas rurales, muchas comunidades en zonas remotas que no cuentan con ningún servicio (sanitario, educativo, de agua y saneamiento) y cuya población vive de la agricultura de subsistencia, basada en la producción de mijo y de cacahuete. Otras fuentes de ingresos son la cría de ganado vacuno, caprino y de dromedarios y el comercio. La industria es casi inexistente. Las infraestructuras públicas (escuelas, estructuras sanitarias, carreteras) están implementándose, pero no aseguran todavía la cobertura de toda la nación. Con el descubrimiento y la explotación de petróleo en el sur del país, el Chad ha comenzado a experimentar cambios profundos. En este contexto, la diferencia entre el mundo rural y urbano aumenta.

La **región de Guéra**, caracterizada por su relieve montañoso con suelos de piedra o arena, tiene un clima árido, con altas temperaturas y difícil acceso al agua. La vida de las poblaciones de la región de Guéra gira en torno al trabajo en el campo. Situada en la zona climática del sahel, la importancia y la duración de las lluvias determina dos estaciones: una estación de lluvias, que comienza en junio y termina a finales de septiembre; y una estación seca, con temperaturas extremas que pueden pasar de 45°C. Estas dos estaciones determinan la vida cotidiana. Las precipitaciones en el sahel son escasas, lo que causa muchas incidencias:

- La amenaza de hambruna condiciona la producción agrícola. Los bancos de cereales organizados por los campesinos y campesinas permiten limitar las catástrofes alimentarias y el endeudamiento ligado a estos acontecimientos⁴.
- Los pozos se secan en la estación cálida (abril a junio) y las perforaciones modernas están poco disponibles y a menudo estropeadas. Como consecuencia, el acceso al agua potable y a la higiene se encuentra comprometido.
- La búsqueda de agua se convierte en tarea cotidiana y laboriosa, y la llevan a cabo exclusivamente las mujeres y las niñas.

Los habitantes de la región subsisten gracias al cultivo de mijo y de otras semillas como el sésamo, los dátiles y el cacahuete. La ganadería bovina y de cabras está también muy extendida.

• **La institución, la familia: Foi et Joie Tchad**

La Asociación Foi et Joie Tchad nace en Mongo (región de Guéra) a finales del 2007 como una nueva etapa de un proceso de apoyo a acciones de promoción social iniciado por los Jesuitas en esta región desde los años 1970. Durante todos esos años los Jesuitas trabajaron con las comunidades en diversos aspectos relacionados con sus necesidades y con un enfoque participativo. En el último periodo, previo al nacimiento de Foi et Joie en 2007, la principal problemática detectada por los jesuitas misioneros en Mongo tenía que ver con el agua; la gente solicitaba la construcción de pozos para no ir a buscar el agua demasiado lejos y aumentar las fuentes de aprovisionamiento. Una vez realizados los pozos, hubo que hacer frente a la escasez del agua en las capas freáticas para hacer que los pozos tuvieran agua suficiente hasta el final de la estación seca. Hizo por tanto falta la construcción de barreras de retención del agua para controlar en algo la baja pluviometría.

En estas zonas semidesérticas, las cosechas son escasas y son el único recurso que tienen los agricultores para satisfacer a sus diferentes necesidades, para ello venden buena parte de su cosecha de mijo a un bajo precio y en la época de sequía se encuentran sin comida ya que los graneros están vacíos y el precio del mijo se ve triplicado. Para resolver este problema, con los pobladores se decidió constituir un stock de sacos de mijo que no se tocaría antes del comienzo de las lluvias y que debería reconstituirse con las primeras cosechas, así nació el sistema de Bancos de Cereales.

La construcción de módulos de tres salas de clase para primaria fue la siguiente etapa en este proceso de trabajo con la comunidad, ya con una Asociación fundada bajo el nombre de Foi et Joie (en el marco de la red de educación popular presente en 21 países de América Latina).

⁴ Si la estación lluviosa no es lo suficientemente abundante como para tener cosechas que permitan afrontar la estación seca, los campesinos y campesinas suelen endeudarse para subsistir.

Con estas construcciones, además de resolver el problema de la infraestructura educativa - antes las aulas eran de paja-, se apuntaba a favorecer el inicio efectivo de las clases en septiembre - octubre y conseguir la asistencia masiva de los niños y niñas a la escuela primaria. Se empezó así con un proyecto piloto de apoyo a tres escuelas rurales.

En este proceso encadenado, después de haber mejorado las infraestructuras, surgía el problema de los maestros: su remuneración y su formación, dado que la mayoría son «maestros comunitarios», es decir sin formación y sin salario del Estado. La idea de una huerta escolar colectiva -es decir comunitaria- vio entonces la luz para asegurar este salario y, paralelamente, se elaboró un proyecto de formación de maestros.

Es en este proceso que nace Foi et Joie Tchad como un nuevo elemento en la espiral de desarrollo que se está gestando en la región del Guéra. Foi et Joie Tchad busca responder a la necesidad sentida de una buena educación que dé capacidades para adaptar la modernidad al propio contexto e involucre a la comunidad entera en la mejora continua de sus condiciones de vida.

Actualmente Foi et Joie Tchad gestiona⁵ un total de 32 escuelas comunitarias organizadas en 2 redes rurales y con una población escolar de más de 8.000 alumnos y alumnas y 130 docentes. Asimismo se proporciona educación preescolar con casi 1.000 estudiantes, y recientemente se cuenta con la apertura de 3 centros de educación secundaria. Además la institución ofrece refuerzo escolar a aproximadamente 165 alumnos y alumnas de secundaria a través de su centro de apoyo (Foyer St. Ignace) situado en Mongo, y proporciona formación profesional en N'Djamena, la capital del país.

A través de la lectura de los documentos de reflexión y planificación de la institución, así como de las diferentes formulaciones realizadas deducimos que los principios inspiradores de Foi et Joie Tchad son:

1. Promover una educación integral de calidad. Foi et Joie apuesta por una educación que promueve el desarrollo cognitivo, emocional, psicológico y social de la persona. Para lograr este propósito no es suficiente garantizar el acceso a la educación sino que es necesario velar por la calidad de la dinámica enseñanza-aprendizaje y por la participación activa en ella de todos los actores responsables de la educación.

2. Educación para el cambio. Trabajar con las comunidades marginales del país con el fin de suscitar una acción consciente y participativa destinada a crear así una sociedad más justa y solidaria. La idea es que cada persona, recibiendo una educación de calidad, y también participando en ella (docentes, directivos, padres y madres, funcionarios, líderes comunitarios),

⁵ Según el acuerdo de colaboración entre Foi et Joie Tchad y la Delegación Regional de Educación del Guéra 2010-2015 Foi et Joie es la responsable de la gestión pedagógica y la supervisión administrativa, de la puesta en marcha de una estrategia de educación integral y del desarrollo de programas de formación y promoción social con la población no escolarizada. Asimismo, será la encargada de garantizar programas formativos y de refuerzo de capacidades para el personal de las escuelas, proponer al propio personal administrativo y docente de dichas escuelas, hacer el seguimiento en terreno de la evolución de los docentes y de facilitar toda la información a las instancias de la Educación Nacional. Todas estas responsabilidades están enmarcadas dentro de los planes y programas aprobados por el Ministerio de Educación Nacional de Chad.

Tras varias conversaciones con las personas integrantes del departamento de África de la Fundación Entreculturas⁷ (Fe y Alegría España) hemos entendido como una oportunidad que, para la Federación Internacional de Fe y Alegría, el apoyo a las Fe y Alegrías africanas represente una prioridad estratégica (eje 2 de su nueva planificación estratégica, denominado **nuevas fronteras**⁸). En este sentido, Foi et Joie Tchad es la organización africana con más experiencia y mejor estructurada hasta la fecha. Una evaluación encaminada a conocer y comprender la esencia de su propuesta de intervención y el impacto transformador de la misma podría resultar inspiradora para las diferentes Fe y Alegrías que están fundándose en el continente africano.

Aunque el organigrama de la institución Foi et Joie es complejo de trazar debido a que existen dificultades para establecer relaciones entre los puestos y áreas de trabajo; en la ejecución de las actividades clave de la institución existen dos departamentos fundamentales que se encuentran al mismo nivel: el **departamento pedagógico**, imprescindible en las instituciones de Fe y Alegría; y el **departamento de Relación Escuela-Comunidad (REC)**, característico de Foi et Joie Tchad y de su propuesta de intervención socio-comunitaria. Es sobre este departamento sobre el que el diseño de la evaluación ha querido posar su mirada, ya que en un primer análisis del trabajo de la institución se ha reconocido como un departamento fundamental para poder alcanzar los objetivos pedagógicos.

La REC se encarga de preparar el camino para que llegue el departamento pedagógico.

Emmanuel Tambaye Ngabo, coordinador de la REC

Sin embargo, a través de las primeras visitas a terreno ha sido evidente que la REC es algo más que un medio para el fin del departamento pedagógico. La REC tiene unos objetivos propios vinculados a promover el derecho de acceso a una educación integral de calidad que traspasan las paredes de la escuela. La REC rompe esa cuarta pared⁹ que separa a la escuela de su comunidad para hacer a esta última protagonista responsable del desarrollo educativo de su población. Esta propuesta pretende desentrañar esos objetivos y vincularlos a los procesos clave que impulsa el departamento para alcanzar los resultados esperados desde una mirada sistémica del trabajo de la REC. Es por eso que el trabajo evaluativo pretende centrar su

⁷ <https://www.entreculturas.org/es/home>

⁸ Entreculturas es Fe y Alegría España, por lo que es una Fe y Alegría más dentro de la Federación Internacional Fe y Alegría. Sin embargo, su rol es diferente al de resto de asociaciones que integran la federación ya que, si bien es cierto que también realiza intervención directa en España, una de sus grandes responsabilidades es la búsqueda de financiación para las diferentes Fe y Alegrías y el seguimiento y justificación de la misma. Debido a esta responsabilidad inicial, Entreculturas ha desarrollado un rol de acompañamiento continuado a las diferentes Fe y Alegrías, y ha ido incorporando una visión estratégica global de las diferentes intervenciones. Las Fe y Alegrías son autónomas en su toma de decisiones y en la elaboración de sus planificaciones estratégicas, pero trabajan en relación con otras y su propuesta de intervención (misión, visión, valores, principios) debe enmarcarse en las líneas acordadas por la Federación Internacional (de la que forman parte con voz y voto).

⁹ Se trata de una idea que tiene su origen en el teatro. Se denomina la "cuarta pared" a la pared imaginaria que existe entre las personas que actúan y las personas espectadoras de dicha actuación.

mirada en el fortalecimiento de la relación entre la escuela y su comunidad a través del trabajo de este departamento.

Por otro lado, además del trabajo intenso con la comunidad reconocido institucionalmente a través de un área propia, el trabajo de Foi et Joie Tchad en las comunidades se diferencia por impulsar acciones específicas con las Asociaciones de Madres (normalmente las organizaciones de la zona trabajan con los padres). Es por ese motivo que el ejercicio evaluativo se concentra en analizar las bondades de la propuesta de la REC en relación con las mujeres de la comunidad y en su capacidad de poner en valor la importancia de la educación para el desarrollo de las personas.

Finalmente, debido a esa motivación por buscar experiencias exitosas (al menos a priori) que sirvan como base inspiradora (o al menos como ejercicio de motivación) a futuras Fe y alegrías africanas, el diseño de esta evaluación centra su metodología en un **estudio instrumental de caso**¹⁰ en la comunidad de Biga, cuyo centro educativo forma parte de la red de escuelas número 1 de Fe y Alegría (compuesta por 17 escuelas cercanas al núcleo poblacional de Mongo, lugar donde Foi et Joie Tchad tiene su oficina central).

5. Los propósitos

Probablemente, este haya sido uno de los puntos más complejos de discernir a lo largo de este trabajo de diseño evaluativo. Por un lado, el relato de las motivaciones que impulsan este ejercicio evidencia que el propósito último de esta evaluación se centra en **generar comprensión (enlightenment)**, en ilustrar y aclarar qué está pasando y cómo funciona la relación entre la escuela y la comunidad que lleva impulsando Foi et Joie Tchad desde el año 2007. Así, a través de este revelado de la fotografía de un escenario concreto, la evaluación puede ofrecer ciertos insumos a procesos similares que estén impulsando (o quieran impulsar) otras Fe y Alegría africanas.

Por otro lado, la narración sobre mi mirada y posicionamiento como evaluadora, inclinan el propósito del ejercicio evaluativo hacia **la promoción de más justicia y equidad** en el proyecto, programa o política a evaluar y en el contexto en el que se evalúa, sirviendo a los intereses de las personas participantes, sus familias y su comunidad.

No parece que sean dos propósitos incompatibles teniendo en cuenta que la misión de la institución busca (a través de todas sus intervenciones) el cambio y la transformación social; en este caso a través de la garantía del ejercicio de una educación de calidad para las personas más vulnerables. Es decir, en el ejercicio de búsqueda de la comprensión del trabajo de la REC

¹⁰ Robert Stake categoriza como estudio instrumental de caso a aquel que utilizamos para comprender una cuestión general a través de un caso particular. (Stake, 1998:16)

es imprescindible centrar la mirada en sus resultados (en el cambio en las poblaciones), ya que son la esencia de su existir.

Por otro lado, la propuesta de acotar esa comprensión de lo que pasa en un escenario concreto y bien definido como es la comunidad de Biga nos permite ser más ambiciosas en nuestra propuesta metodológica, indagar en lo complejo, descubrir su historia.

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. (Stake, 1998:.17)

Y relacionar esa historia con la propia intervención resulta muy interesante para comprender sus mecanismos y enjuiciar su validez como catalizadora de un cambio social dirigido a alcanzar un mundo más justo y equitativo.

La “cosa”

*“Los hechos sociales son cosas”. Este ha sido uno de los leitmotiv del programa de Máster.
“Los programas y organismos son eso, cosas, cosas de carácter social”. En este apartado describiremos a la “cosa”, acotando el objeto a evaluar e identificando su modelo lógico.*



En relación con el trabajo, estoy empezando a conocer mejor a la organización.

Realmente, el enfoque de su propuesta me parece impresionante. Por lo que estoy entendiendo, el modelo educativo que existe aquí es de herencia / imposición colonial. Hay un refrán africano bien conocido que dice que es la comunidad la que educa a los niños y a las niñas. Pues la escuela, tal y como está constituida, no representa a esa comunidad. Es algo ajeno a ella, algo que vino de fuera. Entonces, partiendo de este diagnóstico, la propuesta de escuela que hace Foi et Joie consiste en implicar a los padres y a las madres de los niños y niñas en el proyecto educativo. Así, las asociaciones de padres apoyan en la construcción de la infraestructura de la escuela y de las aulas, y con las asociaciones de madres se creó un proyecto productivo (huertas) para generar ingresos que permitan cubrir gastos de las escuelas (salario de maestros, por ejemplo). Ya fui a varias reuniones de las asociaciones de padres y madres y me quedé con la sensación de que realmente hay implicación: asistió mucha gente y hablaron mucho. Eso sí, las reuniones siempre separadas por sexo. Hicimos los encuentros en la propia escuela. Primero entran todos los padres y el jefe de la tribu, hablan los que tienen cargos dentro de la asociación de padres y el jefe, por supuesto. Cuando acaban, se levantan y entran las madres. Y lo mismo. La diferencia aquí entre hombres y mujeres es tan, tan drástica, tan visible, tan física, que no solo es impensable no darse cuenta, sino que incluso resulta imposible no participar de ella. Y eso va a ser duro.

Diario de campo, correo a mi familia, amigas y amigos. Septiembre 2016



1. Definición y acotación de la unidad de evaluación

El objetivo de la memoria de grado es **diseñar la evaluación del proceso de fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad de Biga a través del acompañamiento y apoyo realizado por FeJ Chad a su Asociación de Madres**. De esta manera, la evaluanda propuesta es la política de relación escuela-comunidad que lleva a cabo Fe y Alegría Chad a través del estudio de caso de la Asociación de Madres de Biga.



¿Por qué política? Determinar si el trabajo comunitario de la institución se sitúa a nivel de política o servicio (proceso estratégico) ha sido una de las primeras encrucijadas teóricas del presente documento. A través del análisis documental de la institución, de la revisión de su organización interna y de pequeñas conversaciones mantenidas con las personas encargadas de llevar a cabo esa animación sociocomunitaria, parece que el trabajo que la institución hace con y para la comunidad se sitúa al mismo nivel que su política pedagógica. En el objetivo fundacional de la institución se habla de impulsar un movimiento de educación integral de calidad **y de promoción social**; por lo que el trabajo comunitario se articula (en la sintaxis) al mismo nivel que el trabajo pedagógico (se entiende que no se desarrolla uno para conseguir el otro, sino que el desarrollo comunitario es un fin en sí mismo). Asimismo, a nivel organizacional, el trabajo de Relación Escuela-Comunidad (REC) tiene un departamento propio que se encuentra al mismo nivel en el organigrama que el departamento Pedagógico. Se trata por lo tanto de una política institucional que, además, define una de las particularidades de FeJ Chad frente a otras Fe y Alegrías.

