

Un proyecto de alfabetización de adultos para la igualdad de género y el desarrollo comunitario en Karabe (República Democrática del Congo)

Adult literacy project for gender equality and community development in Kabare (Democratic Republic of Congo)

ISIDORE MUTAYONGWA MITUGA

Graduado en Educación Social

lafisdomit@gmail.com

Recibido/: 17/12/ 2018. / Aceptado: 13/05/2019

Cómo citar: Mutayongwa, I. (2019). Un proyecto de alfabetización de adultos para la igualdad de género y el desarrollo comunitario en Kabare (República Democrática del Congo). *Tabanque: Revista Pedagógica*, 32, 80-

ORCID

DOI: 10.24197/trp.0.2019.88-127

Resumen: En Kabare, una jefatura de República Democrática del Congo, la población vive en pobreza extrema causada por el analfabetismo, la marginación de la mujer por la estructura social patriarcal, la guerra, la ausencia de política social del gobierno y la falta de iniciativa y formación de la población. Este proyecto pretende cambiar esa estructura mediante el empoderamiento de la población por la alfabetización que dé inicio a un proceso de desarrollo comunitario donde se concretan la igualdad de género, el incremento de la producción para solucionar los problemas que asfixian a las familias. Para eso, la alfabetización estará enfocada en la pedagogía problematizadora de Paulo Freire basada en la dialéctica teoría-práctica que se concreta por los debates, reflexiones, crítica de la realidad social, acciones comunes y evaluaciones para eliminar la dicotomía entre lectoescritura y vida real, esta trampa en la que los programas de alfabetización de adultos suelen caer.

Palabras clave: República Democrática del Congo, marginación de la mujer, pobreza, empoderamiento, alfabetización, pedagogía problematizadora, lectura-relectura-escritura del mundo, desarrollo comunitario.

Abstract: In Kabare chiefdom in Democratic Republic of Congo, the population is languishing in extreme poverty as a result of the marginalization of women by the patriarchal social structure, illiteracy, war, lack of social policy of the government, lack of initiative and training of the population. The goal of this project is to weaken the aforementioned social structure by the people empowerment through literacy training that initiates a process of community development that concretizes gender equality and productive output to solve the problems that suffocate families. For that, literacy will be imbued with the pedagogy of problems, set up by Paulo Freire, and based on the dialectic theory-practice. It is concretized by reflective-critical debates on the social reality, actions-evaluations, in order to eliminate dichotomy between literacy and real life, this trap to which adult literacy programs generally succumb.

Keywords: Democratic Republic of Congo, women's marginalization, poverty, empowerment, literacy, problemist pedagogy, reading-interpreting-building of reality, community development.

Résumé: Dans la chefferie de Kabare, en République démocratique du Congo, la population croupit sous l'extrême pauvreté, conséquence de la marginalisation des femmes par la structure sociale patriarcale,

l'analphabétisme, la guerre, l'absence de politique sociale du gouvernement et le manque d'initiative et de formation de la population. Ce projet cherche à changer la structure sociale susmentionnée en renforçant les capacités de la population par une alphabétisation qui initie un processus de développement communautaire qui concrétise l'égalité des sexes, le rendement de la production pour résoudre les problèmes qui asphyxient les familles. Pour cela, l'alphabétisation sera imprégnée de la pédagogie de problèmes, mise sur pied par Paulo Freire, et fondée sur la dialectique théorie-pratique. Elle est concrétisée par des débats-réflexions-critiques sur la réalité sociale, actions-évaluations, afin d'éliminer la dichotomie entre lectoécriture et vie réelle, ce piège auquel succombent généralement les programmes d'alphabétisation des adultes.

Mots-clés : République Démocratique du Congo, marginalisation des femmes, pauvreté, renforcement des capacités, alphabétisation, pédagogie problématisatrice, lecture-relecture-écriture du monde, développement communautaire.

Sumario: Introducción. 1. Presentación de Kabare. 2. Descripción del proyecto. 3. Alfabetización: Fases. 4. Gestión económico-financiera de los recursos materiales, inmateriales y humanos. 5. La evaluación y su programación. 6. Conclusiones

Summary: Introduction. 1. Presentation of Kabare. 2. Description of the project. 3. Literacy in Phases. 4. Economic and financial management of material, immaterial and human resources. 5. The evaluation programming. 6. Conclusions

Sommaire : Introduction 1. Présentation de Kabare. 2. Description du projet. 3. Alphabétisation en phases. 4. Gestion économique-financière des ressources matérielles, immatérielles et humaines. 5. Programmation de l'évaluation. 6. Conclusions.

INTRODUCCIÓN

La República Democrática del Congo es uno de los países donde el analfabetismo impide a miles de personas adultas cumplir adecuadamente con sus deberes y obligaciones cívicas dentro de sus respectivas comunidades. A las consecuencias del analfabetismo, que incide más en las mujeres que en los varones, se suman también las de la estructura social patriarcal bien asentada en la sociedad por la cultura y por las normas legales que marginan gravemente a las mujeres.

Ante la incapacidad del Estado para crear empleos y para mantener la seguridad de la población frente a los grupos armados que explotan descontroladamente los minerales, no dudando para lograr su posesión destruir pueblos enteros, esclavizar a la juventud y violar a mujeres y a chicas, los congoleños en Kabare, las mujeres en mayor proporción, se encuentran reducidos a una extrema pobreza intelectual y económica contra la cual este proyecto pretende empoderar a la población en general y a las mujeres en particular para dar inicio a un proceso de desarrollo comunitario.

El proyecto se inspira en la alfabetización y la pedagogía problematizadora promovida por Paulo Freire, con el objetivo de empoderar a los beneficiarios a entender la realidad sociocultural (su mundo) de la cual son herederos, víctimas y rehenes, confrontarla a otros mundos para modificarla, ajustándola a sus necesidades reales y así mejorar sus condiciones de vida.

Estructuramos este artículo empezando por la presentación de la jefatura de Kabare: situación geográfica y demográfica, realidad sociopolítica, cultural y económica. En segundo lugar, haremos una descripción explicativa del proyecto: objetivos, procesos y métodos de la alfabetización: constitución del programa y material pedagógico, inscripción de los educandos¹, formación de los alfabetizadores y alfabetizadoras, alfabetización en tres fases correspondientes a tres idiomas (lengua materna, lengua regional y lengua oficial)

En tercer lugar, describiremos sucintamente los recursos (humanos, materiales y económico-financieros) que harán posible su realización. Dedicaremos el cuarto apartado a las distintas evaluaciones: ocho momentos sucesivos, materia, agentes, criterios e indicadores, por los cuales se diagnosticará y comprobará -la eficacia y eficiencia de los resultados de cada etapa antes de pasar a la siguiente. Finalmente, presentaremos las conclusiones y señalaremos los posibles límites al logro de los objetivos.

1. PRESENTACIÓN DE KABARE

1.1. Situación geográfica y demográfica

Este proyecto será desarrollado en 6 de las 70 aldeas de la Jefatura rural de Kabare. Para precisar, Kabare forma parte del Bushi (Tierra de los Bashi) en la Provincia de Kivu Sur, al extremo centro-este de la República Democrática del Congo (RD Congo), en el centro del continente africano. Kabare está en la zona fronteriza de RD

¹ Con la intención de agilizar la lectura, en la redacción de este artículo se ha optado por utilizar un lenguaje genérico masculino cuando no se pueda utilizar un lenguaje inclusivo.

Congo con la República Ruandesa, del cual está separada por el lago Kivu (1. 240 m por encima del nivel del mar) y el río Rizizi que lleva las aguas del lago Kivu al lago Tanganyika. En Kabare las temperaturas oscilan entre 14°C y 28°C todos los días y durante todo el año, lo que explica su clima tropical de montaña que hace del Bushi un paraíso natural en el cual se mueven los gorilas de montaña, elefantes y otras especies que disfrutan la riqueza vegetal del Parque Natural de Kahuzi-Biega.

Kabare es uno de los territorios rurales más poblados de la RD Congo. En 2007 contaba con 535.114 habitantes (316 hab./Km²) de los cuales 112. 373,94 mujeres (21%), 171. 236,48 chicas jóvenes (32%), 96.320 hombres (18%) y 155. 183,06 chicos jóvenes (29%) (Wabatinga, 2007).

No existiendo un registro censal en la RD. Congo desde finales de los ochenta, los datos suelen ser estimados por encuestas nacionales, además sobre Kabare existe escasa producción de literatura científica. Por eso, presentaremos datos no documentados, resultado de nuestra elaboración basada sobre la observación y vivencia personales en la zona que conocemos por ser nuestra tierra². Sobre el analfabetismo, hemos deducido las cifras de las encuestas y estimaciones nacionales.

Mapas de África, R.D del Congo, Provincia Kivu del Sur y Kabare.

² En Kabare nacieron, vivieron y fallecieron mis abuelos y mis padres. Yo también nací y estudié desde primaria hasta la graduación en filosofía. También trabajé en la zona como maestro en educación primaria de 1996 hasta 1998 y como director del internado y director de disciplina (figura parecida al Educador social) en el Instituto Collège Saint Paul desde septiembre de 2006 hasta julio de 2009 y desde septiembre de 2011 hasta julio de 2013.



Fuente: Google y elaboración propia

En el año 2000, la tasa del analfabetismo en RD Congo estaba estimada por encima del 34% de la población total (Mokonzi, 2009). El Ministerio de Asuntos Sociales, Acción Humanitaria y Seguridad Nacional (MASAHSN) la estimaba a por encima del 33%. En la Provincia de Kivu Sur, donde se ubica Kabare, la tasa era de 37.5 % (MASAHSN, 2012: 18). El informe del Instituto Nacional de Estadísticas (Institut National des Statistiques) de RD Congo indica que, en 2012, el 62,7% de la población total del país había cursado algunos cursos y que la oportunidad de acceso a la educación bajó de 3,3% entre los años 2000 y 2012 (INS, 2014). Se estima que habrá bajado aún más porque desde 2012 la situación sociopolítica y económica del país ha empeorado mucho.

Desde los datos del INS (2014) sobre analfabetismo, deducimos que en Kabare la tasa de analfabetismo es de 37,3% de la población total. Este porcentaje corresponde a 199.598 personas analfabetas de ambos sexos, siendo analfabetas 105.787 mujeres (53%) y 93.811 (47%) varones (ver tabla 1).