Se trata por lo tanto de una evaluanda **dinámica**, pues está articulada en función de la resolución de una necesidad social. Su naturaleza no es tangible ya que se trata de un hecho social, y los hechos sociales, tal y como defiende el sociólogo francés Émile Durkheim, deben considerarse cosas (Ligero, 2015: 17). Sin embargo, el grado de abstracción de estos objetos intangibles es lo suficientemente importante como para que se haga necesario un ejercicio de descripción, definición y delimitación para poder trazar los contornos y los límites precisos de la “cosa” que queremos enjuiciar.

• Descripción de la REC

El Departamento de Relación Escuela-Comunidad es concebido desde los orígenes de la institución en el año 2007 como una de las líneas de trabajo fundamentales para alcanzar los objetivos institucionales: mejorar la calidad de la educación pública en las zonas rurales y fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad¹¹.

Debido a su evolución histórica, las escuelas chadianas se concibieron desde la copia del sistema educativo francés, por lo que la escuela siempre ha sido una realidad externa y ajena a la vida de las aldeas. En ese sentido, el idioma mayoritario de las escuelas chadianas (a

¹¹ El contenido de este apartado está extraído de un documento institucional titulado “La participation communautaire dans les écoles Le cas de la région du Guéra, Tchad” consultado en el siguiente enlace: <https://foietjoietchad.files.wordpress.com/2012/09/article-fr.pdf>

excepción de las escuelas coránicas) es el francés, una lengua que no se utiliza en los entornos rurales de la región de Guéra¹².

Las escuelas comunitarias nacen en un contexto de gran precariedad educativa y lo hicieron en aquellas comunidades en las que prácticamente no había escuelas. Fueron las madres y los padres los que se organizaron para hacer de esas escuelas una realidad. Se constituyeron en comités a través de los cuales elegían a los vecinos mejor formados para invitarles a ser los maestros de esas nuevas escuelas que empezaron sin ningún medio material. La comunidad también se organizó para pagar a ese reducido número de maestros seleccionados por ellos mismos. De esta manera, las escuelas comunitarias se pusieron en marcha, siempre apoyadas por los líderes locales, y aquellos hombres y mujeres que entendieron que la educación era importante para sus hijos e hijas. Con el tiempo, el Estado ha reconocido a esas escuelas como escuelas oficiales y ha enviado a un maestro titular (funcionario del Estado) para ocupar el puesto de dirección.

A pesar de esta evolución, en las comunidades rurales de la región del Guéra, la escuela es una entidad muy frágil y muy dependiente de que la Asociación de Padres (APE) funcione bien y cuente con miembros comprometidos con la educación. En ese sentido, uno de los objetivos de Foy et Joie *consiste en salvar la brecha existente entre la escuela y la comunidad y forjar vínculos entre ambas. Buscamos que la población se apropie de la escuela y que la comunidad educativa sea autónoma, especialmente a través del fortalecimiento de los vínculos entre los maestros y las familias de los estudiantes*¹³

Así, desde el primer momento, en Foy et Joie se ha entendido que si las escuelas existen en las comunidades rurales es porque hay personas en esas mismas comunidades que apuestan y se comprometen a que existan. De ahí la importancia que la organización otorga a acompañar a los padres y madres del alumnado, pues su rol es clave para el buen funcionamiento de la escuela y para avanzar cara a una educación de mayor calidad.

De esta manera, se ha constituido en Foy et Joie un pequeño equipo de Relación Escuela Comunidad (REC) que acompaña a las asociaciones de padres del alumnado de las escuelas de la red Foy et Joie número uno: visitas regulares a las comunidades, refuerzo de las capacidades en gestión de las escuelas, participación en las asambleas generales de principio de curso, organización de talleres de intercambio de experiencias tanto en las comunidades como en la oficina central en Mongo. Este pequeño equipo se coordina con el equipo pedagógico, encargado de la formación y seguimiento de los maestros.

¹² Aunque el francés es el mayoritariamente la lengua de la educación a nivel legal son el francés y el árabe las lenguas de la enseñanza. En ese sentido las escuelas Foy et Joie se han reconocido como bilingües.

¹³ Nicolás Dorronsoro, director adjunto de Foy et Joie entre julio de 2010 y diciembre de 2012. Cita extraída del documento *La participation communautaire dans les écoles. Le cas de la région du Guéra, Tchad*, p.8.

Ese equipo que se ha constituido ha tenido su sede en la oficina central de Foi et Joie, en Mongo. Desde el año 2011, con la creación de una nueva sede en Bitkine, se ha creado otro equipo de Relación Escuela Comunidad en esa nueva delegación de manera que existe un equipo REC en Mongo y otro equipo REC en Bitkine. La persona coordinadora se ubica en Mongo, donde se encuentra la oficina nacional de la institución y trabaja de manera coordinada con los dos equipos.

En los documentos institucionales de entre los años 2007 y 2012, el trabajo de la REC parece perfectamente estructurado, con planes operativos anuales que surgen de un proceso evaluativo del ejercicio anterior. Según la información recabada, este trabajo planificador se interrumpió en algún momento posterior al año 2012 y en agosto de 2016 los equipos no elaboraron esas planificaciones que podrían ser interesantes para analizar la evolución del departamento. De la misma manera, resulta complejo obtener un organigrama actualizado de la institución ya que hay una serie de decisiones estratégicas que sería pertinente que se tomaran para establecer las diferentes relaciones entre departamentos. En una reunión formativa con el equipo de dirección y de gestión celebrada en marzo de 2016 y dinamizada por Octavio Romano, responsable de proyectos de Alboan¹⁴ (socia de Foi et Joie), hemos llegado al siguiente acuerdo de organización de la institución.

- **Equipo de gestión**



¹⁴ <https://www.alboan.org/es>

- Equipos ejecutores de actividades

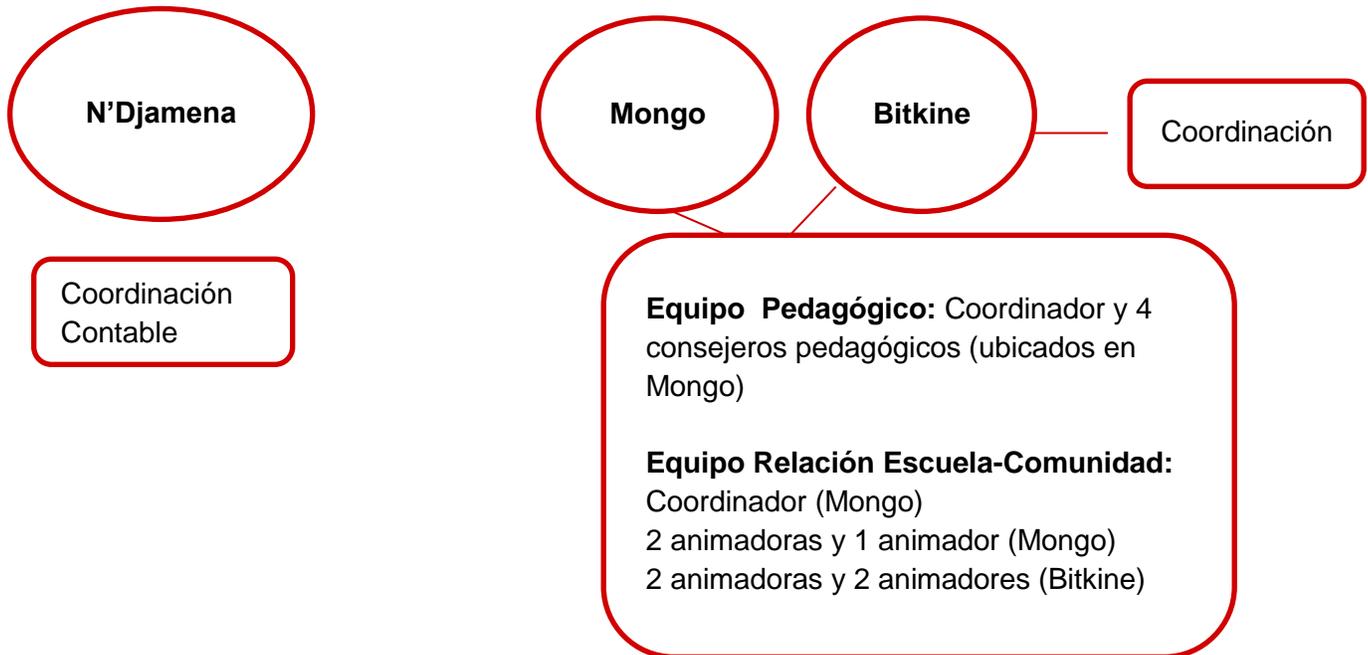


Gráfico 1. Propuesta de organigrama de la institución. Elaboración propia basada en los resultados de un taller dinamizado por ALBOAN

Debido a la falta de información anteriormente detallada (bien porque no ha estado sistematizada y archivada, bien porque no se ha elaborado), para poder describir de una manera exhaustiva los objetivos y líneas de intervención de la REC tal y como se realizan en la actualidad (sin perder de vista los propósitos fundacionales) se ha decidido realizar, como parte del primer trabajo de campo, la teoría de la política de la REC desde un punto de vista sistémico que nos ayude a organizar los siguientes pasos del diseño de la evaluación.

2. Identificación de la teoría o modelo lógico de la política de la REC

A través del **primer trabajo de campo** se han conseguido identificar los diferentes elementos que definen la política REC de Foi et Joie Tchad. Se ha buscado la realización de un análisis de dicha política desde la perspectiva sistémica, aceptando que la intervención está compuesta

por una serie de elementos articulados e interdependientes entre sí que conforman un único sistema.

En ese sentido, la política objeto de la presente evaluación se puede descomponer en tres dimensiones diferenciadas: estructura, procesos y resultados; rodeadas e influidas por el contexto en el que se enmarca la intervención.

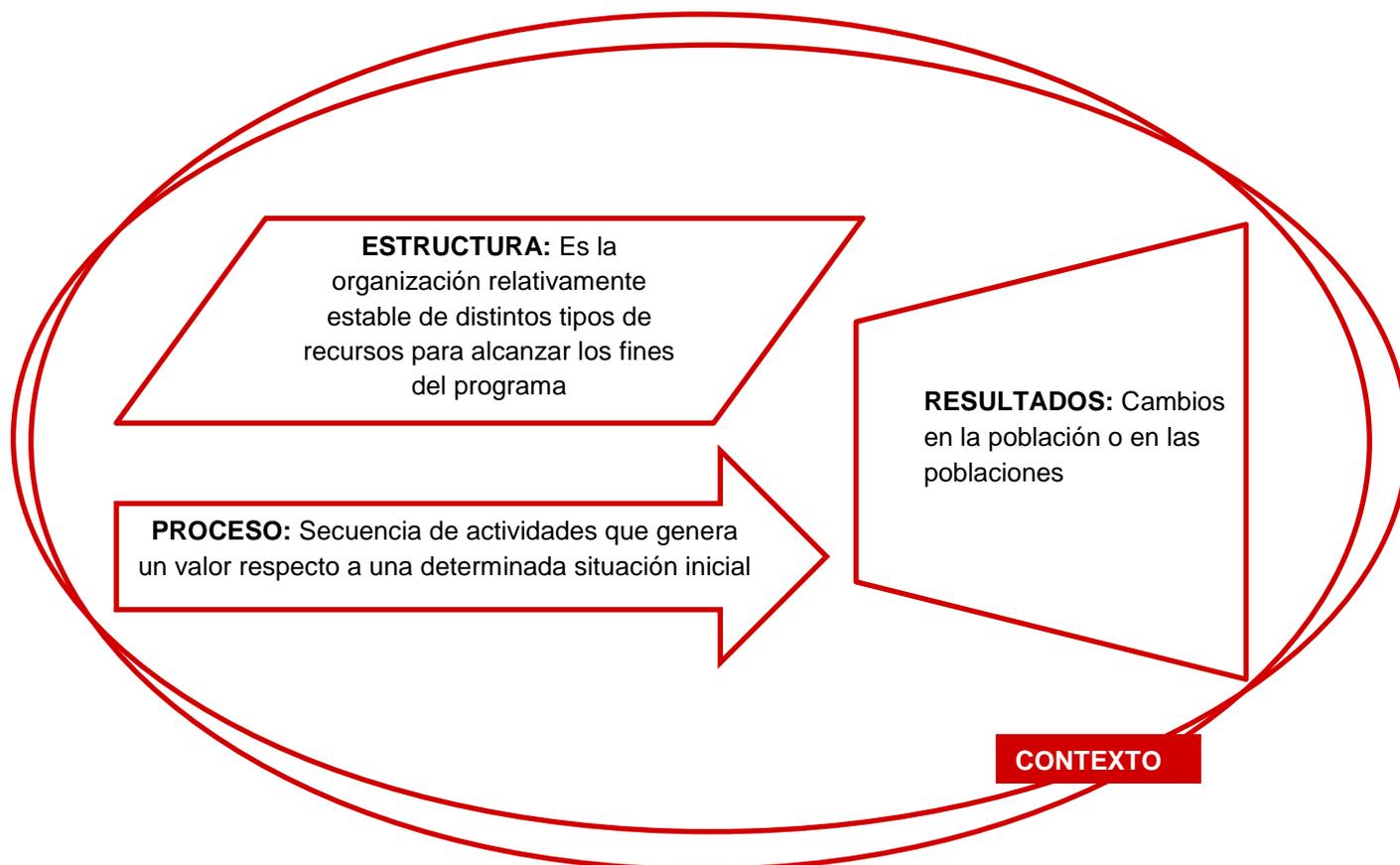


Gráfico adaptado de Ligeró J.A, *Tres métodos de evaluación de Programas y Servicios*

A lo largo del primer trabajo de campo, y con el fin de plasmar la *teoría de la política*¹⁵ de la relación entre la escuela y la comunidad que impulsa Foi et Joie Tchad en las tres dimensiones sugeridas, se han llevado a cabo los siguientes pasos:

- La **lectura y análisis de los documentos clave** de Foi et Joie Tchad y la Federación Internacional de Fe y Alegría en los que se define y explica la idea de “comunidad” y su vinculación con el centro educativo.

¹⁵ Cadena de asunciones que explican cómo las actividades conducen paso por paso a los resultados esperados. Definición de Carol Weiss extraída de Juan Andrés Ligeró Lasa, Julia Espinosa Fajardo, Carmen Mormeneo Cortés y María Bustelo Ruesta (2014). *Diferentes aproximaciones para hacer una evaluación sensible al género y al enfoque basado en derechos humanos para el desarrollo*. Página 35.

- La realización de **tres entrevistas semiestructuradas** a dos personas históricas integrantes del equipo de la REC y del equipo pedagógico de Foi et Joie y a la presidenta de la Asociación de Madres de Biga.
- Una **entrevista grupal** al equipo de la REC de la oficina de Mongo.
- Recopilación de conclusiones de un **trabajo grupal** realizado por las personas integrantes de las oficinas de Bitkine y Mongo de Foi et Joie
- La **observación de la política**: a lo largo de doce meses de trabajo en FeJ ha sido posible observar la puesta en marcha del trabajo REC desde sus diferentes momentos planificadores hasta los ejecutores. Esas observaciones y las diferentes conversaciones informales mantenidas con distintas personas del equipo se han recogido en un diario de campo.
- **Revisión de la literatura sobre comunidades y educación** (especialmente sobre comunidades de aprendizaje) y sobre evaluación.



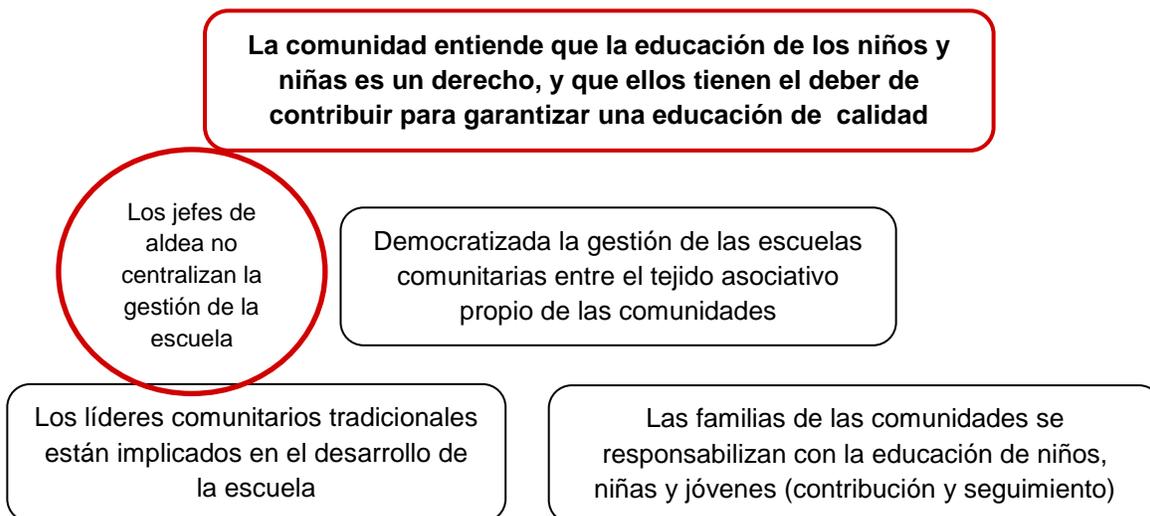
La cosa y el caso: Este primer trabajo de campo ya ha centrado su mirada en el “caso” de Biga. Porque si bien la “cosa” es la política de la REC, se ha decidido que la manera de concretarla y limitarla sería a través de un “caso” bien definido y delimitado. Esta decisión ha generado varias dudas metodológicas sobre dónde se ubica esa elección y si haber decidido hacer un estudio de caso antes de la fase de las elecciones metodológicas no implicaría que el “caso” es la “cosa”; es decir, que la evaluanda sería la la comunidad de Biga y no la REC. Sin embargo, lo que origina la evaluación, el propósito es evaluar la “bondad” del proceso de fortalecimiento de la relación entre las escuelas y las comunidades que FyA Chad impulsa en las localidades en las que trabaja. Esa bondad obviamente implica cambios en la población: cómo perciben ahora la escuela, si las mujeres se han empoderado en ese proceso... Es por eso que el estudio de caso parece la metodología más adecuada a nivel de recursos materiales, humanos y temporales, y también teniendo en cuenta que se extraería una información de mucha mayor calidad teniendo en cuenta la limitación de recursos. La elección del caso se ha basado en las particularidades del trabajo de Foi et Joie con las comunidades (el trabajo con las madres es característica de la institución). En relación a eso, y tal y como se describirá en el apartado sobre el diseño metodológico, se ha buscado la selección de un caso ejemplar según su naturaleza, y de ahí que se haya elegido estudiar la comunidad de Biga.

A través de este primer trabajo de campo ha sido posible describir de una manera precisa la intervención objeto de evaluación y organizar las informaciones de una manera sistematizada que permitirá continuar con el trabajo evaluativo.

RESULTADOS: Definidos como los cambios en la población o poblaciones producidos o atribuibles a la intervención.

Los resultados, que representarían los cambios en la población derivados del acceso y disfrute de una educación integral de calidad al servicio de las personas más vulnerables (proyecto pedagógico) e "injertada" en la comunidad (misión); son definidos, principalmente, en torno **al alumnado**, en primera instancia, pero también en torno a cambios **los padres, en las madres** y en la **comunidad**. Sobre estos tres grupos se buscan cambios específicos que es interesante que la teoría recoja intentando vislumbrar los resultados positivos, negativos, previstos y no previstos.

Resultados orientados a conseguir cambios en la comunidad



Observación directa: la comunidad en la región de Guéra: En el Chad conviven dos sistemas de poder diferentes. Por un lado, el sistema de representatividad política compuesto por los cargos de presidencia y ministeriales, y también por las delegaciones regionales. Desde febrero de 2008, Chad está dividido en 23 regiones. La Subdivisión de Chad en regiones surgió en 2003 en el proceso de descentralización, cuando el gobierno abolió las catorce prefecturas anteriores. Cada región está encabezada por un gobernador designado por la presidencia. Las 23 regiones comprenden 67 departamentos y 271 subprefecturas los cuales se dividen en 446 cantones, organizados por etnias. En los cantones se inicia el sistema de poder tradicional, ya que los jefes de cantón son elegidos en función de su origen familiar,

por lo que son cargos hereditarios. En el caso de que haya conflictos entre hermanos (normalmente es el primogénito el que hereda la jefatura pero pueden existir desacuerdos familiares) son los jefes de las comunidades de las aldeas del cantón los que se posicionan indicando a quién le dan su apoyo en un acto público. Los jefes de las comunidades o jefes del pueblo, son elegidos por la población pero por filiación ya que lo más habitual es que el poder se transmita en una familia de generación en generación. El jefe de la comunidad representa a la administración central, gestiona los conflictos y la justicia cuando sea necesario. Comparte sus funciones con los jefes de los distritos (quartiers) y con los ancianos de la comunidad considerados honestos e imparciales. Los ancianos son profundamente respetados.

Resultados orientados a conseguir cambios en los padres y madres (APE y AME)

Los padres y las madres se apropian de la escuela (elección maestros y monitoras, seguimiento docente, pago docente, seguimiento alumnado, mantenimiento del edificio escolar)

Las Asociaciones de madres y de padres son autónomas en la organización de las actividades educativas

Compromisos presupuestarios relacionados con la escuela decididos y consensuados por hombres y mujeres

Hombres y mujeres conocen y aceptan su rol en el funcionamiento de la escuela

Los hombres y mujeres que integran el APE y el AME se ayudan y trabajan de forma coordinada en relación con la escuela

Las mujeres tienen acceso y controlan proyectos productivos con los que contribuyen al funcionamiento de la escuela

Resultados orientados a conseguir cambios en el alumnado

Los niños y las niñas acceden a un sistema educativo de calidad que les permita ser autónomos en la construcción de su futuro

Los niños y las niñas acceden en igualdad de condiciones a la educación básica y obligatoria (desde el preescolar hasta la "troisième")

El alumnado mejora su nivel académico

Desarrollo personal y social del alumnado en todas sus dimensiones (de diálogo, respeto mutuo, trabajo en equipo, apertura a los otros; diferencia como riqueza)

Reducción de la tasa de abandono de las niñas

Los niños y las niñas acceden a un entorno educativo saludable (infraestructuras, acceso a agua, letrinas)

Los niños y las niñas reciben un seguimiento académico adecuado y adaptado a sus dificultades

PROCESOS: Entendidos como una secuencia de actividades que genera un valor para las personas titulares de derechos respecto a una determinada situación inicial¹⁶.

Identificamos los principales procesos de los niveles estratégico, operativo y de apoyo para poder abarcar la noción de trabajo por la calidad educativa y también para injertar la escuela en el medio. Se trata de procesos que están dirigidos a los tres tipos de población anteriormente diferenciados, pudiendo incluso en este apartado desagregar procesos para padres y procesos para madres ya que están claramente diferenciados.

Tabla 2: Mapa de procesos

MAPA DE PROCESOS DEL DEPARTAMENTO RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD	
<p>PROCESOS ESTRATÉGICOS:</p> <p><i>Son aquellos que están relacionados con la definición y el control de los objetivos de la organización, su planificación y estrategia. En su gestión interviene directamente el equipo directivo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Planificación estratégica</u> <ul style="list-style-type: none"> - Definición de los objetivos de la REC. • <u>Plan de viabilidad</u> <ul style="list-style-type: none"> - Cálculo del coste de las actividades básicas de la REC y priorización de las mismas en caso de crisis.¹⁷ • <u>Toma de decisiones sobre proyectos y presupuestos</u> <ul style="list-style-type: none"> - Decisión de las actividades presentadas en las oportunidades de financiación y del presupuesto asociado. • <u>Relación con la Federación Internacional Fe y Alegría</u> <ul style="list-style-type: none"> - Participación en los encuentros anuales. - Participación en el eje estratégico número 2 “Nuevas fronteras” (según el Plan de Prioridades Federativas 2016-2020).
<p>PROCESOS OPERATIVOS:</p> <p><i>Aquellos que permiten el desarrollo de la planificación y estrategia de la organización y añaden valor para la población o inciden directamente en su satisfacción.</i></p>	<p style="text-align: center;">Llegada a la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Proceso de diagnóstico</u> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un diagnóstico por parte del equipo de la REC enfocado a conocer a la comunidad y la situación concreta de las mujeres. • <u>Proceso de acompañamiento y valoración</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación de las actividades de la REC a las necesidades de las nuevas comunidades.

¹⁶ Adaptado de Ligeró, J.A. (2015) *Tres métodos de evaluación de programas y servicios. Juicios finales sumativos, teoría del cambio y evaluación orientada a los actores implicados*. Página 17.

¹⁷ Proceso estratégico incorporado recientemente como compromiso del proyecto de Fortalecimiento Institucional apoyado y financiado por Entreculturas y Alboan

- Acompañamiento a los padres y madres y valoración de su implicación.

- **Selección de las comunidades**

- Proceso de selección de las comunidades según una serie de criterios establecidos relacionados con el compromiso e implicación de la comunidad y el cuerpo docente.
- Signatura de acuerdo entre Foi et Joie y la escuela para integrarse en una de las redes de la institución.
- Trabajo de consenso sobre las normas y las reglas que deben cumplir las escuelas, el APE y el AME.

Injertando la escuela en la comunidad

- **Proceso de sensibilización**

- Campaña de la vuelta al colegio (campagne de la rentrée scolaire). Dirigida a toda la comunidad, pero enfocada especialmente al AME, APE, directores y cuerpo docente de las escuelas. El objetivo es que la comunidad envíe "de manera masiva" a los niños y niñas a la escuela.
- Weekend-fille: Sensibilización a la comunidad, padres, madres y, sobre todo, a las niñas para evitar el abandono escolar de las niñas.
- Sensibilización para la puesta en marcha de actividades pedagógicas dirigidas al alumnado: campamentos de lectura, y escritura, cursos de verano y fiestas de fin de Pré-CP (los padres y madres contribuyen a la realización de estas actividades).
- Sensibilización a las madres para que asistan a sus hijos e hijas (vestirlas, lavarlas, darles el desayuno, llevarlas a la escuela).
- Sensibilización a los padres para la construcción de hangares, en caso de que no haya aulas suficientes para acoger a todo el alumnado.
- Sensibilización para la construcción de escuelas (en el caso de que se vaya a iniciar una construcción se crea un Comité de Gestión formado, especialmente, por los hombres de la comunidad).

- **Proceso formativo (generación de capacidades)**

- Formación al APE y al AME sobre su rol de acompañamiento y contribución a la escuela.
- Elaboración de los presupuestos provisionales de las escuelas (se hace con el APE, directores y maestros y, a veces, con la participación del AME)
- Formación del Comité Pré-CP (dirigido a las madres)

- Formación sobre la gestión comunitaria (dirigida a APE y AME)

• **Dinamización de proyectos productivos**

- Generación de ingresos del AME para contribuir a la escuela a través de proyectos productivos: Actividades Generadoras de Ingresos (impulso de la actividad, seguimiento exhaustivo).
- Huertos comunitarios (formación para cultivar los huertos, asesoría y seguimiento de los mismos), dirigido especialmente al AME.
- Agrupación de AMES de diferentes comunidades (no tienen que ser FeJ) para cultivar huertos colectivamente (AME école agricole)
- Huertos escolares (no todas las comunidades porque depende de la existencia de pozos cerca de las escuelas)
- Máquina de extracción de aceite, en principio, gestionada por las madres (comunidad de Biga)

• **Seguimiento y acompañamiento**

- Resolución/mediación de conflictos en las comunidades (vinculados de alguna manera con la escuela)
- Acompañamiento en las asambleas organizadas por las AMES y APES (y convocatoria de Asambleas¹⁸ en el caso de considerarse necesario).
- Seguimiento continuado e intenso (valoración del impacto de las formaciones y de las actividades, visitas que motivan y animan a las asociaciones de padres y de madres, comprobación de cumplimiento de compromisos)
- Seguimiento del material agrícola de las APES y de su gestión del mismo
- Seguimiento de las condiciones materiales de las escuelas (infraestructuras, equipamiento, pozos, letrinas) y búsqueda de soluciones a los posibles problemas.

• **Proceso evaluativo**

- Evaluaciones semanales del equipo de la REC (instauradas este curso escolar), son consideradas como un factor de éxito por parte del equipo.
- Adaptación de la acción a cada comunidad a raíz de un proceso evaluativo

PROCESOS DE APOYO:

Aquellos que facilitan el desarrollo de las actividades que integran los procesos clave y generan valor añadido.

• **Procesos de gestión de proyectos**

- Formulación de proyectos
- Justificación técnica y económica
- Seguimiento de la información y gestión de datos estadísticos
- Auditorías y evaluaciones

¹⁸ Las Asambleas son espacios de toma de decisiones vinculados con la gestión escolar en la que participan directores y maestros. En ellas se realiza el presupuesto provisional y se hace un seguimiento de los compromisos. La REC juega un rol de acompañamiento, negociación y mediación en el caso de que haya algún problema entre agentes educativos comunitarios.

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Contabilidad</u> <ul style="list-style-type: none"> - Control de justificantes de gasto de las actividades - Control de cajas y realización de pagos para la ejecución de actividades • <u>Administración</u> <ul style="list-style-type: none"> - Gestión de recursos humanos - Gestión de trámites administrativos - Seguimiento de construcciones • <u>Logística</u> <ul style="list-style-type: none"> - Compra de equipamiento y materiales - Reparación de vehículos - Control de carburante • <u>Procesos de comunicación</u> <ul style="list-style-type: none"> - Difusión de las actividades de la REC • <u>Gestión de la limpieza de la oficina y cocina</u> • <u>Servicio de vigilancia</u>
--	---

Elaboración propia en base a la información analizada

ELEMENTOS ESTRUCTURALES: La dimensión estructural se entiende como la organización relativamente estable de distintos tipos de recursos para alcanzar los fines de la política.

Tanto los resultados como los procesos se verían influidos por condiciones y recursos en tres niveles distintos: los propios de cada escuela, los propios del contexto comunitario, aquellos institucionales propios de Foi et Joie, y aquellos externos representados por alianzas y apoyos.

Tabla 3. Elementos estructurales

ELEMENTOS ESTRUCTURALES	
Escuelas	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado (nivel educativo muy bajo, poca asistencia a la escuela, claras diferencias entre niños y niñas, falta de acceso a la educación secundaria) - Directores (casi en su totalidad trabajadores del Estado, nivel medio-bajo, movilidad frecuente) - Personal docente (Personal docente (gran mayoría maestros comunitarios, nivel muy bajo; maestros del

	Estado, alta movilidad)
Contexto comunitario	<ul style="list-style-type: none"> - Familias: Alta tasa de analfabetismo, pobreza, agricultura de subsistencia, familias numerosas. Roles hombres/mujeres totalmente marcados y diferenciados (discriminación de las mujeres) - Comunidad: Poder tradicional, mayoría musulmana aunque muy marcada por ritos y tradiciones ancestrales, pertenecientes a una misma etnia, poligamia aceptada y legalizada (hombres que pueden casarse con varias mujeres). Tejido asociativo mínimamente estructurado: Asociaciones de Padres del Alumnado, Asociación de Madres del Alumnado.
Las personas de FeJ	<ul style="list-style-type: none"> - Animadores y animadoras sociocomunitarias y sus conocimientos específicos para la animación y su conocimiento del contexto - Equipo pedagógico facilitado por el Estado - Equipo de gestión, dirección, administración
Actores con los que existe vinculación	<ul style="list-style-type: none"> - Entidades socias: En estos momentos, Entreculturas, Alboan y Misereor. - Organizaciones vinculadas a la iglesia: Existen varias organizaciones ligadas al obispado de la región con las que se están iniciando colaboraciones (escuelas católicas asociadas, banco de cereales, proyecto socio-sanitario de AURA-Cáritas) - Delegación Regional de la Educación Nacional del Guéra (DREG) e Inspección departamental de la Educación Nacional (IDEN) (con los que existen acuerdos que dotan de sostenibilidad a la institución)
Modelo educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Normativa nacional: En la que se debe encuadrar el modelo educativo institucional: Plan Nacional de Educación y Plan de Acción nacional para Todos (EPT, año 2002) - Objetivo del proyecto educativo FeJ: Fundar y poner en marcha un movimiento de educación integral de calidad y de promoción social, con el objetivo de alcanzar una transformación de la sociedad chadiana en beneficio de los más pobres. - Valores del proyecto educativo FeJ: Valores de diálogo, respeto mutuo, trabajo en equipo, apertura a los otros. Diferencia como riqueza. Proyecto enfocado

al desarrollo personal y social en todas sus dimensiones

Elaboración propia en base a la información analizada

CONTEXTO: Los componentes que conforman las tres dimensiones se encuentran influenciadas y condicionadas por el contexto.

Si algo ha resultado evidente después de un año de vivencia y convivencia en la región de Guéra es la influencia del contexto, una influencia que determina la lógica de la política de la REC ya que su propuesta está contextualizada y adaptada a su país. Es por este motivo que hemos querido incluir el contexto como un cuarto elemento de nuestra teoría. En este apartado nos centraremos en dos aspectos del contexto que condicionan indudablemente el modelo lógico de la REC: el contexto educativo del país y las relaciones de género en el mundo rural chadiano.

- **Contexto de la educación en Chad¹⁹**

El Chad tiene un sistema educativo muy deficiente, reflejo de la situación general del país. El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos 2000-2015 (elaborado por la UNESCO) situaba al Chad en la última posición de todos los países del mundo, con un 0,520.

El país tiene una gran tasa de analfabetismo (60%) con gran diferencia entre hombres (un 51,5%) y mujeres (con un 68,1%), difiriendo mucho entre unas zonas y otras (ver anexo 5.1.2. Plan de Acción de Alfabetización). En el Plan Nacional de Educación se reconoce que las condiciones materiales y pedagógicas de las escuelas chadianas son muy deficientes. Las infraestructuras son escasas y carecen de mantenimiento. Los manuales escolares son insuficientes y en muchos casos están obsoletos. El número de alumnado que abandona la escuela es altísimo: sólo un 47 % de los que terminan la Primaria ingresan a la Secundaria. De estos, un porcentaje mínimo la termina. Mención especial merece la situación de las niñas que, por motivos esencialmente culturales, tienen menos acceso a la educación: solo un 58 % de ellas van a la escuela.