Tabla 1. Estimación de la población analfabeta de Kabare por sexo y por edad.

Población	Número de personas	% por categoría	Analfabeto/as (37,3%)
Los dos sexos	535. 114	100%	199. 597,522
Mujeres	112. 373,94	21%	41. 915,47962
Chicas	171. 236,48	32%	63. 871,20704
Total de mujeres	283. 610,42	53%	105. 786,6867
Hombres	963. 20,52	18%	35. 927,55396
Chicos	155. 183,06	29%	57. 883,28138
Total de varones	251. 503,58	47%	93. 810,83534

Fuente: Wabatinga (2007) y estimación propia

En cuanto a la desigualdad de acceso a los estudios, del informe del INS (2014) se observa un índice la desigualdad de 16,1% entre el medio urbano (78, 8%) y el medio rural (62,7%) en la tasa bruta de matrícula en primaria. En secundaria empeoran estos indicadores al duplicarse: siendo 50,8% la tasa de escolarización en la zona urbana y sólo del 26,6% en la zona rural. Señalamos que desde 2005, la tasa global de escolarización secundaria nacional ha bajado del 56,4% a un 40,9% (PNUD-R Congo, 2017). El índice de desigualdad de acceso a los estudios entre varones y mujeres, es de 6% estando las mujeres en desventaja como consta en la Tabla 2.

Tabla 2. Índice de desigualdad de acceso a la escolarización dependiendo del medio, sexo y edad.

Han estudiado	Porcentaje en Medio urbano			Porcentaje Medio rural		
	Varones	Mujeres	Diferencia	Varones	Mujeres	Diferencia
Mayores de 6 años	96	87,9	8,1	85,1	59,9	25,2
Mayores de 15 años	95,4	83,2	12,2	80,2	45,1	35,1
Nivel/cursos superados						
Personas mayores de 15 años	10,1	7,8	2,3	6,4	3,2	3,2
Personas mayores de 25 años	10,6	7,4	3,2	6,3	2,6	3,7
Tasa bruta de escolarización primaria	78,7	78,8	-0,1	64,6	60,8	3,8
Tasa bruta de escolarización secundaria	51,8	49,8	2	31,8	21,4	10,4

Fuente: Institut National des Statistiques (INS), año 2014 y reelaboración propia.

Con respecto a los datos de esta tabla, siendo Kabare un medio rural, entiéndase que las chicas están en desventaja un 6 % respecto de sus hermanos rurales, y estando éstos en desventaja de 16,1% con respecto a los niños urbanos, las chicas de Kabare están, realmente, en desventaja un 22,1% (6+16,1) respecto con los niños de la ciudad.

Es preciso identificar los factores causantes de la impresionante tasa del analfabetismo y de su enorme incidencia en las mujeres y chicas en Kabare. Para ello, una lectura del contexto sociocultural, político y económico del país nos va a servir de ayuda sin la cual se entendería difícilmente la razón de la forma de diseño que presenta este proyecto dirigido a solo 800 personas analfabetas sobre las miles que habitan en Kabare. Aspirando a que el proyecto pueda lograr subvenciones suficientes, su diseño prevé la posibilidad de realizarse en otras aldeas de Kabare y en otros territorios del país. Por eso es un proyecto piloto.

Los criterios de elección de los beneficiarios han sido las semejanzas de sus características, particularmente el relieve montañoso, las temperaturas, la calidad del suelo, la cercanía entre sus pueblos que facilita frecuentes contactos entre ellos, las similitudes de las actividades y horarios laborales, el tipo de hábitat, etc., que podrán facilitar el consenso sobre los horarios de la alfabetización y el interés en los temas de debates.

1. 2. Contexto educativo, político-económico y socio-cultural de los beneficiarios

Desde 1960 hasta 1997 la RD Congo ha estado sometida a una dictadura. Su realidad socio-política empezó a degradarse en los 80 después de la llamada “*zaïrianisation*”³. Desde septiembre de 1996 el país se convirtió en un campo de batalla de una guerra internacional en la que fueron oficialmente implicados diez países del África subsahariana. El recién descubrimiento del Coltan⁴ en los territorios alrededor de Kabare y el uso innovador de este mineral en la nanotecnología han atraído grupos armados congoleños y extranjeros que se han aglutinado en el este del país desde 1998, en zonas muy cercanas a Kabare, convirtiendo la zona en el principal botín de guerra que fascina a las multinacionales de los sectores electrónicos, aeronáuticas y de armamento de última generación que aprovechan la debilidad del Estado en la defensa de su territorio y su población.

La explotación ilegal de los recursos naturales se ha generalizado y sigue causando la esclavización de niños y jóvenes por captura y reclutamiento en las milicias y trabajos forzados en las minas, violaciones (a veces colectivas) y mutilaciones sexuales contra las mujeres y niñas, *razia* (saqueo y destrucción salvaje mediante masacres e incendios planificados) de los pueblos; unas barbaridades que se han convertido en armas de guerra (Vásquez, 2013) con el fin de provocar la huida de los habitantes y explotar gratuitamente los minerales de su suelo.

Ante la incapacidad del gobierno para garantizar la seguridad, la educación básica y la creación de empleos para bajar la tasa de desempleo estimada a 84%, las familias en constante huida, empobrecidas cada vez más por los repetidos saqueos, destruidas psicológica y físicamente, no logran pagar la prima mensual⁵ a los profesores en las

³ La “*Zaïrianisation*” fue una ideología política, creada por el entonces presidente y dictador Mobutu Sese Seko, cuyos resultados fueron el rechazo de los valores extranjeros occidentales cristianos, la expropiación de las empresas privadas de los extranjeros y todas las escuelas de las confesiones religiosas pasaron al sector público dotándoles nuevos administradores designados por Gobierno.

⁴ Mineral compuesto por colombita y tantalita, de color negro o marrón muy oscuro, que se utiliza en microelectrónica, telecomunicaciones y en la industria aeroespacial.

⁵ Ante la irresponsabilidad del Estado RD congoleño, después de una huelga que duró un curso entero (el *Curso Blanco*), los padres y profesores de cada escuela acordaron, en 1992, la paga de una prima mensual por alumno a cargo de sus progenitores. La prima es la forma vigente de financiación más importante de la educación en todos los niveles educativos a pesar de la elevada tasa de desempleo en el país.

pocas escuelas que se atreven todavía abrir sus puertas en las zonas cercanas a las minas. El resultado es el incremento del abandono escolar que a su vez incrementa la tasa del analfabetismo.

La RD Congo se sumó a muchos convenios y organizaciones internacionales como la ONU, *Declaración de los Derechos Fundamentales*, las declaraciones y el marco de seguimiento de la Educación para Todos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la Agenda 2030, entre otros.

La Constitución del país, en sus artículos 13, 42, 43, 44 y 46, promete garantizar el derecho a la educación formal y no formal, el acceso a la cultura a toda su ciudadanía y se compromete a erradicar el analfabetismo. Para eso, en 2005, se concibió un Plan Nacional de Aplicación de la Educación Para Todos (RDC, 2005) pero todo se ha convertido en demagogia lo mismo que ocurrió cuando, en 1980 y 1991, hubo Ordenanzas por las que se creó el Ministerio de Asuntos Sociales, encargándole la concepción, organización y gestión de programas y material pedagógico de alfabetización y educación de adultos (Arrêté Ministériel N°CAB/IPM/AS/0019/91 du 16 septembre 1991).

Según indicó el Banco Mundial Región de África (2005), el sistema educativo congoleño era ya declarado arcaico en 2005 y debía haber sido revisado en su legislación y contenidos. Por su lado el profesor Mokonzi (2009), indica que la reducción de la inversión en la educación explica, en parte, el incremento del analfabetismo y el abandono escolar porque desde 1960 hasta 2000, en el presupuesto nacional, ha habido un descenso del 20% (de 25% al 5%) en el presupuesto dedicado a la educación, provocando 96% de disminución en los gastos educativos, pasando de 109\$ a 4\$ anuales por alumno en primaria y secundaria de 1980 hasta 2000. En consecuencia, solo el 50% de los niños matriculados acaban la educación primaria.

Otro factor es que las familias nucleares congoleñas son numerosas con escasos recursos económicos. Este desequilibrio entre demografía y economía familiar incapacita a las familias satisfacer las necesidades básicas de sus miembros y las consecuencias se notan tanto en la mortalidad materna (6,93%), como en la mortalidad infantil de menos de 5 años (9,83%), la malnutrición infantil (43%) y un índice de desigualdad de género de 0,673 (PNUD-RD Congo, 2017: 5). Ante estos problemas, la desescolarización se percibe como un mal menor al que no se da prioridad, y en consecuencia se incrementan los abandonos escolares.

El sistema social patriarcal es otro factor determinante no solo del analfabetismo sino también de la desigualdad entre hombres y mujeres, estando éstas en situación de marginación. Esta marginación estructural de la mujer es otra causa del abandono escolar y del analfabetismo femenino por haber dado lugar a estereotipos y prejuicios en base a los cuales se reparte el trabajo por sexos, relegando a las mujeres y chicas a las tareas domésticas en el hogar, porque se las considera intelectualmente menos dotadas que los varones.

Allí descansa una retroalimentación entre estereotipos y marginación de la mujer que se desvela por una observación atenta de la realidad como la de las alumnas que debido a las tareas que han de realizar en casa disponen de muy poco tiempo para revisar sus apuntes respecto a sus colegas varones y esta desigualdad se refleja también en las notas sobre las que los padres, profesores, las mismas mujeres y toda la sociedad basan erróneamente los estereotipos y prejuicios que conducen a la discriminación. Ante el débil rendimiento o el fracaso escolar de las chicas, las familias les obligan a abandonar, cuando ellas mismas no lo han hecho por estar muy desanimadas y sentirse inferiores a los chicos. De ahí tienen raíz otras formas de marginación entre las cuales los castigos físicos y psicológicos impuestos a las mujeres en las familias, las discriminaciones legales y laborales, etc., que son costumbres normalizadas

A pesar de que en 2011 la RD Congo, creó el Ministerio de Género, Mujeres y Familia para la promoción y protección de los derechos y dignidad de las mujeres, el Código de la Familia (Loi N° 87.010 du 1er août 1987), por sus artículos 444, 445, 448 - 450, 454, 467, 472, 477 y 497 sigue vigente y estipula que el marido es el jefe del hogar y responsable de la mujer sobre la cual goza del derecho de propiedad por medio de la *dote* (conjunto de bienes y dinero que constituyen el “precio de compra de la chica” al casarse) que el novio entrega a la familia de la novia como indemnización por la pérdida de su hija que pasa a ser propiedad del esposo (Código de Familia Arts. pp. 361 y 365).