A continuación mostramos algunos de los Datos Nacionales que ilustran esta situación. Son datos del 2011 que siguen siendo actualmente los últimos disponibles:

¹⁹ Los datos de este apartado están extraídos de los diferentes proyectos presentados por la organización para la financiación de sus actividades, donde siempre se debe hacer el esfuerzo de describir con detalle el contexto de la intervención.

Acceso:

- Tan solo un 2% de niños/as se matriculan en educación preescolar.
- El índice de escolarización en primaria está en aumento (de 1999 a 2002 aumentó del 52% al 60%). Sin embargo, aún **el 38% de los niños en edad de educación primaria (6 a 12 años) no van a la escuela**. Por otro lado, existe una gran brecha de escolarización entre niñas y niños (el 72% en los niños frente a un 49% en las niñas).
- El acceso y continuidad a la educación secundaria continua siendo muy bajo. **Tan solo un 10% de los estudiantes en edad de secundaria se matriculan**. En el caso de las chicas un 5% frente al 14% en los chicos.
- Tan solo un 2% de la población en edad de acceder a la educación terciaria está matriculada.

Datos de continuidad:

- Estimación de años de escolarización: 8,2 años
- % de repetidores en primaria: 22%
- **Tan solo el 38% de los estudiantes de primaria completan los seis cursos**. A pesar de esto, desde 1991 esta cifra ha ido en aumento. Sin embargo, existe una gran diferencia entre las niñas y niños (siendo en niños un 47% y en niñas el 29%).

Recursos:

- Ratio estudiante/docente (primaria): 63, aunque varía mucho en las zonas (N'Djamena 43 frente a los 71 del Guéra).
- Inversión pública en educación (como % del GDP): 2,6% (11% del gasto del presupuesto del gobierno va a educación)
- Material educativo insuficiente: el 29% comparten un manual entre 5 alumnos en ciencias, entre 3 en cálculo.
- **1 maestro capacitado por cada 64 alumnos/as a nivel nacional** (siendo la diferencia entre regiones muy elevada)²⁰.

Alfabetización:

- **El 64,4% de los adultos y un 52,1% de jóvenes (entre 15 y 24) son analfabetos**
- La alfabetización de mujeres y niñas es mucho menor. **Entre los adultos, el 25,4% de mujeres están alfabetizadas frente al 45,6% de los hombres. Entre los jóvenes, el 42,2% de las chicas frente al 53,6% de los chicos.**

El Gobierno Chadiano, en el año 2002 elaboró el Plan de Acción Nacional de la Educación para todos (EPT) en el que se comprometía a conseguir ofrecer una educación gratuita, universal y de calidad para todos, en particular, para las mujeres y los niños de medios desfavorecidos o

²⁰ Stratégie intérimaire pour l'Education et l'alphabétisation. 2013-2015. Contexte sectoriel.

con necesidades específicas educativas. El plan muestra la disparidad entre las zonas en cuanto a la tasa bruta de escolarización, estando la región de Guéra en los niveles más bajos de escolarización. Por otro lado, aunque las tasas de escolarización brutas han aumentado, el gran problema es la calidad de esa educación primaria. Así, la proporción de alumnos que acaban el ciclo de primaria es del 38%. Dos tercios del alumnado no acaban sus estudios.

Por otro lado, el Estado se comprometió a dedicar el 20% del presupuesto anual del Estado a Educación. Esto es algo que no ha ocurrido, el máximo ha sido 18,7% y se teme que ahora también haya reducción por el aumento del presupuesto de defensa para luchar contra el grupo terrorista de Boko Haram. Aun con ese aumento en la inversión, existen problemas de base que no se resuelven: Sigue habiendo una fuerte centralización administrativa, debilidad en los procesos de planificación y pilotaje, ausencia de mecanismos y herramientas útiles en la gestión de RRHH y gestión financiera, los materiales utilizados no están adaptados a la realidad, y los cuadros de formación tiene muy poca capacidad.

- **Relaciones de género**

En la sociedad chadiana las mujeres forman un grupo desaventajado en relación con los hombres, en términos de bienestar (educación, salud, ingresos, etc), en términos de acceso y control a los servicios y en términos de poder. Su contribución social y económica está a menudo subestimada. Como consecuencia, mujeres y hombres no tienen las mismas oportunidades en la práctica, y las mujeres (50,7 % de la población) están en desventaja. Esto se acentúa en la zona rural, donde las mujeres son víctimas masivas de la pobreza. Un dato importante que demuestra esta desigualdad es que **a pesar de que las mujeres son un agente importante en la producción rural, no tienen acceso a la tierra.**

El artículo 13 de la Constitución Chadiana reconoce que las mujeres y los hombres disponen de los mismos derechos y obligaciones. El artículo 14 dice que el Estado debe velar por la eliminación de toda discriminación a la mujer y asegurar su protección en todos los dominios de la vida pública y privada.

El Chad ratificó en 1995 la Convención de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDEF) y puso en marcha un comité de seguimiento en el 96, que realmente nunca funcionó. En el año 2007 se creó el Comité Multisectorial de Género (CMG), para apoyar en la redacción de la política nacional de Género, de manera que se integre en las políticas, planes y programas nacionales del país. Esta política está en curso de elaboración. Existe un anteproyecto de un “Código de las personas y de las Familias” en proceso de elaboración desde el 94, que ha sido validado en el 2010 por un comité técnico, pero la oposición de ciertas organizaciones islámicas ha paralizado el proceso.

Las formas de violencia más usadas contra las mujeres son:

- Mutilación genital: 45% de las mujeres sufren la ablación, aumentando este número a un 80% en la zona de intervención

- El matrimonio precoz y forzado
- Violencia física en el entorno familiar
- Violaciones

Las tareas están muy definidas por la tradición, que dice que el hombre debe ser valiente y asumir los gastos de manutención de la familia (lo relativo a todas las necesidades básicas de alimentación, vestido, construcción de la casa, etc). Él es el que ostenta la autoridad en la familia, la toma de decisiones y participa en las asambleas. Las mujeres en cambio, se ocupan de las tareas del hogar y cuidado de los niños: cocinar, barrer la parcela de la casa, lavar a los niños, hacer la colada, buscar agua para la familia y buscar leña. Las dos últimas actividades son las que requieren de mayor tiempo, ya que las mujeres suelen recorrer grandes distancias.

Además del trabajo doméstico, las mujeres del pueblo llevan a cabo actividades que les permiten tener unos pequeños ingresos. En función de sus habilidades y del medio, las mujeres tejen esteras y “seckos” (pequeñas empalizadas construidas con los tallos de la planta del mijo), y hacen alfarería (vasijas para almacenar el agua), que venden en los mercados. Algunas venden la leña que recogen en el campo. Venden también carne seca, aves, pescado (este último sólo en la temporada de lluvias), aceite y especias. Los ingresos de estas actividades permiten completar gastos familiares como ropa, la inscripción de los niños a la escuela, utensilios de cocina y cosméticos (jabón, perfume) para ellas y para las niñas que un día abandonarán el hogar.

A partir de los 15 años el hombre puede escoger a su pareja pero a veces ésta puede ser impuesta por sus padres con la consecuencia posible de divorcio o poligamia. En cuanto a la mujer, a partir de 12 o 13 años el marido se le impone por una entrega a sus padres de una dote estimada entre 150 y 200 euros.

Algunas de las desigualdades de las mujeres son las siguientes:

- Las mujeres están sobrecargadas de trabajo con las tareas domésticas y el trabajo agrícola de subsistencia. Las niñas se van a quedar a ayudar a sus madres en cuanto tengan la edad mínima para hacerlo, abandonando la escuela.
- A pesar de estar legalmente prohibidos, siguen existiendo los matrimonios forzosos y generalmente con niñas menores de edad, lo que también repercute en el absentismo escolar de las niñas.
- Los ingresos de las familias los gestionan los hombres.
- Las mujeres no tienen acceso ni control de los recursos.

LAS GAFAS VIOLETA: Las gafas violetas hacen referencia a cómo el feminismo configura la visión personal del mundo. Al formarse en feminismos, se hace visible la situación de opresión de las mujeres en la sociedad patriarcal actual. Por eso, metafóricamente, es como ponerse unas gafas con las que se logra ver cosas que antes pasaban desapercibidas. Y son violetas porque el color violeta es el distintivo de la lucha feminista.

El primer trabajo de campo nos ha permitido descubrir una serie de elementos que nos parece interesante incorporar a la reflexión sobre la política de la REC pues producen impacto en las relaciones de poder. Sin embargo, entendemos la concepción de **poder** de la misma manera que la Escuela Mar de Cambios, desde un punto de vista *dinámico, multidimensional, basado en relaciones interpersonales, y cambiante según el contexto, las circunstancias e intereses* (Miller, V et al. 2009: 3). Siguiendo la clasificación propuesta en el documento hemos elaborado el siguiente cuadro para clasificar diferentes resultados y procesos para poder matizar el esquema final de la teoría que encierra la política de la Relación Escuela-Comunidad impulsada por *Foi et Joie Tchad*.

Tabla 4. Mapa de poderes

PODERES DETECTADOS EN LA LÓGICA DE LA REC ²¹			
Categoría de PODER	Formas de poder dentro de la categoría	Plasmación de ese poder en la lógica de la REC	Icono de representación en el gráfico
<p>Poder VITAL: Incluye formas más afirmantes y transformadoras de la vida.</p>	<p>Poder entre (power with). <i>El poder entre refiere a las relaciones que se crean con y entre las personas. Tiene que ver con encontrar una base común entre distintos intereses para construir fuerza colectiva.</i></p>	<p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> · Los hombres y mujeres que integran el APE y el AME se ayudan y trabajan de forma coordinada en relación con la escuela. · Las mujeres tienen acceso y controlan proyectos productivos con los que contribuir al funcionamiento de la escuela. <i>(El crédito ha unido a las mujeres y las ha convertido en "hermanas")</i> 	

²¹ En este cuadro se incluyen solamente las categorías detectadas en la lógica de la REC recogidas del primer trabajo de campo. El resto de categorías se utilizarán en el diseño metodológico para poder recoger cuestiones que, en esta primera aproximación, han resultado ser ciegas a nuestros ojos.

		<p>Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Agrupación de AMES de diferentes comunidades (no tienen que ser FeJ) para cultivar huertos colectivamente (AME école agricole). (Asociación de asociaciones de mujeres) 	
	<p>Poder para (power to). El poder para se refiere al potencial único que cada persona tiene para transformar y darle forma a su vida y su mundo.</p>	<p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> · Las mujeres tienen acceso y controlan proyectos productivos con los que contribuyen al funcionamiento de la escuela. (Las Actividades Generadoras de Ingresos permiten a las mujeres organizar sus casas, además de contribuir a la escuela. Les da autonomía en la gestión de sus hogares). · Los niños y las niñas acceden a un sistema educativo de calidad que les permita ser autónomos en la construcción de su futuro. 	
<p>Poder SOBRE: Incluye las formas de control y dominación más común del ejercicio de poder.</p>	<p>Poder visible: Toma de decisiones observable.</p>	<p>Resultados</p> <p>Compromisos presupuestarios relacionados con la escuela decididos y consensuados por hombres y mujeres. (El AME, gracias al AGR ha adquirido importancia en la elaboración del presupuesto de las escuelas, pues contribuye al pago de monitoras y maestros. Se trata de un cambio de carácter positivo en las relaciones de género)</p> <p>Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Elaboración de los presupuestos provisionales de las escuelas (se hace con el APE, directores y maestros y, a veces, con la participación del AME) 	
	<p>Poder invisible: Construcción de definiciones, valores, y lo</p>	<p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> · Hombres y mujeres conocen y 	

“normal”. Manifestaciones: El poder invisible intenta establecer los límites psicológicos e ideológicos del cambio social sin el conocimiento de la sociedad. En este caso, sin el conocimiento de cómo esa propuesta puede afectar a las relaciones de género

aceptan su rol en el funcionamiento de la escuela (ese rol de las mujeres puede sobrecargarlas todavía más)

Procesos

- Sensibilización y formación a las madres para que asistan a sus hijos e hijas (vestirlas, lavarlas, darles el desayuno, llevarlas a la escuela). *Sobrecarga de rol de las madres sin que exista un proceso compensatorio dirigido a los hombres*



Elaboración propia en base a los elementos analizados y a la clasificación propuesta por la Escuela Mar de Cambios

PROPUESTA DE ESQUEMA DEL MODELO LÓGICO DE LA REC

ELEMENTOS ESTRUCTURALES

CONTEXTO

Escuelas

Alumnado
Directores
Personal docente

Contexto comunitario

Familias
Comunidad

Personas de FeJ

Equipo REC
Equipo pedagógico
Equipo de gestión y dirección

Contexto educativo:

Deficiente sistema educativo chadiano.
Falta de priorización por parte del Estado

Relaciones de género:

Mujeres discriminadas en términos de bienestar, de acceso y control de los recursos y en términos de poder. Violencia física e institucional.

Actores

Socias (EC, Alboan, Misereor)
Org. vinculadas a la Iglesia
Delegación regional educación e Inspección educativa

Modelo educativo

Normativa nacional
Objetivo y valores del proyecto educativo FeJ

RESULTADOS

Educación integral de calidad injertada en las comunidades más vulnerables

PROCESOS

Procesos estratégicos: Planificación toma de decisiones, relación FIFyA

Procesos operativos: Llegada e injertando la escuela en la comunidad

Llegada: Diagnóstico, acompañamiento y valoración, selección

Sensibilización: Vuelta al colegio, escolarización niñas, roles APE y AME

Formación: Roles, elaboración presupuestos, gestión comunitaria

Dinamización de proyectos productivos: AMES

Seguimiento y acompañamiento: Medicación, seguimiento intenso, continuo

Evaluación

Procesos de apoyo: Gestión, administración, logística, com., mantenimiento

Cambios en los padres y madres:

Se apropian de la escuela a través de su empoderamiento

Cambios en la comunidad: Entiende la educación como un derecho y reconoce sus deberes

Cambios en el alumnado: Accede a una educación de calidad que le permite construir su futuro

Gráfico 2. Modelo lógico de la REC.
Elaboración propia

El cambio

Ese es el paradigma. La teoría crítica. En este apartado justificaremos la aproximación evaluativa, identificaremos las necesidades informativas y elaboraremos las preguntas de evaluación con el fin de organizarlas en una matriz de evaluación.



Siempre escucho un ruido.

“Tu, tu, tu, tu”. Un ruido producido por una máquina. Miro al cielo para ver al helicóptero que atraviesa Mongo. No veo nada.

- ¿Qué es ese ruido?

- Es un molino. Es muy buena señal escuchar ese ruido, significa que esa familia va a poder comer mañana.

Los ruidos alertan al cuerpo. A mí el sonido de un helicóptero me pone en alerta: incendios, manifestaciones con represión, accidentes aparatosos... Aquí tengo que cambiar mi cuerpo. Este sonido tiene que hacerme sonreír.

Diario de campo. Septiembre 2016



1. Aproximación evaluativa

Hemos hecho el ejercicio de tratar de identificar el modelo lógico de la política de Relación Escuela-Comunidad de Foi et Joie con el fin de ayudarnos a organizar la información²² que buscamos en función de nuestros propósitos de evaluación: **generar conocimiento sobre esta intervención** y evaluar su **capacidad de transformación social y empoderamiento**. A partir de este apartado se inician los pasos para el diseño de la evaluación.

Las aproximaciones evaluativas hacen referencia a los diferentes modos para realizar evaluaciones. Cada aproximación establece consideraciones que definen el cómo diseñar la evaluación, cómo ejecutarla, qué productos obtener y qué posibilidades ofrece²³.

²² La propuesta de teoría de la acción de la REC (o teoría del cambio según la terminología de Carol Weiss) dibujada anteriormente ha sido un ejercicio personal realizado a partir de las informaciones extraídas del trabajo de campo. En el caso de llevar a cabo un proceso de evaluación de la REC sería interesante contrastar con el equipo directivo, de gestión y de intervención si están de acuerdo con la manera en la que se ha organizado la información e intentar alcanzar una propuesta de consenso. Asimismo, y en un trabajo de abstracción menor, sería muy positivo realizar ese trabajo con los diferentes públicos con los que trabaja la REC para incorporar la visión de las personas más vulnerables y con menos acceso a este tipo de espacios (en el trabajo de campo se han tenido en cuenta las opiniones de la presidenta del AME de Biga pero sería interesante recoger testimonios más variados).

²³ Juan Andrés Ligero Lasa, Julia Espinosa Fajardo, Carmen Mormeneo Cortés y María Bustelo Ruesta, (2014) *Diferentes aproximaciones para hacer una evaluación sensible al género y al enfoque basado en derechos humanos para el desarrollo*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. P.38.

En este sentido, y teniendo en cuenta el paradigma desde el que se aborda este trabajo, la aproximación elegida para elaborar el diseño de la evaluación es la **orientada hacia el cambio crítico y transformador**.

En esta aproximación evaluativa se busca dilucidar sobre las desigualdades sociales, económicas y políticas, se critica las injusticias sociales, se incrementa la toma de conciencia y la evaluación se orienta a cambiar el equilibrio de poder a favor de aquellos más desfavorecidos o, en cualquier caso, se incrementa la capacidad de los actores para representar sus propios intereses a través de la evaluación²⁴.

Sin perder de vista las limitaciones a la hora de diseñar la evaluación, el marco de nuestro ámbito de actuación (la educación) así como el marco contextual (Chad, un país donde el Estado no está jugando su papel como titular de obligaciones para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos humanos); la pregunta central que guiará el diseño de esta evaluación será:

¿El trabajo de la REC ha contribuido a la transformación social de las personas de las comunidades en aras de su bienestar?

Dado que los objetivos de la REC (así como los de la institución) están destinados a generar y acompañar esa transformación de las personas en la concepción y entendimiento de la importancia de la educación²⁵; esta pregunta no nos aleja de la política que queremos analizar sino que, a través de la aproximación evaluadora del cambio crítico, nos permitirá examinar si la manera de orientar la acción de la REC permite mejorar la vida de las personas (teniendo en cuenta que la educación de calidad busca ese mismo fin).

House y Howe sugirieron tres criterios para aportar equilibrio a las evaluaciones en cuanto a sus valores, sus actores implicados y su entorno político²⁶. En el trabajo de operacionalización se intentarán seguir las siguientes fases:

- **Análisis de la situación de exclusión o desigualdad** centrándose en los colectivos más vulnerables o desfavorecidos. Representar todos los puntos de vista, intereses, valores y actores implicados relevantes.
- **Dialogar con los grupos relevantes** para que sus puntos de vista sean representados de forma apropiada y auténtica (proceso de evaluación).

²⁴ Juan Andrés Liger Lasa, Julia Espinosa Fajardo, Carmen Mormeneo Cortés y María Bustelo Ruesta, (2014) *Diferentes aproximaciones para hacer una evaluación sensible al género y al enfoque basado en derechos humanos para el desarrollo*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. P.44.

²⁵ Y entendemos que la educación es un derecho catalizador de otros derechos, es decir, que capacita a las personas para ejercer otros derechos fundamentales, para que cumplan con sus deberes y se corresponsabilicen en la construcción de una sociedad basada en el valor de la dignidad humana. Es decir, conseguir que las personas interioricen la importancia de ejercer y de que se garantice este derecho es un paso muy importante en la posibilidad de ejercer otros derechos.

²⁶ Extraído de la documentación entregada en el Master de Evaluación de Programas y Políticas Públicas.

- **Generar una deliberación** para garantizar la obtención de unos resultados apropiados y de unas decisiones operativas (recomendaciones)

Por otro lado, en el trabajo de Juan Andrés Ligeró Lasa, Julia Espinosa Fajardo, Carmen Mormeneo Cortés y María Bustelo Ruesta sobre las diferentes aproximaciones para realizar una evaluación sensible al género y al enfoque de derechos, se identifica una secuencia de cuatro puntos considerada como guía para que surjan las preguntas y el diseño de evaluación (Ligeró et al. 2014: 49).

- Los diversos factores de exclusión en un colectivo e individuo.
- Los cambios operados en las cuestiones detectadas en los análisis de situación.
- El desarrollo de competencias y capacidades de los actores.
- La participación, reivindicación y procesos de cambio de la realidad desarrollados por los propios actores.

De manera más concreta, este diseño de evaluación debe mirar si la intervención de la REC ha permitido mejorar la situación previa de los colectivos más vulnerables. En este caso, hemos identificado como colectivos más vulnerables dentro de una comunidad del rural de la región del Guéra **a las mujeres y a las niñas** por todas las opresiones a las que se ven expuestas en los diferentes espacios que conforman sus vidas; **y también a los niños**, pues la infancia en la sociedad chadiana apenas es tenida en cuenta.

- **Necesidades informativas, preguntas de evaluación y criterios de valor**

En muchas ocasiones, las necesidades informativas que generan el encargo de la evaluación no están explícitas ni tienen por qué estar estructuradas. De ahí que el ejercicio de extraerlas y organizarlas trate de **hacer visible lo invisible**²⁷.

Teniendo en cuenta nuestra delimitación de la población más vulnerable de las comunidades de la región del Guéra (mujeres, niñas y niños) y la cuestión central establecida (¿el trabajo de la REC ha contribuido a la transformación social de las personas de las comunidades en aras de su bienestar?) la evaluación establecerá preguntas en relación a los siguientes ejes de transformación²⁸:

- El cambio en **la posición de las mujeres** en relación a los hombres, si ha aumentado o disminuido la "brecha de género" en cuanto a la propiedad y control de recursos valiosos de todo tipo: económicos, culturales, políticos y simbólicos, como consecuencia del trabajo de la REC.

²⁷ Extraído de los documentos sobre Necesidades Informativas facilitados por María Ángeles Díez durante las sesiones del Máster en Evaluación de Programas y Políticas Públicas de la Universidad Complutense de Madrid.

²⁸ Adaptados de la propuesta de Clara Murguialday, Norma Vázquez y Lara González en *Un paso más: Evaluación del Impacto de Género*. Página 13.

- El cambio en **la posición de los hombres** en relación a las mujeres, si ha contribuido a que los hombres dejen de sentirse dueños de las mujeres, particularmente de las de su propia familia. Esto implica que los hombres dejarían de poner restricciones a la autonomía física de las mujeres, a su autonomía económica, política y cultural.
- El cambio en **la posición de los niños y niñas** en relación con las personas adultas.
- El cambio en **la agencia**²⁹ **de las personas excluidas:** su participación en la toma de decisiones en el hogar, su capacidad de organizarse y hacerse escuchar en la comunidad, representar y ser representadas en las instancias político-institucionales, hacer propuestas y defenderlas, incidir en las decisiones de la colectividad.
- Los cambios en las **ideas, actitudes y comportamientos** de hombres y mujeres en relación a las funciones, responsabilidades, aportes, autonomía y dignidad de las mujeres.
- Las posibles situaciones de **exclusión** de ciertos grupos del contexto educativo.

Por otro lado, la literatura analizada sobre comunidades de aprendizaje impulsadas en nuestras latitudes y las conversaciones mantenidas con personas muy vinculadas a estos proyectos de transformación social y cultural, nos han animado a incorporar un nuevo eje de transformación relacionado con un principio básico dentro de la propuesta teórica del aprendizaje dialógico: **la creación de sentido**. Si pretendemos que exista una relación entre la comunidad y la escuela que permita avanzar a esa comunidad hacia un cambio democrático y de justicia social, es imprescindible que la escuela tenga sentido para la comunidad.



Necesidades informativas: Teniendo en cuenta los propósitos de nuestro diseño las necesidades informativas que han dado paso a las preguntas de evaluación han surgido de la información extraída del primer trabajo de campo, donde se han recogido las voces del equipo de la REC, del equipo de Foi et Joie y de la presidenta de la asociación de madres. Sería importante, en el momento de abordar la evaluación, respaldar esas necesidades con la dirección de Foi et Joie y con los poderes tradicionales de la comunidad, pues su apuesta por la evaluación será clave para la buena marcha de la misma.

En un primer paso para crear preguntas de evaluación, dichas cuestiones se han realizado para dilucidar la situación de los diferentes ejes de transformación teniendo siempre en cuenta el contexto en el que se enmarca este trabajo. Con la lógica de estas necesidades informativas

²⁹ Según el trabajo de Clara Murguialday, Norma Vázquez y Lara González sobre evaluaciones de impacto de género, el concepto "agencia" se refiere a la capacidad que tiene una persona o un grupo de definir sus propios objetivos y de actuar para lograrlos. Aunque es común identificarla con la "participación en la toma de decisiones" dentro y fuera del hogar, la agencia puede expresarse también en formas menos tangibles como, por ejemplo, la reflexión sobre los intereses propios, la capacidad de negociar los caminos para satisfacerlos o la resistencia frente a los intentos de otros de coartar las metas propias (página 10)

se han establecido, para los diferentes resultados de la política de la REC esquematizados anteriormente, una serie de preguntas concretas a las que se intentará dar respuesta para satisfacer las necesidades informativas planteadas.

Tabla 5. Preguntas de evaluación dirigidas a conocer los cambios en el alumnado

RESULTADO	PREGUNTAS
En el alumnado (6 preguntas)	
Alumnado autónomo en la construcción de su futuro	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los alumnos y alumnas han tenido voz en algún momento del desarrollo de su proceso formativo? · ¿Los niños y las niñas son capaces de soñar con su futuro de manera proyectada*?
El alumnado accede a un sistema educativo de calidad (incorporamos aquí las dimensiones de mejora del nivel académico y del desarrollo personal y social)	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los niños y niñas han adquirido las habilidades necesarias para avanzar hacia una convivencia más igualitaria? · ¿El alumnado se siente satisfecho con su nivel académico?
El alumnado accede a la escuela en igualdad de condiciones	<ul style="list-style-type: none"> · ¿El trabajo de la REC ha contribuido a reducir la tasa de abandono de las niñas?
El alumnado accede a un entorno educativo saludable	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Las niñas se sienten seguras en las escuelas de Foi et Joie? · ¿Las niñas y los niños están satisfechos con las condiciones de su escuela?

Elaboración propia



***Observación directa: el sueño:** En la literatura sobre las Comunidades de Aprendizaje se identificaba como una fase importante en su proceso de implantación la fase del sueño: *se sueña la escuela y el entorno deseado y se enfatizan las altas expectativas, la ilusión y la sensación de poder transformar la realidad.* La siguiente fase consistiría en la selección de prioridades; es decir, se sueña y después se aterriza lentamente de ese sueño en una estrategia que permitirá hacerlo realidad (o al menos acercarse paulatinamente). Este proceso en las comunidades de aprendizaje se hace de manera colectiva y dialógica, que es lo que da sentido a la propuesta. Salvando todas las distancias, existen ciertas similitudes entre los objetivos del trabajo de la REC y de las comunidades de aprendizaje, sin embargo en Chad el sueño no se concibe como una herramienta de transformación y la gente sueña, por decirlo de alguna manera, sin estrategia. Los niños y las niñas sueñan con ser presidentes o ministras, y eso es precisamente lo que sueñan sus padres y madres. No hablo de poner límites en los sueños (sería terrible), pero para que la utopía sirva para caminar, como decía Galeano, parece

importante aprender a proyectar ese sueño identificando las diferentes etapas que nos podrían ayudar a conseguirlo. Así, aunque avancemos dos pasos y el sueño se aleje cinco, estaremos caminando.

Tabla 6. Preguntas de evaluación dirigidas a conocer los cambios en padres y madres

RESULTADO	PREGUNTAS
En los padres y en las madres (11 preguntas)	
Los padres y las madres se apropian de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los padres y las madres se sienten corresponsables del funcionamiento de la escuela? ¿Y son corresponsables? · ¿Los padres y las madres son capaces de soñar con el futuro de la escuela de manera proyectada?
Las Asociaciones de Padres y las Asociaciones de Madres (APE y AME) son autónomas en la organización de las actividades educativas	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los padres y las madres son capaces de programar las diferentes actividades que deben realizar para el buen funcionamiento de la escuela? · La decisión sobre las actividades educativas, ¿es dialogada entre todas las personas corresponsables?
Los padres y las madres consensuan los compromisos presupuestarios relacionados con la escuela	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Las mujeres participan libremente en los espacios de elaboración de los presupuestos provisionales y de seguimiento de los mismos? · ¿Tienen las mujeres voz y voto en esos espacios?
Hombres y mujeres aceptan su rol en el funcionamiento de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> · ¿El rol en el funcionamiento de la escuela está repartido de manera equilibrada entre hombres y mujeres? · ¿El rol en el funcionamiento de la escuela supone una sobrecarga para las mujeres teniendo en cuenta sus diferentes roles fuera del entorno educativo?
Las mujeres tienen acceso y controlan proyectos productivos con los que contribuir al funcionamiento de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Están las mujeres de acuerdo con destinar una parte de los beneficios a la escuela? · ¿Están los hombres de acuerdo en que una parte de los beneficios del AGR de sus esposas vaya a la escuela? · ¿Las mujeres se perciben a sí mismas como agentes de cambio?

Elaboración propia

Tabla 7. Preguntas de evaluación dirigidas a conocer los cambios en la comunidad

RESULTADO	PREGUNTAS
En la comunidad (7 preguntas)	
La comunidad entiende la educación como un derecho y reconoce sus deberes	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Son capaces las personas de la comunidad de definir la educación como un derecho? · ¿Ha habido un cambio en la participación de la comunidad en los asuntos de la escuela? · ¿La comunidad es capaz de soñar con el futuro de la escuela de manera proyectada?
Gestión de las escuelas comunitarias democratizada entre el tejido asociativo	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Las familias conocen los momentos de participación en la gestión de la escuela? · ¿Los cargos en las Asociaciones de Padres y en las Asociaciones de Madres se renuevan con facilidad?
Líderes comunitarios tradicionales implicados en el buen funcionamiento de las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los líderes comunitarios son capaces de identificar las bondades de la escuela?
Las familias de la comunidad se responsabilizan de la educación de sus hijos e hijas (contribución y seguimiento)	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Todas las familias con hijos e hijas en la escuela abonan la tarifa de inscripción establecida? ¿Contribuyen a tiempo?

Elaboración propia

Estas 24 preguntas de evaluación se pueden clasificar según el eje de transformación en el que se sitúan. El objetivo de la evaluación es emitir un juicio de valor (dialogado y negociado especialmente con los actores y las actoras más vulnerables) sobre las necesidades informativas anteriormente planteadas. Estas preguntas de evaluación se han centrado en interrogar a los resultados de la REC. En esta nueva tabla se han organizado las preguntas siguiendo los ejes de transformación anteriormente establecidos (desagregándolos y explicando lo que la evaluación entiende por cada uno) y se han incluido algunas preguntas que no surgieron del ejercicio anterior pero que parecía importante incorporar en el proceso evaluativo.

Tabla 8. Organización de las preguntas de evaluación en torno a los ejes de cambio seleccionados

Eje de transformación o cambio	Pregunta de evaluación
<p>Inclusión / exclusión: El análisis de la situación de exclusión (en este caso exclusión del acceso a la educación) es la característica central de esta aproximación evaluativa</p>	<p>¿Se establece el coste de la inscripción en base a criterios de igualdad de acceso para toda la población de la comunidad?</p> <p>· ¿Quedan niños, niñas y jóvenes fuera de la oferta educativa de las escuelas? ¿Esas personas excluidas tienen alguna característica en común?</p> <p>· ¿El trabajo de la REC ha contribuido a reducir la tasa de abandono de las niñas? ¿Y a aumentar el porcentaje de inscripción?</p>
<p>Posición: Este criterio se refiere a la desventajosa ubicación social, económica, política y cultural de las mujeres respecto de los hombres en un contexto determinado (menores oportunidades de ingresos, mayor vulnerabilidad frente a la pobreza y la violencia, menor acceso a la propiedad de recursos valiosos, menor cuota de poder político, etc.).</p>	<p>· La decisión sobre las actividades educativas, ¿es dialogada entre todas las personas corresponsables de la educación en la comunidad?</p> <p>· ¿Las mujeres participan libremente en los espacios de elaboración de los presupuestos provisionales y de seguimiento de los mismos?</p> <p>· ¿Están los hombres de acuerdo en que una parte de los beneficios de las Actividades Generadoras de Ingresos (AGR) de sus esposas vaya a la escuela?</p> <p>· ¿Las mujeres son autónomas en la gestión de los beneficios de su AGR?</p> <p>· ¿Sienten las mujeres y las niñas que el nivel de violencia hacia ellas se ha reducido en los últimos años?</p>
<p>Triple rol: Fruto del sistema sexo-género y de la división “generizada” del trabajo, las mujeres empobrecidas realizan simultáneamente tres roles: el productivo, el reproductivo y el comunitario, lo que se denomina el triple rol de las mujeres en el contexto del desarrollo humano. El trabajo vinculado al apoyo educativo de los hijos e hijas está vinculado al rol reproductivo.</p>	<p>· ¿El rol de los padres y madres en el funcionamiento de la escuela está repartido de manera equilibrada entre hombres y mujeres?</p> <p>· ¿El rol en el funcionamiento de la escuela supone una sobrecarga para las mujeres teniendo en cuenta sus diferentes roles fuera del entorno educativo?</p>
<p>Agencia: La capacidad que tiene una persona o un grupo de definir sus propios objetivos y de actuar para lograrlos.</p>	<p>· ¿Tienen las mujeres voz y voto en las asambleas en las que se deciden cuestiones importantes relacionadas con la escuela? ¿Lo ejercen?</p> <p>· ¿Los alumnos y alumnas han tenido voz en algún momento del desarrollo de su proceso formativo?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Ha habido un cambio en la participación de la comunidad en los asuntos de la escuela?
<p>Ideas, actitudes, comportamientos: Es importante evaluar si ha habido una promoción, en mujeres y hombres, niños y niñas; de cambios en ideas, actitudes y comportamientos en relación a las funciones, responsabilidades, aportes, autonomía y dignidad de las mujeres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los niños y niñas han adquirido las habilidades necesarias para avanzar hacia una convivencia más igualitaria? · ¿Los padres y las madres se sienten corresponsables del funcionamiento de la escuela? ¿Y son corresponsables? · ¿Los padres y las madres son capaces de programar las diferentes actividades que deben realizar a lo largo de un año para el buen funcionamiento de la escuela? · ¿Están las mujeres de acuerdo con destinar una parte de los beneficios de su AGR a la escuela? · ¿Las mujeres se perciben a sí mismas como agentes de cambio? · ¿Son capaces las personas de la comunidad de definir la educación como un derecho? · ¿Los cargos en las Asociaciones de Padres y en las Asociaciones de Madres se renuevan con facilidad? · ¿Todas las familias con hijos e hijas en la escuela abonan la tarifa de inscripción establecida? ¿Contribuyen a tiempo?
<p>Creación de sentido: La creación de sentido supone dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto por el que luchar. En este sentido evaluaremos si todo el acompañamiento de la REC ha conseguido dotar de sentido a la escuela para las niñas, niños, madres, padres y para la comunidad en general</p>	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los niños y las niñas son capaces de soñar con su futuro de manera proyectada? · ¿El alumnado se siente satisfecho con su nivel académico? · ¿Los padres y las madres son capaces de soñar con el futuro de la escuela de manera proyectada? · ¿La comunidad es capaz de soñar con el futuro de la escuela de manera proyectada? · ¿Los líderes comunitarios son capaces de identificar las bondades de la escuela?