Los límites impuestos a la mujer por las normas legales y costumbres culturales incrementan la miseria en los hogares porque la economía familiar cuenta solo, en la mayoría de los casos, con las aportaciones del hombre, el único que se contrata sin prejuicio en cualquier sector del mercado del trabajo. La tolerancia de la poliginia practicada por los varones, mientras se castiga la infidelidad de la mujer, es un indicador de la marginación de la mujer que, culturalmente no puede divorciarse de su esposo y está subordinada al mismo.

Ante los problemas evidenciados, la alfabetización de adultos que proponemos no consistirá sólo en aprender a leer y a escribir sino también acompañar a los beneficiarios para que vean su mundo, desde nuevos enfoques, lo lean, lo entiendan y luego lo escriban con herramientas nuevas y modifiquen su estructura, que mantiene inmutable la realidad vital actual que les impide formar una comunidad desarrollada ya que las mujeres, que constituyen la mitad de la población, están al margen de la participación social.

Para ello, les hace falta a los beneficiarios una reflexión crítica facilitada por preguntas problematizadoras que no se pueden dar sin la creación de un contexto de encuentros entre hombres y mujeres para que de los debates y de las reflexiones resulten la liberación espiritual que se concreta en el desvelamiento de las capacidades de las mujeres, la aceptación de las mismas por parte de los varones y el abandono de los mitos, estereotipos y prejuicios que los han mantenido esclavos a sus expensas.

En la formación se imbricarán teoría y práctica, es decir, reflexión, acción y evaluación apoyadas por técnicas de producción de bienes de primera necesidad como los del campo, la miel, la energía renovable del biogás, etc., a partir de los recursos presentes en la zona, para cubrir, a bajo coste, las necesidades y mejorar las condiciones de vida. Esta finalidad es uno de los logros que este proyecto pretende alcanzar, inscribiéndose en la línea de Chitra Lekha Yadav quien afirmó:

“Más allá de aportar la capacidad individual de leer y escribir, la alfabetización es un potente vehículo de empoderamiento que ayuda a las personas a adquirir las competencias vitales y las capacidades de iniciativa adecuadas para afrontar los retos contemporáneos y optimizar las posibilidades de desarrollo sostenible.” (UNESCO, 2015, p. 158).

No es fácil realizar un programa de alfabetización que logre esta misión en la RD Congo que lingüísticamente es una “Torre de Babel”. Pues el país alberga unas 250 tribus con 700 idiomas y dialectos además de cuatro lenguas nacionales; kiswahili, tshiluba, kikongo, lingala y el francés, idioma oficial hablado solo por las élites e intelectuales. Las cuatro lenguas nacionales corresponden a cuatro zonas diferentes del territorio nacional que se quedaría sin comunicación si no fuese por el francés.

Esos idiomas constituyen una riqueza cultural, pero también una pobreza operativa porque dificultan la comunicación entre congoleños de distintas zonas lingüísticas y tribus que no hayan finalizado la educación primaria al cabo de la cual se puede

comunicar bastante bien en la lengua nacional de la zona donde se ha estudiado ese ciclo. Por eso las personas analfabetas comunican sólo con personas de sus respectivas comunidades tribales, en su lengua materna.

En cada provincia hay momentos en los cuales los canales de televisión y radios oficiales ofrecen noticias en la lengua nacional de la provincia, pero nunca en las lenguas tribales (lenguas maternas). Por eso los habitantes desean hablar, escribir y leer la lengua nacional de su provincia que les abre el acceso a la información sobre la vida y la realidad del país, aunque gran parte de dicha información sea alcanzable sólo en francés.

El kiswahili, hablado en seis países limítrofes a la RD Congo, es el idioma nacional en Kabare donde quienes lo entienden acceden a la información publicada en esos países y por los medios de comunicación que emiten en kiswahili para el este de África. Pero en Kabare quien no finalizó la educación primaria vive como un inmigrante recién llegado, aunque esté en su propio país porque no puede expresarse por escrito ni oralmente bien en kiswahili que no es una lengua materna en los pueblos.

Por otro lado, quienes no manejan el francés, aun cuando dominen el kiswahili, están en la imposibilidad de ejercer sus derechos y cumplir adecuadamente sus deberes cívicos si no están asistidos por terceros, porque los debates y publicaciones escritas de todas las instituciones y administraciones se hacen en el idioma francés.

Por eso, el 100% de las personas de ambos sexos (entre 16 y 60 años), analfabetas y las que abandonaron tempranamente la escuela, que hemos entrevistado en Kabare, han expresado el deseo de que el proyecto responda a su necesidad de saber comunicar suficientemente en kiswahili, en francés y aprender alguna técnica para tener la oportunidad de acceso al empleo como a continuación ilustramos.

Usted no sabe escribir ni leer. Si abren un centro de alfabetización y educación para adultos, ¿Usted acudiría a ese centro? Y aparte leer y escribir, ¿Qué más le gustaría aprender en ese centro?

Contesta un hombre de 48 años:

- “Iría al centro corriendo para matricularme. Además de leer y escribir, me gustaría que me enseñen el francés que lo maneja todo en este país”.

Otro dijo:

- “Para nosotros, a mi edad de 43 años, no puedo pretender ir más lejos sino saber leer y escribir el francés y aprender una técnica que me permita encontrar fácilmente un trabajo asalariado o autónomo que me aporte dinero para mi familia”.

Una Chica de 19 años fue más precisa diciendo:

- “Sí, acudiría. Y más que leer y escribir me pueden enseñar a coser, fabricar jerséis y el arte de dibujar sobre telas con hilos de distintos colores porque los puedo vender y ganarme la vida”.

Por su lado, el 85% de los que experimentaron la dificultad de aprender en un idioma extranjero y que abandonaron la educación al inicio de la secundaria, pretenden un aprendizaje que se haga en varios idiomas, empezando por la lengua materna. Reportamos aquí la respuesta de uno de ellos, un joven de 27 años, a la siguiente pregunta:

Usted no sabe escribir ni leer el francés porque estudió solo primaria. Si se abre hoy un centro de educación para adultos, ¿usted acudiría a él? ¿Qué le gustaría que le enseñen? ¿En qué idioma le gustaría estudiar para que el aprendizaje sea fácil?

- “Acudiría si allí enseñan francés y alguna técnica que me ayude a encontrar trabajo. Hombre, algunas cosas saldrían fáciles si te las enseñasen en mashi, pero por otras hay que estudiarlas en francés si quieres trabajar en otras provincias”.

Considerando los problemas que tiene la población en Kabare este proyecto deberá respetar y aplicar los principios de integralidad, es decir incluir acciones que tengan incidencia sobre los distintos factores de la realidad multifactorial de los destinatarios (Gavilán, 2010): estructura patriarcal, marginación de la mujer, la extrema pobreza de las familias, el abandono escolar de la prole, etc., estimulando la participación activa de los integrantes de forma que se pueda lograr la independencia respecto a los donadores (Cristina, 2008).

Para lograr esta independencia, como bien lo han expresado las personas entrevistadas, el proyecto conlleva la creación de una cooperativa agraria que liderará las actividades de producción de bienes e ingresos y garantizará la supervivencia al proyecto después de la alfabetización, contribuyendo a formar a los socios, investigando en materia de agricultura y crianza de animales entre otros sectores para dar respuestas concretas y satisfactorias a las necesidades expresadas en las entrevistas como a continuación anotamos.

Si abren un centro de alfabetización y educación para adultos, ¿Usted acudiría a ese Centro? Aparte de leer y escribir, ¿Qué más le gustaría aprender en ese centro?

Contesta un joven de 36 años:

- “Acudiría con entusiasmo. El primer objetivo sería saber leer y escribir el mashi (lengua materna), luego el kiswahili (lengua regional) y finalmente el francés (lengua oficial) lo más rápido posible. Luego nos pueden enseñar técnicas de crianza de animales, cultivar sobre terreno pequeño para producir mucho y rápido para criar a nuestros hijos y tener lo necesario para comer, construir una buena casa, viajar sin necesidad de estar acompañado, disfrutar la vida y estar felices. No necesitamos diplomas sino trabajo”.

Además de dominar la lectoescritura, crear autoempleo, se han señalado como otras ventajas de la alfabetización: el dominio y disfrute máximo del teléfono móvil como instrumento para ampliar las relaciones sociales y facilitar el acceso tanto a la información (por internet móvil) como a los servicios bancarios y a su manejo.

Habiendo resaltado la compleja realidad, resultado de las dificultades socioculturales, políticas y económicas en las que se encuentra sumergida la población de Kabare en general y particularmente las mujeres, ahora podemos describir y explicar este proyecto diseñado para ochocientas personas de ambos sexos.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1. Objetivos

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero, sostenible y que al mismo tiempo favorece el progreso sociocultural y económico, fomentando la paz, la tolerancia, la igualdad de género tal como se sostiene en el Marco de Acción de Jomtien, la Conferencia de Dakar sobre el Seguimiento de la Educación para Todos (UNESCO, 2015) y en la declaración de Incheon (UNESCO, 2016) que recomendaron que todos los jóvenes y adultos han de tener la oportunidad educativa de asimilar el saber y aprender valores, adquirir actitudes y conocimientos prácticos que les empoderen a participar plenamente en la sociedad, garantizando la equidad e igualdad y mejorar la vida por su capacidad de trabajar;

Teniendo presentes los objetivos de Desarrollo del Milenio incorporados en los del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, especialmente la erradicación de la pobreza y del analfabetismo de adultos, la educación primaria universal, la igualdad entre hombre y mujer, la reducción de la mortalidad infantil y materna, la educación y formación permanente de los jóvenes y adultos, lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas (Naciones Unidas, 2017).