Elaboración propia

2. Matriz de evaluación

Para poder responder a las preguntas de evaluación estas deben ser medidas. Nos encontramos en la fase de **operacionalización**, momento en el que definimos cómo vamos a medir o contestar cada cuestión planteada. Se trata de continuar con la construcción de una cadena lógica donde se pueda ver el concepto definido y todo el sistema de indagación que se propone para evaluarlo. En este sentido, mientras que las preguntas se tienen que encargar de

representar lo más completamente posible a las diversas cuestiones que definen el eje de transformación propuesto, el indicador debe ser una variable medible, observable y registrable, que aporte una información que “conteste” a las preguntas de evaluación (Ligero, J.A. 2015: 56-57).

Con este fin, se han establecido indicadores para cada una de las preguntas establecidas. De igual manera, se ha definido la forma de obtener los datos para cada indicador (fuentes de extracción de información). Como ya hemos indicado anteriormente, la metodología pensada para abordar esta evaluación será el estudio de casos, de esta manera hemos asociado fuentes de información que podrán obtenerse a través de esa metodología.

Debido al espíritu de la aproximación evaluativa elegida, esta matriz no es en ningún caso un instrumento de trabajo rígido, sino que es concebida más bien como una herramienta para avanzar en un diálogo aterrizado. Es necesario que los diferentes aspectos que aparecen en la matriz (conceptos, indicadores, estándares así como las propias fuentes de extracción de información) sean acordados y consensuados por los actores y actoras protagonistas del proceso evaluativo. En ese sentido, es necesario que el equipo evaluador haga un esfuerzo de simplificación de la herramienta, de manera que pueda ser comprendida por los diferentes agentes. También es importante tener en cuenta las dificultades contextuales para realizar un ejercicio dialógico desde la horizontalidad, ya que nos encontramos en un contexto donde el respeto a las jerarquías determinará de manera clara el trabajo de campo de la evaluación.

Tabla 9. Matriz de evaluación

¿El trabajo de la REC ha contribuido a la transformación social de las personas de las comunidades en aras de su bienestar?		
Eje de cambio: EXCLUSIÓN		
Pregunta de evaluación	Indicador	Fuentes de extracción de información (el caso de Biga)
<p>¿Se establece el coste de la inscripción en base a criterios de igualdad de acceso para toda la población de la comunidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> · La tasa de inscripción ha sido decidida en una asamblea abierta con la participación efectiva de toda la comunidad · El coste de la inscripción se decide teniendo en cuenta las posibilidades económicas de las familias de la comunidad · La REC hace un seguimiento personalizado de las familias con más dificultades económicas y propone soluciones 	<ul style="list-style-type: none"> · Observación directa de la asamblea · Trabajo en grupo con la REC · Cuadernos de animadores y animadoras
<p>· ¿Quedan niños, niñas y jóvenes fuera de la oferta educativa de las escuelas? ¿Esas personas excluidas tienen alguna característica en común?</p>	<ul style="list-style-type: none"> · La no inscripción de niños y niñas en la escuela nunca es debida a la falta de recursos económicos 	<ul style="list-style-type: none"> · Seguimiento del pago de inscripción · Entrevistas semiestructuradas con las personas excluidas
<p>· ¿El trabajo de la REC ha contribuido a reducir la tasa de abandono de las niñas? ¿Y a aumentar el porcentaje de inscripción?</p>	<ul style="list-style-type: none"> · La tasa de abandono de niñas se ha reducido en un 30% en relación al año escolar anterior · El porcentaje de inscripción de las niñas aumenta en un 20% en relación al año escolar anterior · La comunidad identifica algunas de las actividades de la REC como causas de la reducción de la tasa de abandono 	<ul style="list-style-type: none"> · Comparación de estadísticas entre tasas de abandono y el porcentaje de inscripción de cursos escolares · Trabajo en grupo con la comunidad

Eje de cambio: POSICIÓN		
Pregunta de evaluación	Indicador	Fuentes de extracción de información (el caso de Biga)
<ul style="list-style-type: none"> · La decisión sobre las actividades educativas, ¿es dialogada entre todas las personas corresponsables de la educación en la comunidad? 	<ul style="list-style-type: none"> · Al principio del año escolar se celebran asambleas mixtas en las que se decide de manera consensuada las actividades educativas que va a apoyar la comunidad · Las decisiones tomadas en la asamblea son tenidas en cuenta a lo largo del año escolar 	<ul style="list-style-type: none"> · Observación directa de la asamblea · Trabajo en grupo con la comunidad · Verificación de los cuadernos de gestión de APE y AME
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Las mujeres participan libremente en los espacios de elaboración de los presupuestos provisionales y de seguimiento de los mismos? 	<ul style="list-style-type: none"> · Al menos el 30% de las personas que asisten a una asamblea comunitaria son mujeres. · Más del 50% de las mujeres que participan en las asambleas aseguran que pueden dar su opinión en los espacios asamblearios. 	<ul style="list-style-type: none"> · Observación directa de las asambleas · Trabajo en grupo con las mujeres: análisis de discurso
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Están los hombres de acuerdo en que una parte de los beneficios de las Actividades Generadoras de Ingresos (AGR) de sus esposas vaya a la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> · Al menos el 30% de los maridos de las mujeres que impulsan un AGR afirma estar de acuerdo con que una parte de los beneficios vaya a la escuela. · Al menos el 30% de las mujeres aseguran que no tienen presiones familiares para devolver el préstamo con los intereses establecidos 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo en grupo con los hombres: análisis de discurso · Trabajo en grupo con las mujeres: análisis de discurso
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Las mujeres son autónomas en la gestión de los beneficios de su AGR? 	<ul style="list-style-type: none"> · Al menos el 40% de las mujeres aseguran que son ellas las que deciden cómo utilizar sus ingresos 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo en grupo con las mujeres: análisis de discurso

<ul style="list-style-type: none"> · ¿Sienten las mujeres y las niñas que el nivel de violencia hacia ellas se ha reducido en los últimos años? 	<ul style="list-style-type: none"> · Las mujeres y las niñas son capaces de identificar diferentes tipos de agresiones (físicas y no físicas) · Al menos el 30% de mujeres y niñas asegura no haber sufrido ningún tipo de agresión física · Al menos el 40% de las mujeres afirma que el nivel de violencia hacia ellas se está reduciendo 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo en grupo con las mujeres · Trabajo en grupo con las niñas
<p>Eje de cambio: TRIPLE ROL</p>		
<p>Pregunta de evaluación</p>	<p>Indicador</p>	<p>Fuentes de extracción de información (el caso de Biga)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · ¿El rol de los padres y madres en el funcionamiento de la escuela está repartido de manera equilibrada entre hombres y mujeres? 	<ul style="list-style-type: none"> · Existe un equilibrio entre padres y madres en el reparto de tareas asociadas a la escuela. · El reparto de tareas no agudiza las desigualdades en la participación de mujeres y hombres en los espacios públicos y privados. 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con mujeres y hombres: dinámica reloj 24 horas (antes y después)
<ul style="list-style-type: none"> · ¿El rol en el funcionamiento de la escuela supone una sobrecarga para las mujeres teniendo en cuenta sus diferentes roles fuera del entorno educativo? 	<ul style="list-style-type: none"> · Las mujeres no han visto incrementada su carga de trabajo general (en el día a día) a raíz de su participación en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con mujeres: dinámica reloj 24 horas (antes y después)
<p>Eje de cambio: AGENCIA</p>		
<p>Pregunta de evaluación</p>	<p>Indicador</p>	<p>Fuentes de extracción de información (el caso de Biga)</p>

<ul style="list-style-type: none"> · ¿Tienen las mujeres voz y voto en las asambleas en las que se deciden cuestiones importantes relacionadas con la escuela? ¿Lo ejercen? 	<ul style="list-style-type: none"> · Los líderes tradicionales, el presidente del APE y el director de la escuela aseguran que todas las personas que participan en la asamblea tienen voz y voto, incluidas las mujeres. · En cada toma de decisión la asamblea pide el voto de las personas presentes. · En cada espacio asambleario al menos han intervenido dos mujeres de la comunidad y sus intervenciones se han tenido en cuenta. 	<ul style="list-style-type: none"> · Entrevista grupal semiestructurada a los líderes tradicionales de la comunidad, presidente APE y director de la escuela: análisis de discurso · Observación directa de los espacios asamblearios
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los alumnos y alumnas han tenido voz en algún momento del desarrollo de su proceso formativo? 	<ul style="list-style-type: none"> · En las diferentes actividades de preparación, seguimiento y acompañamiento, el equipo de FeJ tiene en cuenta la opinión de los niños y niñas. · Los niños y las niñas sienten que son tenidos en cuenta a la hora de decidir cuestiones educativas que les afectan directamente. 	<ul style="list-style-type: none"> · Observación directa del trabajo de la REC · Trabajo con los niños y las niñas: análisis del discurso
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Ha habido un cambio en la participación de la comunidad en los asuntos de la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> · Las personas de FeJ con más antigüedad en la institución afirman que la comunidad está más implicada que antes. · En las reuniones destinadas a tratar temas educativos se alcanzan los objetivos de participación marcados por los animadores y animadoras · Las personas ancianas de la comunidad afirman que ha habido un cambio en la implicación 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con el equipo de FeJ · Observación directa · Trabajo con la comunidad
<p>Eje de cambio: IDEAS, ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS</p>		

Pregunta de evaluación	Indicador	Fuentes de extracción de información (el caso de Biga)
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los niños y niñas han adquirido las habilidades necesarias para avanzar hacia una convivencia más igualitaria? 	<ul style="list-style-type: none"> · Existencia de un clima de respeto entre niños y niñas dentro del espacio escolar. · Reducción de casos de conflictividad en el aula y en el centro educativo en relación con los cursos anteriores · Existencia de acciones/formaciones específicas en el aula para trabajar esas habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> · Observación directa (aula y espacio de juego) · Trabajo con profesorado y dirección · Registro de actividades en el aula (cuaderno del profesorado)
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los padres y las madres se sienten corresponsables del funcionamiento de la escuela? ¿Y son corresponsables? 	<ul style="list-style-type: none"> · Los padres y las madres son capaces de identificar las tareas vinculadas al funcionamiento de la escuela que son responsabilidad suya. · Los padres y las madres contribuyen económicamente al funcionamiento de la escuela y llevan al día la gestión económica 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con los padres: análisis del discurso · Trabajo con las madres: análisis del discurso · Cuadernos de inscripción. Cuadernos de gestión del AME y del APE. Actas de pago mensuales a los maestros, maestras y monitoras de infantil
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los padres y las madres son capaces de programar las diferentes actividades que deben realizar a lo largo de un año para el buen funcionamiento de la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> · Los padres y las madres son capaces de elaborar un calendario identificando las diferentes actividades que tienen que llevar a cabo a lo largo de un curso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con los padres y las madres. <i>(Comparación del calendario de la comunidad con el calendario de actividades de la REC)</i>
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Están las mujeres de acuerdo con destinar una parte de los beneficios de su AGR a la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> · Las mujeres se sienten realizadas al poder contribuir económicamente en la educación de sus hijos e hijas. · Las mujeres ingresan puntualmente el dinero del AGR destinado a la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con las madres: análisis de discurso · Informes sobre el reembolso de los préstamos
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Las mujeres se perciben a sí mismas como agentes de cambio? 	<ul style="list-style-type: none"> · Al menos el 40% de las mujeres se consideran a sí mismas como "capaces de transformar su realidad" 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con las madres <i>(adaptación del inventario de Roles sexuales de Bem)</i>

<ul style="list-style-type: none"> · ¿Son capaces las personas de la comunidad de definir la educación como un derecho? 	<ul style="list-style-type: none"> · Al menos el 40% de las personas de la comunidad son capaces de seleccionar la educación como un derecho fundamental · A la hora de definir la educación, al menos el 20% de las personas de la comunidad la define como derecho 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con la comunidad: análisis del discurso
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los cargos en las Asociaciones de Padres y en las Asociaciones de Madres se renuevan periódicamente? 	<ul style="list-style-type: none"> · Existe una renovación de puestos al menos cada 4 años. · La renovación de puestos aparece incluida en los acuerdos entre el APE y AME y FeJ 	<ul style="list-style-type: none"> · Documentación histórica del APE, AME · Conversaciones con la comunidad. · Acuerdos entre FeJ, APE y AME
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Todas las familias con hijos e hijas en la escuela abonan la tarifa de inscripción establecida? · ¿Contribuyen a tiempo? 	<ul style="list-style-type: none"> · Al menos el 80% de las familias con hijos e hijas en la escuela abonan la tarifa de inscripción tal y como se ha acordado en la asamblea. · Al menos el 60% abona la tarifa a tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> · Cuadernos de inscripción
<p>Eje de cambio: CREACIÓN DE SENTIDO</p>		
<p>Pregunta de evaluación</p>	<p>Indicador</p>	<p>Fuentes de extracción de información (el caso de Biga)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los niños y las niñas son capaces de soñar con su futuro de manera proyectada? 	<ul style="list-style-type: none"> · Los niños y niñas son capaces de identificar metas y objetivos vitales realistas y posibles. · Los niños y niñas son capaces de trazar un camino realista para alcanzar sus metas personales 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con los niños y niñas: árbol de sueños

<ul style="list-style-type: none"> · ¿El alumnado se siente satisfecho con su nivel académico? 	<ul style="list-style-type: none"> · El alumnado se siente satisfecho con los conocimientos adquiridos en la escuela y son capaces de identificar por qué. · La tasa de aprobación ha ido en aumento en los últimos cursos escolares 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con los niños y niñas: análisis de discurso · Trabajo con el profesorado y la dirección
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los padres y las madres son capaces de soñar con el futuro de la escuela de manera proyectada? 	<ul style="list-style-type: none"> · Los padres y las madres son capaces de identificar metas y objetivos realistas y posibles vinculados a la escuela. · Los padres y las madres son capaces de identificar actuaciones propias que ayuden a avanzar hacia las metas propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con las madres: árbol de sueños · Trabajo con los padres: árbol de sueños
<ul style="list-style-type: none"> · ¿La comunidad es capaz de soñar con el futuro de la escuela de manera proyectada? 	<ul style="list-style-type: none"> · La comunidad es capaz de identificar metas y objetivos realistas y posibles vinculados a la escuela. · La comunidad es capaz de identificar tareas propias y dificultades en el camino hacia la consecución de su meta 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con la comunidad: árbol de sueños
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Los líderes comunitarios son capaces de identificar las bondades de la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> · Los líderes comunitarios son capaces de relacionar la educación con una posible transformación de su comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con la comunidad: análisis de discurso

Elaboración propia

3. Límites del diseño

Las necesidades evaluativas han sido extraídas a través de las reflexiones expresadas por actores, actoras y públicos a los que va dirigido el trabajo de la REC, así como a través del diario de campo elaborado a lo largo de doce meses. En su afán de búsqueda de la transformación social, este diseño ha priorizado las cuestiones enfocadas hacia los cambios en la población, es decir, los resultados, a cuestiones dirigidas a analizar los procesos y la estructura institucionales (si bien las inquietudes relacionadas con esas dos dimensiones sin duda van a formar parte del proceso evaluativo, al igual que formaron parte del primer trabajo de campo, porque siempre van a estar ahí).

Además, en esta propuesta evaluativa la mirada está puesta en el departamento de la REC y en su puesta en acción, no tanto en el trabajo del departamento pedagógico, a pesar de que los resultados dirigidos al alumnado hacen hincapié en su transformación pedagógica. Sin embargo, teniendo en cuenta los diferentes ejes de transformación propuestos, la REC sería ese elemento de búsqueda de la inclusión educativa ya que cumple con el cometido de conocer los motivos por los que las familias no envían a sus hijos e hijas a la escuela. De ahí que la mirada pedagógica vaya a quedar limitada a las cuestiones referidas a su capacidad para garantizar el derecho de acceso y a la construcción de un concepto de escuela que dé sentido a ese derecho dentro del contexto en el que nos encontramos.

Por otro lado, el diseño, al centrarse en un estudio de caso, está limitado por la imposibilidad de extraer información representativa. Sin embargo, debido a la dificultad del contexto para obtener realmente la información que se está buscando, hemos priorizado la posibilidad de comprender la complejidad de una única comunidad, ya que esa información, extraída con más tiempo y con más posibilidad de conocer realmente a las personas informantes, nos guiará para valorar si el proceso de relación escuela-comunidad impulsado por Foi et Joie es verdaderamente transformador.

Fuera de las decisiones tomadas, hay otra serie de limitantes derivados de la falta de información histórica de la institución archivada y disponible; así como la imposibilidad de comunicarse directamente con los sujetos que es importante tener en cuenta en todo momento.

El caso

Hay que tener en cuenta que no podemos saberlo todo, que es muy difícil saber lo que queremos saber. El principio de incertidumbre siempre estará presente, independientemente del método elegido. Es este apartado justificaremos el método seleccionado y las técnicas de análisis posibles para llevar a cabo la matriz de evaluación.



Conviven con los ancestros.

El pasado está presente en todas las celebraciones, donde se hacen sacrificios en su recuerdo. La gente aquí mira mucho hacia atrás mientras lleva encima su futuro.

Diario de campo. Octubre 2016

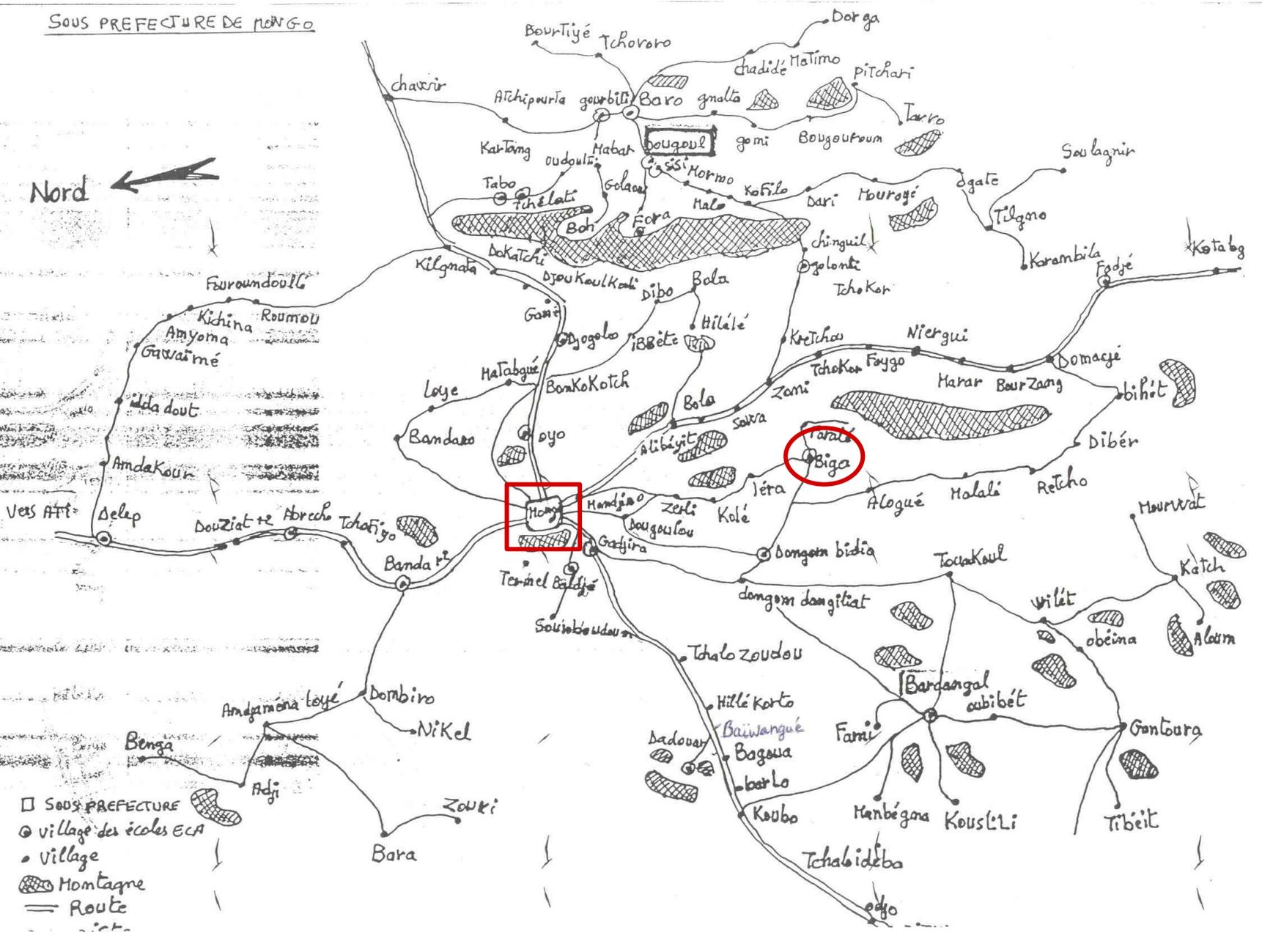


1. **Biga**, el relato

Biga es una comunidad rural chadiana situada a 15 km hacia el sur de Mongo, en la región de Guéra. Como la mayoría de las comunidades rurales de esta zona de clima saheliano, Biga es verde, muy verde en la estación de lluvias (de junio a noviembre) y amarilla, muy amarilla, en la estación seca (especialmente entre marzo y mayo). Guéra significa “país de los Hadjeray”, es decir, de la gente de las montañas; por eso Biga es montañosa, aunque las elevaciones no son especialmente altas, pero son ellas las que marcan su horizonte y saludan y despiden al sol.

SOUS PREFECTURE DE MOINGO

Nord



- SOUS PREFECTURE
- village des écoles ECA
- Village
- ▨ Montagne
- Route

La comunidad de Biga está formada **213 hombres y 412 mujeres**³⁰, una diferencia que resulta claramente significativa y que marca el desarrollo de su relato. En un contexto cultural muy influenciado por la poligamia, los motivos que explican esta diferencia de prácticamente un 50% entre ambos sexos son los siguientes: la muerte del varón, dejando a muchas mujeres viudas y al frente del cuidado de sus hijos e hijas; mujeres cuyos maridos se han ido y se han quedado solas; o mujeres cuyos maridos se han ido dejando los hijos e hijas a su cuidado. En relación con el aspecto educativo se trata de una composición social muy interesante pues, a niveles generales, y desde la experiencia concreta de trabajo de Foi et Joie, los procesos de sensibilización de padres y madres para buscar su compromiso con la educación de sus hijos e hijas son más fructíferos entre las mujeres (lo que implica un refuerzo de su rol reproductivo pero, sin embargo, dada la situación de desigualdad existente en Chad, este refuerzo puede dar lugar a una situación de mayor empoderamiento).

Las personas que habitan Biga son de etnia **Bidio**, un grupo no originario de Chad sino que, como ocurre con muchas de las etnias de la región de Guéra, sus raíces son orientales. Se cuenta que *de Irak salieron tres personas: Fadul, Badani y Badur. Llegaron a Arabia Saudita. De Arabia Saudita vinieron a Egipto. Badur es el bidaya. Badani el bidio. Badur tenía camellos, era un camellero. Él se quedó en Fada. Badani era un criador de reses. Dijo: “yo tengo reses, voy cerca del río”. Y Badani llegó a Abeché. El Sultán le dijo: “Tú eres criador de reses, ve mejor a la orilla del río, en Breké”* (Bermejo, J.L., 2016: 55, 56). El grupo y la pertenencia a una etnia específica determinan el carácter de las individualidades. Los bidio son personas sencillas y tranquilas, por eso es fácil trabajar con ellas. Sin embargo, etnias como la dadjo son difíciles y poco abiertas a soñar con un futuro diferente para sus hijos e hijas.

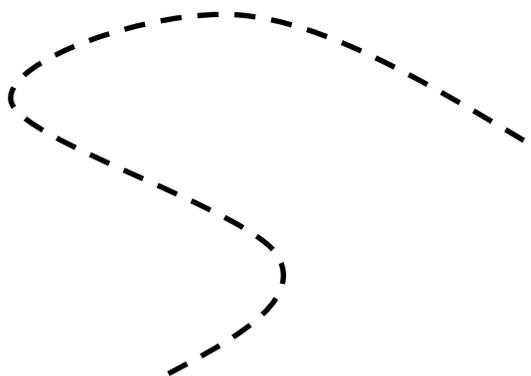
• Un paseo por Biga

Como parte de una propuesta de Educación para el Desarrollo dirigida al alumnado de infantil, hemos llevado dos muñecos de peluche como estrategia para presentar Chad, para sensibilizar a los más pequeños y pequeñas sobre la situación de este país africano desde la dignidad y el respeto. Dado que queremos evaluar un proceso financiado casi en su totalidad por la cooperación internacional para el desarrollo pensamos que podría ser una estrategia interesante emplear estas imágenes o esta presentación de Biga para comunicar algunos puntos clave de los hallazgos evaluativos a diferentes agentes clave de la sociedad española (como centros educativos, por ejemplo). Utilizaremos la misma estrategia para presentar nuestro caso (Biga) con la finalidad de hacer del documento lo más divulgativo posible.

³⁰ A falta de datos oficiales, el equipo de Fe y Alegría ha hecho esta aproximación en base a su experiencia de trabajo en Biga durante siete años.



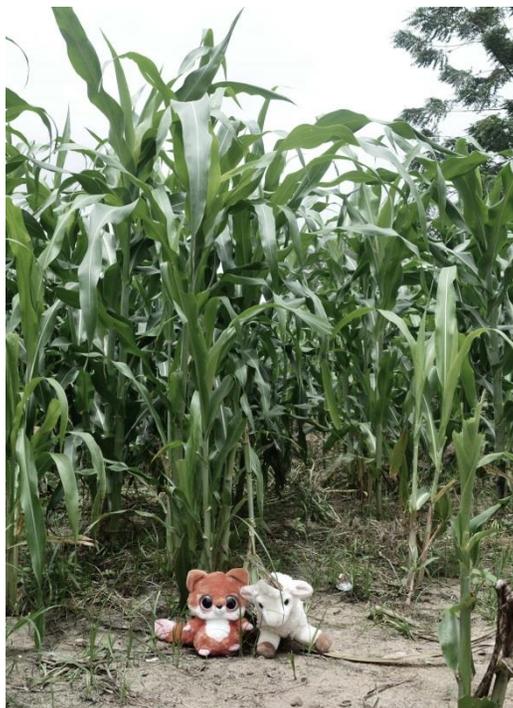
Empezamos nuestro recorrido por Biga, una de las 17 comunidades cercanas a Mongo que forma parte de la Red de escuelas oficiales de Foi et Joie.



Estas son las típicas casas de la región de Guéra. De forma circular construidas de adobe y, a veces, de ladrillo y cubiertas de paja.

Estas construcciones hechas con palos se llaman hangares. Las comunidades los utilizan para celebrar las reuniones ya que así se protegen del sol. En las comunidades donde no hay edificios escolares construidos o cuando las aulas no son suficientes, se construyen hangares cubiertos de paja para impartir algunos cursos.





La mayor actividad económica de la comunidad es la agricultura y la ganadería. Cultivan sobre todo maíz, cacahuetes y sésamo. En general, según la tradición de la organización del trabajo de campo, los hombres cultivan el maíz y las mujeres se dedican al cultivo de cacahuetes, sésamo y patatas.



A nivel familiar, las familias almacenan sus cosechas en estos graneros tradicionales.



A nivel comunitario, la comunidad cuenta con un banco de cereales donde almacenan grandes cantidades de grano para poder subsistir en la estación seca (que abarca desde noviembre hasta mayo).



La mezquita es otro de los edificios más importantes de la comunidad. El 100% de las personas que habitan Biga son musulmanas. Los viernes a las 13:00 horas es el momento del rezo conjunto.

Esta es la escuela de Biga, construida en el año 2010 por la organización italiana ACRA. La escuela cuenta con 3 aulas, (las que aparecen en la fotografía) y además con una oficina para el director, un almacén y dos letrinas.





Este es el edificio de preescolar, un edificio modélico entre las escuelas de Foi et Joie. Tiene dos aulas, una para 4 años y otra para 5 años. Normalmente, en esta zona, las clases de preescolar se organizan a la sombra de un árbol.

Acabamos el recorrido en la máquina de extracción e aceite, adquirida por Foi et Joie en diciembre de 2016 para apoyar a las diferentes Asociaciones de Madres de la red de escuelas Foi et Joie número 1. Está situada en Biga debido al buen funcionamiento de su asociación de madres.



- **Biga y Foi et Joie**

El Departamento de Relación Escuela-Comunidad de Foi et Joie ha llegado a Biga en el año 2011, momento en el que realizaba un estudio diagnóstico para evaluar nuevas comunidades que incorporar a la red de escuelas número 1. Desde ese momento se ha trabajado mucho con la Asociación de Madres (integrada por las mismas personas que la conforman ahora), que, de un grupo de mujeres poco cohesionadas, pasó a convertirse en prácticamente una familia de hermanas.

La Asociación de Madres ha empezado a realizar una Actividad Generadora de Recursos (AGR) que las ha fortalecido y animado. Se dedican a la venta de carne, condimentos y aceite. Las madres también gestionan un campo comunitario en el que actualmente plantan sésamo.

Es precisamente en las comunidades de alrededor de Biga (con Biga en el centro) que Foi et Joie ha comenzado una iniciativa denominada AME-École-Agricole. En este año escolar 2016-2017 FeJ ha adquirido una máquina de extracción de aceite gracias al financiamiento de la cooperación internacional para el desarrollo destinada a esta asociación de asociaciones, con la que se pretende que mejore su situación económica para contribuir a la escuela de sus hijos e hijas.

Situación de la escuela:

Los datos estadísticos a nivel educativo con los que cuenta FeJ son los siguientes:

Tabla 10. Datos estadísticos educativos de la comunidad de Biga

Red Nº 1	Resultado General 2015-2016															Porcentaje de aprobación			Tasa de abandono		
	Personas inscritas			Personas presentes			Personas ausentes			Personas admitidas			Personas suspensas								
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T			
BIGA	152	155	307	92	76	168	60	79	139	23	13	36	69	63	132	25%	17%	21%	39%	51%	45%

Bases de datos de Foi et Joie

Tabla 11. Datos estadísticos educativos de la comunidad de Biga

MONGO Inscripciones 2016-2017																					
Escuela	CP1			CP2			CE1			CE2			CM1			CM2			TOTAL		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
BIGA	41	45	86	20	19	39	20	15	35	16	9	25	10	12	22	9	11	20	116	111	227

Bases de datos de Foi et Joie

Tabla 12. Datos estadísticos educativos de la comunidad de Biga

Pré-CP	H	M	T
BIGA	30	22	52

Bases de datos de Foi et Joie

En el año escolar 2016-2017 Biga cuenta con 2 maestros comunitarios, 2 monitoras de preescolar y 1 docente del Estado que, además de la labor docente, dirige la escuela.

2. Diseño metodológico: el caso

Siguiendo las pautas del sociólogo Xavier Coller, el estudio de casos es apropiado cuando se quiere estudiar un fenómeno, un objeto o una relación causal. En el caso de la evaluación propuesta, se pretende comprender el papel de la REC en el proceso de transformación educativa y social de las comunidades que acompaña. Se trata de una cuestión compleja que resulta interesante abarcar con la mayor profundidad posible. En ese sentido, hemos entendido que ese nivel de complejidad se alcanzará de una manera más evidente analizando una única comunidad que intentando abarcar la situación de las 32 comunidades a las que acompaña Foi et Joie en estos momentos.

- **¿Por qué Biga?**

Tal y como relatamos anteriormente, el contexto en el que surge la posibilidad de diseñar esta evaluación se caracteriza por ser un momento en el que la Federación Internacional de Fe y Alegría apuesta, de manera estratégica, por el trabajo en el continente africano. Parece un momento ideal para comprender y analizar el trabajo impulsado en Foi et Joie Tchad (la primera Fe y Alegría africana y la más estable del continente) y valorar sus claves de éxito de cara a la transformación social. En este sentido se ha centrado la mirada en un departamento característico de la institución (a diferencia de lo que ocurre en las asociaciones latinoamericanas) que es el área de Relación Escuela Comunidad. Biga ha sido seleccionada por ser una comunidad caracterizada por lo siguiente:

- El trabajo de la REC en la comunidad es estable y muy satisfactorio para los animadores y animadoras de Foi et Joie (es una comunidad ejemplar tanto en el trabajo con los padres como con las madres).
- Una de las acciones más interesantes a nivel transformador de la REC es todo el trabajo que se hace con las Asociaciones de Madres. En ese sentido Biga es un caso ejemplar por los siguientes motivos:
 - Dispone del único Pré-CP modelo de la red de escuelas número 1. Esto es importante porque son las madres las que se encargan de la gestión del Pré-CP y de pagarles a las monitoras. A diferencia de lo que ocurre en las demás comunidades (a excepción de Bardangal, que también cuenta con un Pré-CP muy bien equipado, pero no por la acción de Foi et Joie sino por el apoyo de una persona particular) Biga cuenta con dos monitoras (porque tiene dos aulas). Eso significa que las madres deben disponer del doble de presupuesto que en las demás aldeas para poder hacer frente a ese gasto. En la comunidad de Biga las madres son capaces de afrontar el coste de dos monitoras e incluso apoyar a la Asociación de Padres en el presupuesto de primaria.