Este proyecto persigue los objetivos que a continuación mencionamos.

2.1.1. **Objetivo general**

- Iniciar mediante la alfabetización un proceso de desarrollo comunitario a través de la lucha contra la violencia de género contra las mujeres.

2.1.2. **Objetivos específicos**

- Empoderar a los destinatarios mediante la lectura, la interpretación y la transformación de su mundo para mejorar la calidad de vida;
- Acompañar a los destinatarios en el logro de participar activamente en la vida de la comunidad de forma consciente y autónoma;
- Enseñar a los beneficiarios técnicas y actividades generadoras de trabajo autónomo para producir bienes de consumo e ingresos;
- Enseñar a buscar, acceder y usar las tecnologías de la información y de la comunicación para agilizar la comunicación y comprender el mundo inmediato (país) y el mundo global;
- Enseñar técnicas de control y gestión de la demografía familiar para un equilibrio económico en los hogares.

2.1.3. **Objetivos operativos**

- Leer, escribir y comunicar en mashi, kiswahili y en francés (básico) y dominar el uso, por escrito, de las operaciones matemáticas básicas;
- Escribir y calcular utilizando las aplicaciones del teléfono móvil;
- Buscar, interpretar críticamente y compartir la información por internet móvil y por los medios convencionales (radio, televisión, periódico, etc.);
- Leer, explicar y criticar los contenidos básicos de la Constitución y de los Códigos Civil y Penal de la RD Congo;
- Organizar tertulias y fomentar debates donde hombres y mujeres expresen sus opiniones personales sobre prácticas, normas y creencias culturales;

- Analizar críticamente la naturaleza de la dote y sus efectos negativos en el desarrollo socio-económico de la zona y del país;
- Proporcionar información sobre el cuerpo humano y particularmente sobre el funcionamiento del cerebro y los órganos reproductivos;
- Debatir sobre la relación entre alta fertilidad, demografía, economía, mortalidad y sobre las técnicas de control de la natalidad y su impacto sobre la economía familiar;
- Enseñar las reglas básicas de alimentación, higiene y su relación con determinadas enfermedades;
- Enseñar teórica y prácticamente técnicas de agricultura sobre terrenos reducidos, y la crianza de animales en establos;
- Debatir sobre el medio ambiente, plantar árboles e iniciar a la apicultura en la zona;
- Crear una cooperativa agraria para la investigación agraria, la sensibilización, la gestión sostenible de la tierra y de la basura orgánica.

Para estos objetivos programamos la alfabetización inspirada de la pedagogía de Paulo Freire. Se irá persiguiendo la eliminación progresiva de las barreras antes descritas que menguan la calidad de vida de los beneficiarios.

Los textos y temas de lectura provendrán de la observación de la vida real de los educandos y el vocabulario será constituido por las palabras, expresiones, dichos y proverbios más significativos que los educandos emplean para describir la realidad vital en diferentes situaciones de su vida cotidiana. El análisis de esos elementos gnoseológico-culturales propios de los beneficiarios les servirá para descubrir las anomalías socio-estructurales, prejuicios, estereotipos y sus consecuencias en la organización sociopolítica que tiene incidencia en la vida privada.

2.2. Fase de preparación

La preparación consistirá en la elaboración del programa de alfabetización, la producción del material pedagógico y la inscripción de los futuros educandos.

2.2.1. Elaboración del programa y material educativo

El programa educativo estará estructurado en módulos, contenidos y calendario. Para eso se constituirá un grupo de expertos y especialistas (naturales del territorio) en pedagogía social, educación social, desarrollo rural, animación sociocultural, artistas,

lingüistas, agrónomos, ingenieros, juristas, etc., y conocedores de la antropología cultural y la realidad de los beneficiarios. El contacto y la selección durarán un mes.

Se constituirá un Núcleo de Intervención Participativa (NIP) adaptado a la realidad de la zona. Así la selección no se hará aleatoriamente sino por competencias. Para que la disponibilidad de todos esté garantizada, las sesiones del NIP tendrán lugar los fines de semana.

El apoyo de las autoridades (ofrecer espacios públicos) y de las confesiones religiosas (aulas), de las empresas telefónicas (teléfonos programados en los idiomas locales), demostrarán la capacidad movilizadora del proyecto al implicar a la comunidad.

2.3. Matrícula de los educandos

Acabada la elaboración del programa y el material educativo, se matriculará a los educandos. Se empezará por una campaña de sensibilización por las iglesias, las radios, los lugares de ocio, los mercados, hospitales, ambulatorios, escuelas, etc.

Se emplearán registros en los que se recabará la edad, sexo, trabajo, estado civil, responsabilidad familiar, uso del teléfono móvil y domicilio (para determinar la lejanía del lugar de implantación del centro) de las personas inscritas. En “Observaciones”, se mencionará la adhesión a la cooperativa agraria cuyo inicio será concomitante al de la alfabetización.

El número, la edad y la residencia de los matriculados determinarán la elección de los centros de alfabetización, el número de aulas y tras consultar con los matriculados, se consensuarán horarios flexibles, adaptados a las circunstancias de las estaciones, para facilitar la frecuentación a la inmensa mayoría de los educandos.

Organizando la alfabetización de mujeres junto con los varones, el proyecto pretende tratar el tema de género implicando a los varones, verdugos de las mujeres y víctimas del duro patriarcado en cuanto a las consecuencias económicas de este sistema. Consideramos que esta estrategia será adecuada dada la realidad en la zona y teniendo en cuenta la recomendación de los evaluadores del proyecto de alfabetización en Bandundu, una provincia de la RD Congo, por parte de Intered

Intercambio y Solidaridad⁶. Estando basada sobre la confrontación, esta estrategia, asistida por el liderazgo dinamizador de gestión de grupos de alfabetizadores y alfabetizadoras, entrenará a las mujeres a negociar, aprendiendo a debatir frecuentemente con los varones en un mundo donde aquellas suelen estar marginadas por éstos. El objetivo es erradicar el miedo, la resignación para acostumbrarse a rebatir las formas de pensar y argumentos estereotipados de los varones, y éstos, a descubrir, en la confrontación, las capacidades de las mujeres que desmienten los estereotipos y prejuicios machistas.

Teniendo en cuenta el número exacto de los matriculados, se solicitará a las compañías telefónicas móviles programados en mashi, kiswahili y francés. Estos móviles servirán para lectoescritura, operaciones matemáticas básicas en los tres idiomas y para la iniciación al uso de las TIC.

Teniendo disponibles el programa y el material pedagógico, conociendo el número de los matriculados, de los centros y aulas (una por cada 20 personas), se sabrá cuántos educadores/ras hará falta y se procederá a su formación, teniendo en cuenta las realidades socio-pedagógicas en las que desempeñarán su labor.

2.3.1. Formación de los educadores/alfabetizadores

La selección de los futuros alfabetizadores se atenderá al criterio de paridad numérica entre hombres y mujeres como primer paso para visibilizar la aplicación del principio de igualdad entre sexos. El aprendizaje de la función de alfabetizador/a se hará con el apoyo de distintos métodos y dinámicas de trabajos grupales como los grupos nominales, para desarrollar la pedagogía centrada en la mayéutica, inspirada en los principios de Paulo Freire. Además de estos métodos y principios, aprenderán los contenidos específicos del programa.

⁶ La comisión recomendó: “(...) impulsar una mayor participación y compromiso por parte de los hombres, para que sus discursos se materialicen en cambios reales en sus subjetividades y en sus conductas, y no trunquen los procesos emprendidos por las mujeres. Es decir, complementar el enfoque de género con las masculinidades que sean compatibles con un enfoque de igualdad. (...). Es crucial trabajar con las mujeres la colectivización en torno a sus necesidades prácticas y, sobre todo, en torno a sus intereses estratégicos, para que comprendan la importancia de la actuación colectiva para su reivindicación. Asimismo, se debe incidir con mayor énfasis en la adquisición de capacidades negociadoras y de herramientas para entender los procesos de cambio que están emprendiendo las mujeres.” (Intered Intercambio y Solidaridad, 2010, p. 32).

La formación será impartida por un equipo formado por los especialistas que participaron en la producción del programa educativo y un/a educador/a social quien se encargará de enseñar los métodos y principios de dinamización, gestión de grupos y mediación de conflictos. Aprenderán a tomar grupalmente decisiones consensuadas, por eso, sin descartar el carácter democrático de la formación, se les acostumbrará a evitar la toma de decisiones por votación. Se insistirá sobre la participación de todos y todas en los debates para que la igualdad de género se refleje en las conclusiones. Se les enseñará también, teórica y prácticamente, los principios y formas de evaluar las actividades socioeducativas que se desenvolverán en los centros. Durante su formación estarán alojados en un internado y su manutención será subvencionada por el proyecto. Esta previsión logística persigue reducir el fracaso que pudiera resultar del abandono, el absentismo a causa de las circunstancias atmosféricas, las distancias, etc.

Al finalizar la formación, los futuros profesionales serán asignados a los distintos centros. El cargo de director/a de centro dependerá de capacidad de gestión emocional, de escucha, de liderazgo, de cooperación, de toma de decisiones, de gestión y solución de conflictos en grupo, etc., que habrán caracterizado a cada uno/a durante la formación.

Terminada la contratación y destino de los/las educadores/ras, empezarán las actividades del aprendizaje que se hará en tres fases.

3. ALFABETIZACIÓN: FASES

3.1. Primera fase: la alfabetización en *mashi* y la lectura del mundo local.

Esta primera etapa consistirá en el aprendizaje de la lectoescritura del *mashi*, idioma materno de los usuarios. Todo se desenvolverá en este idioma siguiendo los métodos deductivos: contexto, frases, palabras y letras. Se leerán palabras situadas en contextos concretos, luego sílabas y finalmente letras en posiciones vertical y horizontal, primero en mayúsculas que presentan menos dificultades y luego en

minúsculas. Se utilizará el lápiz y cuando los educandos estén acostumbrados a usarlo sin necesidad de utilizar la goma, se pasará al uso del bolígrafo.