- Alrededor de Biga (y estando su asociación de madres a la cabeza) se ha creado la experiencia *AME escuela agrícola* formada por madres de las comunidades de alrededor de Biga (sin ser comunidades con escuelas Foi et Joie) con las que se trabaja en un proyecto agrícola más amplio de carácter asociativo.
- Ha sido la comunidad seleccionada para ubicar la máquina de extracción de aceite, la única máquina de estas características que ha adquirido la asociación. Biga se convertirá en punto de encuentro con otras asociaciones de madres para transformar sus granos de sésamo o de *arachide* en aceite que después podrán comerciar. La Asociación de Madres de Biga también será fortalecida para conseguir el futuro control y gestión de dicha máquina.

• Metodología

Podríamos establecer 7 diferencias básicas entre el método cuantitativo y el método cualitativo³¹:

Tabla 13. Diferencias entre método cuantitativo y cualitativo

Diferencias entre el método cuantitativo y cualitativo		
	Método cuantitativo o distributivo	Método cualitativo o estructural
1	Considera que lo que hay en la realidad son hechos	Lo que hay en la realidad son procesos , lógica de la continuidad y de relación con otras derivas
2	Si hay hechos, eso quiere decir que se pueden medir	La intención es comprender cómo se articulan y desarrollan los procesos (lógica comprensiva)
3	¿Cómo lo hago? Los informantes nos van a dar cuenta de los hechos. Condición: tienen que estar aislados entre sí. Un único e indivisible individuo .	No hay informantes, hay interlocutores , aquellas personas con las que se interactúa, se "interhabla". Estos interlocutores abren un concepto fundamental de la metodología cualitativa: el de sujeto , alguien que está a sujetar al conjunto de elementos que conforman su realidad social. Los sujetos no están aislados, sino que están sujetos, están vinculados a aquello que estamos investigando.
4	Pero no vale cualquier individuo, por eso se utiliza la muestra . Hay que	No hay muestra y tampoco hay representatividad.

³¹ Extraído de los apuntes tomados en el aula durante las sesiones sobre el método cualitativo impartidas por Cristina Santamarina.

	caracterizar a la unidad muestral que nos pueda hablar. Un hogar no es una unidad muestral, un perro tampoco.	
5	Tenemos que construir herramientas para conectar con nuestra muestra: cuestionarios.	Los criterios para seleccionar interlocutores se basan en variables sociológicas. Hay que pensar el universo posible de aquello que voy a evaluar y ver diferentes maneras de ver la realidad en función de su posición en la misma.
6	El proceso es ex-ante : la proyección interpretativa de esos hechos que quiero medir en la realidad. Ese cuestionario va a ser una delimitación de la realidad que va a proyectar mi saber, mi perspectiva.	El proceso es ex-post . Lo que voy a conocer es a posteriori. Lo que pretendemos es comprender, estructurar la realidad particular que analizamos. Esa realidad fue, es y será un proceso (normalmente, cuando se emplean métodos mixtos, el cualitativo va antes, para poder tener información para la elaboración del cuestionario).
7	La técnica fundamental del método cuantitativo es la encuesta estadística representativa	Frente a la representatividad, lo que nos ofrecen los interlocutores es significatividad social .

Elaboración propia a partir de las clases del Máster de Evaluación

Esta tabla nos permite situarnos en una propuesta metodológica cualitativa pues pretendemos comprender un proceso estableciendo una relación con los sujetos (“interhablando” con ellos) que nos ofrezca una significatividad social. Por otro lado, según la experiencia de convivencia en la región, es a través de la conversación y el diálogo que se puede empezar a vislumbrar las diferentes capas de realidad existentes en el contexto, porque en la fase de análisis será muy interesante centrarse en el sentido o significado construido por las personas que participan en la experiencia evaluadora. Además, es importante esa concepción de individuos como sujetos en aras de proponer un proceso que, desde la propia propuesta metodológica, sea empoderadora, ya que situamos a las personas más vulnerables (normalmente relegadas en una sociedad muy marcada por su verticalidad y jerarquía) en el centro, haciéndolas interlocutoras directas, emisoras directas; en una realidad que les empuja al papel receptor (de ayudas, de órdenes, de roles...)

Dado que el documento que presentamos es una propuesta de diseño (que ha centrado su esfuerzo en la elaboración del modelo lógico de la REC y de la matriz de evaluación gracias a un primer trabajo de campo), no entraremos a desarrollar las técnicas que se podrían emplear para llevar esta evaluación a cabo, simplemente intentaremos hacer una breve clasificación de las propuestas recogidas en la matriz de evaluación.

Tabla 14. Propuesta de herramientas para la recogida de información

HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
Tipo de herramienta	Recoge información sobre...	Comentarios
Observación directa	<ul style="list-style-type: none"> · Comunidad · La escuela · Foi et Joie · El equipo de la REC · Asambleas y reuniones · Trabajos productivos · Las relaciones entre niños y niñas 	<p>Sería la primera técnica a desarrollar y, a partir de lo observado, se diseñarían (o se completaría el diseño) del resto de herramientas. Sería interesante contar con una ficha de observación o un diario de campo en el que, entre otros aspectos podamos anotar lo que veo y lo que interpreto para poder registrar los posibles cambios en nuestra mirada.</p>
Trabajo en grupo	<ul style="list-style-type: none"> · Con el equipo de la REC · Con la comunidad · Con las mujeres · Con los hombres · Con las niñas · Con los niños · Con el profesorado y la dirección · Con el consejo del APE · Con el consejo del AME 	<p>Es importante crear espacios diferenciados por sexos para que los grupos se puedan expresar libremente, pero también es interesante trabajar en grupos mixtos (con la comunidad, por ejemplo) para poder observar el comportamiento y la participación. Para llevar a cabo algunos de los trabajos en grupo se han propuesto en la matriz técnicas específicas como el “reloj 24 horas” o la construcción de un “árbol de sueños”. Se trata de técnicas de autoconocimiento muy interesantes para avanzar en la transformación de las personas. Si bien es necesario no trabajar con grupos mixtos para generar un espacio de confianza, sería muy interesante compartir las conclusiones de los trabajos a nivel de plenario, para que todo el mundo conozca los resultados.</p> <p>Hay que tener en cuenta que en las comunidades no se habla francés, por lo que se necesitará siempre una persona intérprete. Sería pertinente formar a las personas de la REC en las técnicas que queremos poner en marcha en los trabajos grupales para que entiendan el objetivo y sean ellas y ellos quienes dinamicen las reuniones.</p>
Entrevistas semi-estructuradas	<ul style="list-style-type: none"> · Con las familias cuyos hijos e hijas no van a la escuela (excluidas) · Entrevista grupal a los líderes tradicionales de la comunidad, presidente APE y director de la escuela · Con la presidenta AME · Con el director de Foi et Joie 	<p>Se trata de conversaciones que van a dar información muy interesante para enfocar los trabajos grupales y para la resolución de dudas que, con toda probabilidad, irán surgiendo durante toda la evaluación del caso.</p>

Elaboración propia

La salida

En este apartado recogemos las conclusiones extraídas del proceso de diseño y las despedidas, que esperamos que sean “hasta luego”



Y al final, lloramos

Hubo comida, hubo bebida, hubo rezos deseando buen viaje, hubo discursos de agradecimiento, reconocimiento e incluso de disculpas. Hubo risas, muchas, recordando las seis horas en Bardangal esperando a que sacásemos el coche del enorme charco en el que se atascó, las conversaciones con la comunidad de Gadjira que querían hacerme beber de su agua y no entendían la necesidad de abrir la escuela en medio de la huelga general, los llantos de los niños y niñas de preescolar de Bokyo II nada más verme llegar... Pero todos esos momentos vividos en doce meses se encogieron en nuestros estómagos haciendo un nudo.

Y al final, lloramos. Las mujeres lloramos.

Diario de campo. Última página.

Conclusiones

A lo largo de todo el documento se han ido introduciendo las diferentes reflexiones generadas en torno a este trabajo final, cuyo objetivo último es poner en práctica los conocimientos adquirido a lo largo de las sesiones teóricas y los trabajos prácticos del Máster de Evaluación de Programas y Políticas Públicas. En este apartado intentaremos recoger de una manera organizada dichos aprendizajes o evidencias.

- En primer lugar, la característica más peculiar de esta memoria es precisamente que ha sido concebida en el **contexto** propio de la evaluación, un lugar en el mundo cuya organización y cosmovisión del mismo es totalmente diferente a la propia. Es posible que esta situación haya hecho que el contexto cobre una importancia mayúscula y un peso decisivo a lo largo del documento y en la propuesta de diseño. En relación a esta dimensión (contexto) y a la importancia de su conocimiento para llevar a cabo una evaluación sí que ha habido un cambio en mi punto de vista antes y después de la realización del trabajo. Entiendo que los equipos multidisciplinares son los ideales para realizar evaluaciones, sin embargo, el conocimiento del contexto específico nunca me ha parecido tan fundamental en el grupo, priorizando perfiles con formaciones y experiencias específicas en técnicas y, especialmente, en feminismos. Sé que el perfil de una persona evaluadora debe ser lo suficientemente amplio y sus habilidades lo suficientemente flexibles como para poder adaptarse a evaluaciones sobre temas

diferentes (tecnológicos, educativos, sanitarios, culturales...). Sin embargo, después de este proceso de diseño me ha parecido que el conocimiento de las culturas (por lo menos aproximado) debe formar parte de alguna manera de un proceso evaluativo que quiera conocer un hecho social.

- Siguiendo con esa importancia del contexto, y centrándonos ahora en el movimiento de educación popular Fe y Alegría, esta propuesta evaluativa resulta muy pertinente para conocer la relevancia de un departamento que juega un papel importante en la contextualización de un modelo educativo ideado y configurado en América Latina. Siguiendo las reflexiones del investigador Milton Calderón, en el contexto chadiano habitan dos tensiones a nivel educativo: por un lado la existencia de un sistema educativo heredado de la época colonial e inadaptado a su realidad, y por el otro lado, una propuesta educativa proveniente de la concepción de la educación popular según el movimiento Fe y Alegría que aboga por una educación contextualizada. Me ha parecido muy interesante este juego de doble influencia externa (que podríamos entender como opuesta pues el sistema post-colonial podría entenderse como homogeneizador mientras que el de la educación popular impulsada por Fe y Alegría podría ser más heterogéneo debido, precisamente, al rol del contexto en su propuesta); y me ha parecido que trabajar sobre el **sentido de la escuela** como un criterio de valor de la evaluación puede ayudar a encontrar un modelo educativo con unas características propias.
- Por otro lado, uno de los puntos más complejos de afrontar por mi parte ha sido el de intentar combinar mi rol como responsable de proyectos con el posible rol de evaluadora de una parte del trabajo de la institución. Soy muy consciente de la enorme influencia que ha tenido mi experiencia en proyectos en el diseño evaluativo propuesto y también reconozco que, finalmente, he optado por realizar un diseño con el fin de priorizar mis funciones en la gestión de proyectos, ya que la evaluación es, obviamente, política e, impulsar un proceso evaluativo ha implicado iniciar una serie de problemas que, finalmente, he preferido no enfrentar. No se trata solamente de la existencia de una limitada cultura evaluativa (que me ha parecido bastante evidente, desde mi experiencia personal³²), sino también por mi propio planteamiento y mi implicación con la misión institucional. No sé si la que planteo es la evaluación que mejor se adapta a la realidad institucional porque toca directamente concepto y estrategia y eso es algo muy sensible (no podemos obviar que se trata de una institución religiosa donde la toma de decisiones estratégicas recae en la dirección y en el consejo de administración, ambos formados y dirigidos por padres jesuitas), pero desde luego estoy convencida de que es la más adecuada para evaluar la misión del movimiento en Chad. Es decir, finalmente he priorizado la misión y mi propia posición como evaluadora. Y me parece, por el

³² Sin entrar a hablar de la cultura evaluativa de la institución, lo cierto es que cuando le hemos pedido a la inspección educativa que nos hiciese un informe de los diferentes profesores de los centros de secundaria de Foi et Joie, los resultados eran siempre muy positivos (con medias generales de entre 7 y 8,5 sobre 10). Cuando pregunté cómo era posible (porque se había detectado la falta de nivel como uno de los problemas) el responsable pedagógico de Foi et Joie de aquel momento me dijo: *“Están evaluando a profesores de educación secundaria, no van a emitir un juicio negativo sobre este nivel de profesorado”*. Es decir, la evaluación no ha sido útil porque ha estado sesgada por un componente sociocultural.

momento, que ha sido la decisión correcta. La misión de la “cosa” que vamos a evaluar debería marcar el diseño evaluativo; y si hay algo que lo obstaculiza debería verse en el propio proceso evaluativo (y sería un elemento más de aprendizaje y, a lo mejor, de transformación).

- Finalmente, me ha parecido muy interesante plantear la evaluación desde el paradigma crítico. Me parece que es una aproximación evaluativa muy pertinente en los procesos de evaluación de las intervenciones de la cooperación para el desarrollo. Creo que en los procesos evaluativos siempre se interviene y esa intervención va a provocar algún cambio (lo queramos o no). Si hacemos trabajos grupales frente a entrevistas individuales, si priorizamos cuestionarios a conversaciones colectivas... algo puede cambiar en las personas, sobre todo en contextos tan jerárquicos como los africanos. Marcarnos objetivos para canalizar cómo queremos que sea ese pequeño cambio parece interesante para seguir contribuyendo a la justicia social.

Bibliografía

Bermejo, J.L., (2016) Formaciones y dinanismos étnicos en el Guéra: República del Chad. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. Documento web consultado el 8 de mayo de 2017:

https://books.google.es/books?id=VGWGRd7Jr50C&pg=PA61&lpg=PA61&dq=la+etnia+Bidio+en+Chad&source=bl&ots=Dd-3XQ0yLK&sig=pvkfif7zHDISKdlWJbrQLbPM_vc&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwj-2M39_tTAhXKaFAKHe_1CzcQ6AEIQjAE#v=onepage&q=la%20etnia%20Bidio%20en%20Chad&f=false

Bustelo, M. (2002) “¿Qué tiene de específico la metodología de evaluación?” en Bañón, R. (comp.) La evaluación de la acción de las políticas públicas. Madrid: Díaz de Santos.

Cifuentes, A., Fernández, M. (2010). “Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio “Apóstol San Pablo” de Burgos (España).

Coller, X. (2005). Estudio de casos. Colección “Cuadernos metodológicos”, Nº 30. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Espinosa, J., Bustelo, M., Velasco, M. (2016). Evaluating Gender Structural Change. Guidelines for Evaluating Gender Equality Action Plans (GEAP). Complutense University of Madrid (UCM).

Espinosa, J., Tamarago, M. (2015). “¿Cómo integrar un enfoque transformador de género en la evaluación de políticas públicas? Debates y propuestas”. Decisiones en contextos de cambios: Interpelaciones e inspiraciones de la Conferencia de Beijing. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina, Serie de trabajos Monográficos Vol. 5.

Ligero, J.A., Espinosa J., Mormeneo, C., Bustelo, M. (2014). Diferentes aproximaciones para hacer una evaluación sensible al género y al enfoque basado en derechos humanos para el desarrollo. Secretaría General de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Ministerio de Asuntos Exteriores).

Ligero, J.A. (2015) Tres métodos de evaluación de programas y servicios. Juicios finales sumativos, teoría del cambio y evaluación orientada a los actores implicados. Edición no venal.

Miller, V., Veneklasen, L., Reilly, M., Clark, C. (2009). Haciendo que el cambio sea una realidad. Conceptualizando el poder para avanzar la justicia, la igualdad y la paz. Escuela Mar de Cambios.

Murguialday, C., Vázquez, N., González, L. (2005). Un paso más: evaluación del impacto de género. Guía para evaluar el impacto de género de los proyectos de cooperación al desarrollo. Cooperación. Consultado aquí:

http://www.mujiereenred.net/IMG/pdf/Un_paso_mas_evaluacion_del_impacto_de_genero.pdf

Murillo, V. (coord. general) **(2013).** Revista Fe y Alegría Calidad. N° 1. Federación Internacional Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular.

ONU Mujeres. (2015). Cómo gestionar evaluaciones con enfoque de género. Manual de evaluación. ONU Mujeres. Oficina independiente de evaluación.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata. Segunda edición (1999).

UNESCO (2015) La educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo. UNESCO.