Las palabras serán significativas, sacadas de los contextos y experiencias cotidianas de los educandos. Estarán asociadas con dibujos en blanco y negro y, ulteriormente, se encontrarán en los textos de lectura sobre los cuales se harán debates en grupos reducidos. Al final cada grupo compartirá sus consideraciones con los demás.

Esta alfabetización tendrá unidas las habilidades de lectoescritura (Freire, 2005) o las habilidades técnicas y mecánicas del desciframiento y escritura de códigos y signos convencionales y la capacidad de lectura y escritura del mundo que son el resultado de la dialéctica entre la lectura del mundo, la lectura de la palabra y la relectura-escritura del mundo (Freire, 2005).

En esta primera experiencia de lectoescritura, el uso del teléfono móvil servirá de apoyo, siendo este aparato utilizado con ganas e interés por personas analfabetas en la zona. Será un estímulo para las prácticas individuales del desciframiento de las letras y números.

En matemáticas se aprenderá la lectura, escritura y uso de números enteros y decimales. El proceso de identificación de los números se hará de la forma siguiente: escritura sobre la pizarra por el/la educador/a, luego los educandos procederán a su identificación y escritura sobre el móvil y finalmente sobre papel. Luego aprenderán las operaciones matemáticas básicas con números enteros, primero por escrito sobre pizarra, luego sobre papel y finalmente por el móvil/calculadora. No se impartirá clase de cálculo mental. Después se ejercerán en las operaciones con decimales.

Los ejercicios de solucionar problemas matemáticos se harán sobre temas relacionados con la economía doméstica, la agricultura y crianza de animales, el cuerpo humano (ciclo de menstruación, cantidad de comidas necesarias para alimentar a una persona durante un determinado tiempo, etc.). El objetivo será suscitar pensamientos de concienciación acerca de los problemas concretos y estimular a la gente a implicarse para solucionarlos individual y colectivamente.

Al inicio de esta fase se creará una cooperativa agropecuaria con el objetivo de fomentar la participación de los educandos en la búsqueda de soluciones a los problemas de la malnutrición y la mortalidad infantil debidas a la escasez de producción sobre suelo lavado y a la poca rentabilidad de la crianza de animales. La cooperativa investigará y apoyará la formación sobre técnicas de gestión de la tierra,

crear nuevas variedades de plantas, buscar animales de razas adaptables al clima y vegetación de la zona.

La cooperativa sobrevivirá al proyecto y ampliará sus actividades convirtiéndose en un gran proyecto cooperativista de construcción y gestión de biodigestores para reciclar la basura, producir el biogás necesario para cocinar, producir energía eléctrica renovable, abono para fertilizar el campo cuya cosecha alimentará a los humanos y a los animales. Ser socio de la cooperativa será un verdadero “*learning by doing*” (John Dewey) de los principios de la participación democrática ciudadana en el proceso de su propio desarrollo (OHADA, 2010, art. 6; Pérez y Valero, 2013), emplear cocinas menos contaminantes y más higiénicas, evitar la tala de los escasos árboles y repoblar las colinas de la zona con especies de árboles fertilizantes.

Superada la fase de adquisición de las habilidades de lectoescritura, según demostrarán las evaluaciones periódicas, se pasará a la adquisición de las mismas en kiswahili. Pero los debates se harán en mashi por una mejor lectura del mundo: observación, comprensión, reflexión crítica sobre la realidad social.

3.2. Segunda fase: alfabetización en kiswahili, lectura del mundo local, nacional y regional

El alfabeto del kiswahili y su pronunciación son generalmente los mismos excepto dos consonantes⁷ propias del mashi en el cual el cambio del acento tónico (casi nunca escrito) sobre una sílaba dentro de una palabra cambia la significación de la misma, aunque conserva incambiada su gráfica⁸. Y ninguno de los dos idiomas tiene triptongo ni diptongo. El kiswahili es sencillo por no presentar ninguna dificultad tónica ni gráfica. Es una lengua llana cuya conjugación no presenta excepciones verbales ni particularidades fonológicas, lo que lo convierte en idioma más sencillo que el inglés. Por eso, el tránsito del mashi al kiswahili será rápido y llevadero ya

⁷ “**rh**” que es un palatal retroflejo que cuesta mucho a los no nativos del mashi pronunciar y “**t**” [t] que es un dental medio abierto. Estos consonantes son difíciles a pronunciar para quienes el mashi no es la lengua materna.

⁸ Por ejemplo, *amarhama* (tónicamente pronunciado *ámarhama*) = las mejillas mientras que *amarhama* (pronunciado *amárhama* = está cansado(a).

que a la gente le suena el vocabulario familiar swahili. En matemáticas se hará lo mismo que en la fase anterior.

Para estimular el pensamiento crítico y la capacidad de opinar personalmente, se organizarán talleres de cine fórum sobre películas protagonizadas por actores africanos, en entornos y contextos africanos. Las principales fuentes serán películas, obras de teatro y música de Tanzania, Kenia, RD Congo, Sudáfrica y Nigeria con doblaje en kiswahili.

Siendo el objetivo principal suscitar pensamiento crítico, convendrá que los debates sean en kiswahili o/y sobre todo en mashi para que los intervinientes expresen sus pensamientos con soltura. Se hará también tertulias sobre noticias y programas de interés, sacados de internet o publicados por las Radios/TV de la zona. Entre otros aprendizajes habrá talleres y prácticas de agricultura sobre terreno reducido y crianza de animales en coordinación con la cooperativa.

Compartir información sobre cómo otros pueblos aislados en países africanos como Etiopía, Ruanda, Kenia, etc., han encontrado soluciones a problemas comunitarios como los relacionados con la malnutrición, la falta o la insuficiencia de la energía eléctrica, el agua, las enfermedades (el cólera, la tuberculosis, SIDA, etc.) etc. Concluida esta etapa, con el visto bueno de la evaluación, se iniciará el aprendizaje del francés.

3.3 Tercera fase: alfabetización en francés, lectura del mundo nacional y mundial

El aprendizaje del francés básico seguirá la metodología que se ha aplicado en las dos fases precedentes. Consistirá en la lectoescritura de las palabras sacadas de la realidad cultural de los educandos. La visualización, pronunciación y análisis de triptongos, diptongos y letras dentro de las palabras localizadas en frases contextualizadas será una fase determinante. Se enseñará el manejo del diccionario français-kiswahili. Otros temas tratarán la gramática elemental: sustantivos, acentos escritos, artículos, pronombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones, fraseología, la conjugación básica (infinitivo, participio presente y pasado, indicativo, condicional presente y pasado, subjuntivo presente y pasado).

En esta fase intervendrán clases sobre puntos importantes de la Constitución, los Códigos Civil y Penal, la Ley del trabajo, etc. Aquí el objetivo principal será que los educandos entiendan que lo que se decide en el sector institucional incide sobre sus vidas en el ámbito privado/familiar y que es necesario modificar lo público para cortarle las raíces a lo privado. Otro bloque lo constituirán los debates analíticos sobre el papel de los políticos, la dote, la maternidad no controlada, los tribunales y su estrecha relación con la pobreza, la mortalidad y las enfermedades endémicas en la zona. Los debates se harán de forma que estimulen a los educandos a formular propuestas grupales, tomar decisiones y adoptar actitudes que les permitan rechazar la dote, controlar la natalidad, acudir la mediación extrajudicial de los conflictos en lugar de llevarlos en los tribunales de justicia cuyo coste empobrece más a las familias y agudiza los conflictos entre vecinos.

En materia de género e igualdad de oportunidades entre sexos, se analizarán temas concretos sobre responsabilidades sociales, la repartición del trabajo, la dote, el divorcio entre otros, y los perjuicios que causan a las mujeres como son el fracaso escolar de las chicas, la subordinación de la mujer al varón con la que se justifican las barreras laborales que se le pone a la hora de acceder al empleo.

Como en fases anteriores, los debates se harán en mashi y en kiswahili para facilitar la participación ya que los argumentos y reflexiones se expresan fácil y claramente en idiomas dominados. La lectoescritura francesa servirá más para desarrollar la capacidad de decodificar y entender los mensajes escritos para luego desarrollar reflexiones y debates en otros idiomas para formarse la propia opinión sobre la realidad.

Terminada esta fase, se procederá a una evaluación final de todo el proyecto. Si no se habrá obtenido subvenciones públicas para crear una escuela profesional a la que pasarían el material didáctico y el resto los recursos, éstos pasarán a la cooperativa, que seguirá reforzando la comunidad con sus actividades.

3.4. Cronograma

Para controlar el progresivo logro de los objetivos en la ejecución de este proyecto, teniendo en cuenta las dificultades de las respectivas etapas, hemos concebido un cronograma (ver Tabla 3) que regirá el desarrollo de las distintas actividades durante

los dos años y seis meses que durará el proyecto. De izquierda a derecha, el cronograma reparte el tiempo en trimestres, meses, semanas y las distintas etapas. De arriba abajo está el escalonamiento temporal de las distintas actividades propias a cada etapa.

Según la necesidad, algunas actividades coinciden: *elaboración del programa con la sensibilización de los futuros educandos* (mes 2), *Inscripción de tardíos y Formación de futuros alfabetizadores* (mes 3, semana 3); otras superponen el inicio y el final de la actividad precedente: *transición* [entre *mashi* y *kiswahili* (semestre V, meses 13 y 14); *kiswahili* y *francés* (semestre VII, mes 21; semestre VIII, mes 22)]. Se puede también notar diferentes momentos de evaluación durante varias etapas. Esas imbricaciones permitirán ganar tiempo y facilitar la continuidad en el aprendizaje entre idiomas.

Tabla 3. Cronograma.

PLANIFICACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES											
PREPARACIÓN					FASES DE LA ALFABETIZACIÓN EN						
TRIM	MES	SEMA	CONTACTOS PREVIOS	PROGRAMA Y MATERIAL EDUCATIVO	SENCIBILIZACIÓN E INSCRIPCIÓN	FORMACIÓN MAESTROS	MASHI	KISWAHILI	FRANCÉS	EVALUACIÓN	
I	1	1	CONTACTOS CON LAS								
		2	AMDMINISTRACIONES Y								
		3	ESPECIALISTAS								
		4									
	2	1		PRODUCCIÓN DEL PROGRAMA Y MATERIAL EDUCATIVO		SENCIBILIZACIÓN DE LOS FUTUROS ALFABETIZANDOS					
		2									
		3									
		4									
	3	1				INSCRIPCIÓN DES					
		2				LOS EDUCANDOS					EVALUACIÓN
		3				RETRASADOS	FORMACIÓN DE LOS FUTUROS ALFABETIZADORES				
		4									
II	4						ESCRIBIR, LEER, CALCULAR, COMENTAR				
	5						TEXTOS Y DEBATIR SOBRE TEMAS CULTURALES, CREACIÓN DE LA COOPERATIVA, PRÁCTICAS DE CAMPO				
	6										
III	7									EVALUACIÓN	
	8										
	9										
IV	10										
	11										
	12									EVALUACIÓN	
V	13						ESCRITURA SWAHILI BÁSICO COMPARADO CON EL MASHI				
	14										
	15									EVALUACIÓN	
VI	16							GRAMÁTICA REDACCIÓN DEBATES EN SWAHILI Y MASHI, PRÁCTICAS DE CAMPO			
	17										
	18										
VII	19										
	20									EVALUACIÓN	
	21										
VIII	22							ESCRITURA Y LECTURA FRANCESA COMPARADA CON EL KISWAHILI			
	23									EVALUACIÓN	
	24										
IX	25							ESCRITURA, LECTURA, GRAMÁTICA BÁSICA, DEBATES, TALLERS PRÁCTICAS DE CAMPO			
	26									EVALUACIÓN	
	27										
X	28										
	29										
	30										
XI	31										
	32	1								EVALUACIÓN FINAL	
		2									CONCLUSIVA

3. GESTIÓN ECONÓMICO-FINANCIERA DE LOS RECURSOS MATERIALES, INMATERIALES Y HUMANOS.

El proyecto durará dos años y seis meses con un coste económico global estimado en trecientos cincuenta y seis mil ochocientos noventa y cinco dólares (356. 895 \$), resumido en la tabla 4. En “Ingresos” indicamos la aportación de cada una de las entidades financieras. Se utiliza el dólar americano que es la moneda más estable empleada en el país.

Los recursos materiales se agrupan en Máquinas de motor, Equipos de procesamientos de la información, Consumibles y material de despacho, material de higiene y botiquín. En recursos humanos e inmateriales están los Servicios (formaciones, anuncios por la radio, internet y la comunicación) y su correspondiente coste económico. Los recursos han sido elegidos en función de su imprescindible necesidad debida a las distancias, falta de carreteras asfaltadas, el elevado coste del alquiler del coche, la falta de energía eléctrica, etc., que se añaden a las remuneraciones económicas y al material pedagógico ordinario.

Tabla 4. Resumen presupuestario del proyecto			
INGRESOS		GASTOS	
ENTIDAD FINANCIADORA	CANTIDAD	RECURSOS/SERVICIOS	COSTE en \$
Amplify Change	50.000,00	Máquinas de motor	47.000,00
Nacional Endowment for Democratie (NED)	50.000,00	Equipos	11.100,00
CAFOD RD Congo	50.000,00	Asociados a máquinas y equipos	23.960,00
Fund for Global Human Rights	25.000,00	Consumibles y otro material de oficina	21.725,00
MANOS UNIDAS	60.000,00	Higiene y botiquines	5.385,00
Ministerio de Asuntos Sociales del Kivu Sur/ RDC	122.000,00	Pago servicios puntuales	15.430,00
		Salarios fijos	215.300,00
		TOTAL, SIN IMPREVISTOS	339.900,00
		Imprevistos 5%	16.995,00
TOTAL	357.000,00	TOTAL, CON IMPREVISTOS	356.895,00

La elección de las entidades ha sido impulsada por sus misiones, políticas de acción, tipo de proyectos que financian y regiones en las cuales intervienen⁹.

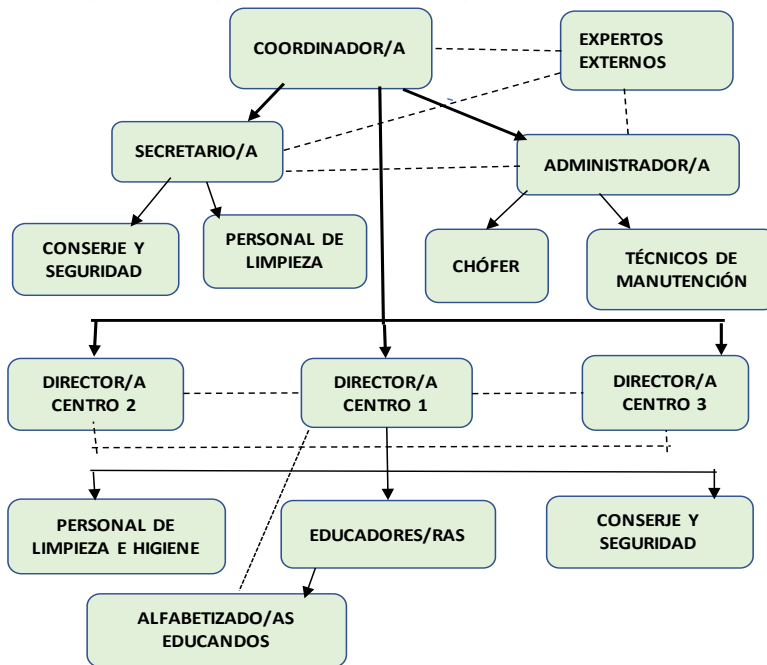
El proyecto se desenvolverá en tres centros que reagruparán a 800 educandos que serán atendidos por un personal fijo de 17 personas de los cuales el comité de administración (3 personas: coordinador/a, secretario/a y administrador/a económica), 9 alfabetizadores/ras en aulas 2 directores/ras de centro, el personal de higiene y seguridad (3 personas). Se calcula que, con 20 educandos en cada aula, los 800 usuario/as constituirán 40 grupos que serán atendidos por los 9 educadores/ras en razón de 4,5 grupos por profesional en el conjunto de los horarios de todos los grupos.

⁹ Para más información, ver la redacción detallada de este proyecto en la biblioteca digital de la Universidad de Valladolid, Trabajos de Fin de Grado, año 2018. Buscar por autor: MUTAYONGWA MITUGA ISIDORE o directamente por <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/31710>

El proyecto necesitará servicios temporales y/o esporádicos que estarán prestados por 18 personas de las cuales 10 para la elaboración del programa y material de la alfabetización, 6 para la inscripción de los educandos y 2 evaluadores externos. Para prevenir y solucionar los conflictos de competencia, se prevé un Consejo de Dirección, un Comité de Administración, un director/a en cada centro. Sus roles respectivos están descritos en el manual de funciones que se puede consultar en los anexos de la redacción detallada de este proyecto. Se incluyen también las distintas administraciones que dispondrán sus espacios para la realización del proyecto. La imagen de la estructura organizativa del proyecto será la reflejada en el organigrama de la Tabla 5.

Los recursos espacio-materiales se componen de: un vehículo camioneta de cabina doble, 3 generadores eléctricos (10 KVA), 8 ordenadores portátiles, 3 proyectores con pantalla, 3 impresoras multifuncionales, 3 kits de material audiovisual, 60 teléfonos móviles, 4 despachos, 9 aulas con pizarras, armarios y estanterías. El material fungible lo componen el combustible, los cartuchos, el papel, las tizas, fichas, diarios, registros y rejillas de observación para distintas evaluaciones.

Tabla 5. Organigrama del proyecto



4. LA EVALUACIÓN Y SU PROGRAMACIÓN

Siendo la evaluación una herramienta de diagnóstico, control y comprobación del logro de los objetivos, conviene que se haga por personas determinadas que, en momentos y espacios convenientes, empleen instrumentos materiales y metodologías adecuadas, bajo la guía de criterios e indicadores estudiados y fijados con antelación, para evitar indebidas improvisaciones, pero sin descartar la necesaria creatividad adaptativa e innovadora.

4.1. ¿Qué y con qué criterios se evaluará?

4.1.1. Contenidos del aprendizaje

El dominio de las competencias de lectoescritura, la expresión oral y escrita en los tres idiomas, las operaciones matemáticas básicas en los tres idiomas, el uso del

teléfono móvil, la gestión de la tierra (huertas y campos familiares) protegiendo el medio ambiente, la calidad y la cantidad de producción agropecuaria, la aplicación de las normas de higiene, el contenido básico de las normas fundamentales del país (Constitución, Códigos civil y Penal), el cuerpo humano, etc.

El indicador será el nivel de dominio de los contenidos del aprendizaje. Como técnicas, se utilizarán los ejercicios orales y escritos, la búsqueda por internet móvil de informaciones y compartirlas en clase, la elaboración de contenidos multimedia (imágenes, audios, videos) y compartirlos con los compañeros a través de las redes sociales de internet, preguntas directas sobre los contenidos de las normas legales, la presentación de los productos agropecuarios, etc.

4.1.2. Competencias socioemocionales.

Se comprobará la capacidad de cooperación y de trabajo en equipo, la toma de decisiones, la toma de la palabra para expresar la propia opinión en público y ante cualquier persona, la reflexión y expresión crítica sobre la realidad cultural, la autoestima, la gestión emocional de la frustración, etc.

Se plantearán problemas que requieran la búsqueda grupal y consensuada de soluciones. Temas culturales como la dote, la sexualidad, el SIDA, etc., podrán integrar esos problemas de forma que susciten opiniones opuestas entre educandos y entre sexos. Para eso se empleará la observación directa asistida por rejillas de observación, la observación participante, el diario de campo, la observación con cómplices. Estas evaluaciones de los educandos harán posible evaluar las capacidades de los/as educadores/ras a plantear preguntas problematizadoras.

4.1.3. Impactos de la formación sobre la vida de los beneficiarios

Se tratará de constatar la capacidad de uso de las habilidades y conocimientos aprendidos para solucionar problemas concretos. Se evaluarán los cambios en las actitudes de los educandos, la frecuencia de toma de la palabra y expresión en público, la reducción/desaparición del lenguaje sexista, el nivel de higiene, el descenso de los abandonos escolares en general y particularmente de las hijas de los educandos, el reparto igualitario de las tareas domésticas entre chicas y chicos, la renuncia a la dote por parte de los educandos al casar a sus hijas. La calidad y

cantidad de producción agropecuaria, el aumento de adhesiones a cooperativa y el grado de compromiso cooperativista, el número de los educandos comprometidos en el control de la maternidad en sus hogares.

Para evaluar se procederá mediante observaciones discretas: visitas improvisadas en familias de los educandos para constatar el nivel de higiene, la gestión de la tierra y de los animales, la calidad de las plantas, el grado de reparto de las tareas del hogar. Tal vez las visitas improvisadas podrán utilizarse también para evaluar a los/as educadores/ras y a los responsables de los centros.

El abandono de conclusiones “desresponsabilizadoras” como “es la voluntad de Dios”, “así se ha siempre hecho; es la tradición”, etc., ante los problemas, el testimonio de los vecinos que no frecuentan el programa, el testimonio de los mismos educandos sobre su nueva visión del mundo y sus proyectos del futuro y cómo los perciben sus vecinos, serán otros indicadores.

Respecto al evaluador, las evaluaciones serán internas y externas, y según la relación entre evaluador y evaluados, serán autoevaluaciones, heteroevaluaciones y coevaluaciones. Dependiendo de la finalidad y de los momentos, podrán adoptar la forma diagnóstica, procesual y conclusiva.

Con estos criterios, indicadores y técnicas, quienes estén implicados en la ejecución de este proyecto, podrán actuar, examinando y averiguando constantemente las actividades, actitudes y habilidades tanto propias como las de los demás, y las interrelaciones entre ambas, confrontándolas con los objetivos para contestar la pregunta, ¿Estamos trabajando y logrando la mejor calidad de vida individual y comunitaria deseada?

Guiada por esos criterio e indicadores y conforme con el cronograma (ver Tabla 3), la siguiente planificación ayudará a contestar las preguntas ¿Cuándo?, ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Quiénes?, ¿Para quién? y ¿Para qué? hacer.

4.2. Primera evaluación.

En el semestre I, mes 3, semana 2 (ver cronograma), se hará la primera evaluación. Se comprobará los resultados tanto de la sensibilización previa a la inscripción de los educandos como de la inscripción misma. El número de personas inscritas (al menos 650) será el indicador del buen desarrollo de esta fase y determinará el paso hacia la constitución de los centros y la formación los alfabetizadores. Los evaluadores serán el/la educador/a social y las seis personas encargadas de la inscripción. La comprobación se hará por los registros de inscripción.

4.3. Segunda evaluación

Al 4º mes desde el inicio de la alfabetización en mashi, se comprobará el grado de adquisición de la lectoescritura y el diagnóstico de la convivencia entre hombres y mujeres. Los tres informes mensuales de cada centro servirán de soporte material de referencia. Se evaluará tanto los educandos como a lo/as educadores/ras. Primero el/la coordinador/a la hará en cada centro y luego el Comité de Administración preparará una asamblea evaluativa con todos los/as directores/ras y educadores/ras.

En los centros, el/la coordinador/a entrará en las aulas, participará en las clases de cada grupo y observará el nivel de adquisición de habilidades, sirviéndose de rejillas de observación. Normalmente después de los tres meses los educandos serán capaces de descifrar palabras, aunque sí podrían todavía tener alguna dificultad para escribir bien. Se utilizará el teléfono móvil, la pizarra y el papel en los ejercicios de comprobación.

Se observará también las actitudes entre hombres y mujeres, el uso de términos machistas en las dinámicas y tertulias. Se comprobará también el interés y las dificultades de los educandos a participar en las clases. Los registros de frecuentación servirán para detectar el grado de absentismo que, si existiera, daría paso a un acompañamiento individualizado de los casos detectados. Las entrevistas individuales a educandos absentistas o a otro/as seleccionado/as aleatoriamente ayudarán a comprobar el estado de ánimo y dificultades de otro tipo de los educandos para frecuentar los centros y eso daría lugar, según la realidad encontrada, a una reflexión para mejorar la atención a los educandos.

Se evaluará también a los/as educadores/ras en cuanto a su aplicación de los métodos, su capacidad de dinamizar de grupos y solucionar conflictos. También unas rejillas de observación servirán de guía para evitar apreciaciones totalmente subjetivas.

A cada director/a se le evaluará la capacidad organizativa de animación del personal en el centro, la capacidad de gestión, organización y conservación del material, la forma de gestión y solución de conflictos, la forma de relacionarse con los educandos y con el resto del personal del centro. Además de los informes y cuadernos de reuniones, el testimonio del personal y de los educandos, recogido en entrevistas personales o sobre tarjetas anónimas, servirá para comprobar las competencias del director/a.

En la asamblea evaluativa se abordará y se analizará, de manera general, las observaciones recogidas en la evaluación previa, para identificar errores y proponer estrategias de mejora.

4.4. Tercera, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª evaluaciones y evaluación final.

Siguiendo la misma metodología, las demás evaluaciones intervendrán sucesivamente al finalizar la alfabetización en mashi (9º mes), al finalizar la transición entre mashi y kiswahili (final del 3º mes de la alfabetización en kiswahili), al final de la alfabetización en kiswahili (8º mes de esta etapa), a los 3º y 7º meses de la alfabetización en francés y finalmente la evaluación final conclusiva.

En cuanto a la evaluación externa se prevé que los evaluadores externos intervengan dos veces: al finalizar la alfabetización en mashi y en la evaluación final. Sus evaluaciones a los miembros del Comité de Administración deberán incluir cada cual una seria auditoría sobre el uso de los recursos del proyecto. Una copia de los informes, firmada también por los miembros de dicho Comité, será entregada a la entidad que amparará el proyecto, y otras a las entidades financiadoras del proyecto.

Después de la evaluación conclusiva, el dinero que haya sobrado de los imprevistos del presupuesto y el material reutilizable, cuyo inventario se adjuntará al informe final, pasarán a la cooperativa que es el instrumento para dar continuidad al proyecto y reforzar su impacto en la comunidad.

5. CONCLUSIONES

Finalizando la redacción de este proyecto queremos resaltar que su concepción ha surgido de la detección de la extrema pobreza de los habitantes de la jefatura de Kabare, en la RD Congo, debido a un conjunto de causas que a continuación recordamos.

Un sistema social muy patriarcal que margina y esclaviza a las mujeres que son un recurso humano cuyo potencial está mal gestionado porque les han cerrado el acceso igualitario, primero a los estudios y más tarde a la esfera pública y al empleo. Eso les impide participar activa y adecuadamente en la vida comunitaria y en la economía doméstica.

Hemos señalado la elevada tasa del analfabetismo en la población en general, lo que explica el difícil acceso a la información y a la adecuada formación para poder solucionar los problemas de la extrema pobreza como la malnutrición, enfermedades pandémicas y el desempleo. La falta de formación ha sido mencionada también como causa de la gestión insostenible del suelo entre cuyas consecuencias observables en la zona están la improductividad del suelo, la ausencia de prados y zonas verdes que eran el único recurso de crianza de animales hace décadas.

La incapacidad del gobierno de la RD Congo para garantizar la educación primaria gratuita, la salud básica ni la seguridad a sus habitantes y particularmente en la parte este del país donde la gente está aturdida por las repetidas guerras en las cuales se sigue utilizando el cuerpo de la mujer como puro medio para desestabilizar y desestructurar comunidades enteras por violaciones, mutilaciones sexuales y masacres organizadas. La elevadísima tasa de desempleo tanto en Kabare como en el resto del país ha sido también indicada entre las incapacidades del gobierno por su falta de una adecuada política social y su ineficacia para erradicar la corrupción y la malversación.

El proyecto piloto de alfabetización surge pues como una herramienta de empoderamiento social y sobre todo de las mujeres para que se produzca un cambio estructural, se inicie un proceso de desarrollo comunitario que haga frente a esos retos en Kabare, con la posibilidad de ser extrapolado a otros territorios del país. Hemos subrayado la necesidad de incorporar a los varones analfabetos al proyecto porque en el contexto de Kabare el empoderamiento de las mujeres no se puede lograr mejor sin “concienciar” simultáneamente, a través de la confrontación dialógica, a los varones que son “opresores inconscientes” (Forcadas, 2012) del mismo sistema opresor.

Basado en los principios de la educación social y técnicamente en la alfabetización problematizadora iniciada por Paulo Freire, el proyecto está planificado para que los beneficiarios logren la adquisición de las competencias de la lectoescritura, reflexionen críticamente sobre la realidad sociocultural y político-legal, tomen

consciencia de las causas de los problemas que los asfixian y encuentren alternativas que les permitan iniciar y participar activamente en un proceso endógeno de cambio para mejorar la calidad de vida propia y colectiva.

Con esta pretensión, se necesita la cooperación e implicación de expertos, especialistas y conocedores de la realidad en la zona para elaborar el programa y el material pedagógico que aborden holísticamente los problemas de los beneficiarios como un todo del cual sus componentes no pueden ser solucionados aisladamente.

Persiguiendo el cambio social y la mejora de la calidad de vida de los beneficiarios como finalidad última del proyecto, hemos elegido métodos y estrategias que permitan el desarrollo simultáneo de la reflexión crítica y acción comunitaria para cambiar progresivamente la realidad y así evitar la *dicotomización* entre las competencias de la lectoescritura y la vida real. Así, en aplicación de la dialéctica teoría-práctica, a la alfabetización y debates se asocia la creación y gestión de una cooperativa agraria como herramienta de retroalimentación entre discurso democrático y práctica de la participación activa para mejorar la calidad de la producción, hacer frente a las dificultades económicas y mejorar la calidad de vida de las familias.

Para ello, se aplicarán la pedagogía democrática y problematizadora asentada por la confrontación de ideas, la interacción grupal, la mayéutica para reforzar la capacidad de reflexión personal y grupal, cuya finalidad última es debilitar la estructura social discriminatoria, eliminar los estereotipos, y prejuicios entre los sexos, establecer progresivamente la igualdad, desde la toma de la palabra y de decisiones en el aula hacia el actuar fuera de él, eliminando las barreras que excluyen a las mujeres del protagonismo en la esfera pública. Será un *salir de* mental para un *actuar efectivo y auténtico* en la vida cotidiana ya que sin la salida de la esclavitud espiritual no se puede lograr la libertad auténtica y objetiva.

Plasmar esa pedagogía que encamine hacia este objetivo ante la diversidad lingüística del país ha necesitado la imprescindible programación de la alfabetización en tres idiomas: el mashi, idioma materno en el cual los beneficiarios piensan y expresan su mundo, el kiswahili, idioma regional que les permite confrontar su realidad tribal y nacional a la regional internacional en el mismo tiempo que les sirve de trampolín semántico hacia el francés, idioma oficial y verdadera clave de acceso a la imprescindible información sobre la realidad nacional y la normativa legal que, desde las instituciones nacionales y en

complicidad con la cultura imperante, dictan decisiones que tienen consecuencias directas en la vida privada. Por el francés los educandos accederán a los conocimientos, les ayudarán a entenderse como ciudadanos de pleno derecho, observar y examinar su mundo para poder confrontarlo con el “mundo global” en el que están, los convenios internacionales a los que las naciones adaptan sus instituciones y por tanto la realidad de su ciudadanía.

Para ir comprobando el logro de los objetivos, su eficacia y eficiencia, diagnosticando posibles errores e introducir correcciones, hemos planificado ocho momentos de evaluación, siendo final conclusiva la octava, sin descartar que se pueda evaluar en cualquier momento según la necesidad ya que la evaluación referencia siempre los proyectos sociales.

En las evaluaciones se comprobará para los educandos; el nivel de adquisición de contenidos teóricos y prácticos del aprendizaje, las competencias emocionales y los impactos de la formación sobre la vida. Específicamente se tratará de competencias de la lectoescritura, el uso completo del teléfono móvil, las técnicas prácticas de la agricultura y manejo de animales, el trabajo grupal, la reflexión crítica y opinión personal, la gestión emocional de la frustración, los cambios en el lenguaje, en el reparto del trabajo doméstico, la higiene, el descenso del abandono escolar entre otros indicadores. Para los educadores y educadoras se comprobará la capacidad de ejecución del programa y la consecución de los objetivos, las competencias de cooperación y trabajo grupal, la gestión del material, la capacidad de dinamización y gestión de grupos, etc.

Todo, todos y todas estarán evaluados y participarán en las tareas de evaluar dependiendo del momento, tipo y agente de evaluación, por lo que habrá evaluaciones internas (heteroevaluaciones, autoevaluaciones y coevaluaciones) y externas (heteroevaluaciones). Como herramientas, se emplearán los test, la observación directa guiada por rejillas, las visitas a las familias de los educandos, las entrevistas y los informes periódicos.

Para que todo eso se lleve a ejecución, el proyecto necesita, algo más de 350.000 \$US para adquirir materiales, espacios y remunerar económicamente a los 17 empleados en los tres centros y pagar los servicios puntuales prestados por terceros durante los dos años y medio de la ejecución.

Como posibles límites, este proyecto se enfrentará a los retos espacial, temporal y legal porque la estructura patriarcal vigente en Kabare y en toda RD Congo no puede

ser completamente erradicada en dos años y medio ni por una intervención en solo seis pueblos sobre los 70 que cuenta la zona. Por eso el proyecto nos abre la vía a investigaciones y estudios posteriores por los cuales esperamos encontrar posibilidades para ampliar la intervención en otros territorios y a nivel nacional y legal. Para una intervención a nivel legal, adelantamos aquí nuestra intención de abrir un gabinete de asesoramiento en materia de políticas sociales, esperando alcanzar con ello a los diputados y diputadas que son una vía imprescindible para modificar leyes que sostienen las desigualdades entre hombres y mujeres en el país.

Otro posible límite al alcance de los objetivos de este proyecto es la inestabilidad política y los conflictos bélicos con actividad intermitente en el territorio que puede provocar perturbaciones en el territorio durante la ejecución del proyecto. Aun así, vale la pena empezar este proyecto porque la estabilidad depende también del grado de conciencia popular que es uno de los objetivos que este proyecto pretende lograr.

BIBLIOGRAFÍA

ASEDES (Asociación Estatal De Educación Social) (2007). *Documentos profesionalizadores*. Recuperado el 09/09/2017 de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

Banque Mondiale Région Afrique (2005). *Le système éducatif de la république démocratique du Congo : Priorités et alternatives*. Département du développement humain. Recuperado el 28/08/2017 de: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEUCATION/Resource/s/444659-1210786813450/ED_CSR_DRcongo_fr.pdf

Forcadas, J. (2012). *Praxis del Teatro del Oprimido en Barcelona*. Barcelona: Editorial Imprenta MRR.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio* (5ª). Recuperado el 22/08/2017 de: <http://copiarypegarya.blogspot.com.es/2015/09/educacion-y-cambio-paulo-freire.html>

Freire, P. (1980a). *La Educación como práctica de la Libertad* (26ª). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.

Freire, P. (1980b). *Pedagogía del oprimido* (26ª). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.

- Freire, P. (2005). *Educación y Mudanza*. Recuperado el 11/09/2017 de: <http://copiarypegarya.blogspot.com.es/2015/09/educacion-y-mudanza-paulo-freire.html>
- Freire, P. (SF). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Recuperado el 20/01/2017 de: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo03.pdf>
- Gómez, S. M. (2005-2006). Educación social y evaluación: evaluar para mejorar y transformar. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria N° 12-13. Segunda época*. PP.163-179. Recuperado el 08/09/2017 de: <https://lomiquel.files.wordpress.com/2009/02/2006-evss-rps.pdf>
- González, G. L. (2010). *La evaluación en la gestión de proyectos y programas de desarrollo: Una propuesta integradora en agentes, modelos y herramientas (5ª ed.)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Institut National de la Statistique (INS). (2014). *Rapport Global : Résultats de l'Enquête sur l'Emploi, le Secteur Informel et sur la Consommation des Ménages/2012*. Kinshasa : Ministère du Plan et Suivi de la Mise en œuvre de la Révolution de la Modernité. Recuperado el 06/09/2017 de: <http://www.ins-rdc.org/sites/default/files/Rapport%20enquete%20123.pdf>
- Intered Intercambio y Solidaridad (2013). *Evaluación Final Externa del Proyecto "Participación activa de organizaciones campesinas, con representación significativa de mujeres, en el desarrollo local de la Provincia de Bandundu, RD Congo"*. Recuperado el 15/09/2017 de: http://www.cooperacionspanola.es/sites/default/files/7.participacion_activa_org._campesinas_mujeres_informe_final_rdc_intered_inades_mayo_1.pdf
- Ministère des Affaires Sociales, Action Humanitaire et Solidarité Nationale (2012). *Stratégie nationale pour le développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle 2012 à 2016-2020*. Kinshasa. Recuperado el 04/10/2017 de: http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/congo_dr_strategie_alphabetisation_et_education_non_formelle_2012_2016-2020.pdf
- Mokonzi, B. G. (2009). *Diagnostic et perspectives de l'éducation pour tous en République Démocratique du Congo*. Recuperado el 06/09/2017 de: <http://www.skolo.org/IMG/pdf/Congo.pdf>

- Mokonzi, B. G. (2009). *République démocratique du Congo : Fourniture efficace de Services dans le domaine de l'enseignement public*. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa. Recuperado el 08/09/2017 de: <http://www.congoforum.be/upldocs/Fran%20073FF4DDd01.pdf>
- Naciones Unidas. (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2017*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado el 11/05/2018 de: https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2017_Spanish.pdf
- Pérez, M y Valero, M. J. A. (2013). *Entes sin ánimo de lucro. Fundamentos sociológicos y jurídicos. Manual teórico-práctico adaptado al EEES*. Madrid: Editorial Tecnos.
- PNUD- RD Congo (2017). *Rapport national sur le développement humain 2016. Croissance inclusive, développement durable et défi de la décentralisation en République Démocratique du Congo*. Kinshasa. Recuperado el 04/05/2018 de: <http://www.cd.undp.org/content/rdc/fr/home/library/planification-du-developpement/rapport-national-sur-le-developpement-humain-2016--rndh-2016-.html>
- RD. Congo (2004). *Loi N° 87.010 du 1er août 1987 portant Code de la Famille (Révisé et approuvé le 12 novembre 2004 par le Président Joseph Kabila)*. Recuperado el 05/11/2017 de: http://www.africanchildforum.org/clr/Legislation%20Per%20Country/DRC/drc_family_1987_fr.pdf
- RD Congo (2011). *Constitution de la République Démocratique du Congo modifiée par la Loi n° 11/002 du 20 janvier 2011, portant révision de certains articles de la Constitution de la République Démocratique du Congo du 18 février 2006 (Textes coordonnés)*. Kinshasa : Journal Officiel de RDC Cabinet du Président de la République. Recuperado el 07/09/2017 de: <http://www.leganet.cd/Legislation/Droit%20Public/Constitution.2011.pdf>
- Sannu, D. A., Fonda, G. et Foofo, E. G. *Projet ABC: Formation des Alphabétiseurs*. Níger: Fonda Kayan. Recuperado el 03/02/2018 de: <http://sites.tufts.edu/projectabc/files/2010/09/Cell-Phone-Literacy-Training-for-ABC-Teachers.pdf>
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una*

educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Paris: UNESCO. Recuperado el 10/05/2018 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Vásquez, J. (2013). *República Democrática del Congo: Situación de las Mujeres.* Madrid: Comisión Española de Ayuda al Refugiado. Recuperado el 20/04/2018 de: <https://cear.es/wp-content/uploads/2013/10/RD-Congo.2013.-Situacion-de-las-mujeres..pdf>

Viché, G. D. M. (2009). Evaluación y calidad en educación no formal. *Revista "Práticas de Animação" Ano 3 – Número 2.* UNED. Recuperado el 05/09/2018 de: <http://quadernsanimacio.net/marioviche/Evaluacioycalidad.pdf>

Watunakanza, P. A. (2007). Contribution au revenu familial des jeunes domestiques de ménages de Bukavu : cas spécifique des ressortissants du territoire de Kabare. *Mémoire inédit.* RDC/ Bukavu : ISDR. Recuperado el 15/03/2018 de: http://www.memoireonline.com/07/10/3696/m_Contribution-au-revenu-familial-des-jeunes-domestiques-de-menages-de-Bukavu--cas-specifique-des-r2.html