



Universidad
de Jaén

UJa.
Cooperación y
Voluntariado



Junta de Andalucía

Consejería de Igualdad, Políticas Sociales
y Conciliación

AGENCIA ANDALUZA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
PARA EL DESARROLLO

UNIVERSIDAD DE JAEN

**DIPLOMA DE ESPECIALIZACIÓN EN COOPERACIÓN PARA EL
DESARROLLO CON ÁFRICA SUBSAHARIANA**

**ESTRATEGIAS EDUCATIVAS ENMARCADAS DENTRO DE LOS
DERECHOS HUMANOS Y LA IGUALDAD DE GÉNERO EN MBUJI MAYI,
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO**

Trabajo Fin de Diploma de Especialización por Lisbeth Cathiana Paillacho Bolaños,
siendo la tutora del mismo la profesora Caddy Adzuba.

Alumna:

Dña. Lisbeth Cathiana Paillacho Bolaños

Correo electrónico: lcpb26@hotmail.com

Teléfono de contacto: 631760976

Jaén, Septiembre de 2021



Universidad
de Jaén

UJa.
Cooperación y
Voluntariado



Junta de Andalucía
Consejería de Igualdad, Políticas Sociales
y Conciliación
AGENCIA ANDALUZA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
PARA EL DESARROLLO

**DIPLOMA DE ESPECIALIZACIÓN EN COPERACIÓN PARA EL
DESARROLLO CON ÁFRICA SUBSAHARIANA
UNIVERSIDAD DE JAEN**

**TRABAJO FIN DE TITULO
CURSO ACADÉMICO 2020-2021**

**TÍTULO: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS ENMARCADAS DENTRO DE LOS
DERECHOS HUMANOS Y LA IGUALDAD DE GÉNERO EN MBUJI MAYI,
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO**

AUTORA: LISBETH CATHIANA PAILLACHO BOLAÑOS

TUTORA: CADDY ADZUBA

RESUMEN: Uno de los ODS en el que los países han puesto más esfuerzo es el cuarto que implica el brindar una educación inclusiva y de calidad para todos los niños y niñas. En este sentido, el nuevo gobierno de RDC ha hecho una apuesta muy fuerte por la educación al anunciar en agosto de 2019 la gratuidad de la educación primaria y secundaria, liberando a las familias del pago de tasas para cubrir salarios de los profesores y de los gastos de funcionamiento de las escuelas que serán cubierto por el Estado. Sin embargo, esta disposición se enfrenta a numerosas dificultades, siendo una de ellas adaptar las escuelas a las nuevas necesidades así como la calidad de la educación. Asimismo, la situación de pandemia vivida a partir del 2020 ha impactado profundamente en la educación en todos los niveles por lo que se hace necesario ante este nuevo contexto actual establecer algunas estrategias educativas que permitan mejorar la calidad de la educación enmarcadas dentro de los derechos humanos y la igualdad de género.

PALABRAS CLAVES: Estrategias Educativas, República Democrática del Congo, Gratuidad de la Educación, Derechos Humanos, Igualdad de Género.

KEY WORDS: Educational Strategies, Democratic Republic of the Congo, Gratitude Education, Human Rights, Gender Equality.

Índice

1. Introducción	4
2. Fundamentación teórica	5
2.1 Contexto de la República Democrática del Congo	5
2.2 Contexto de Mbuji Mayi, capital de la Provincia del Kasai Oriental	6
2.3 Contexto en el ámbito educativo	9
3. Metodología	22
4. Resultados	23
4.1 Encuesta a los enseñantes	23
4.2 Encuesta a los alumnos	27
4.3 Entrevistas a enseñantes y directores de las escuelas	30
5. Estrategias educativas	32
5.1 Estrategias a impulsarse desde el gobierno nacional	33
5.2 Estrategias a impulsarse a través del apoyo de organizaciones no gubernamentales locales, nacionales e internacionales	35
5.3 Estrategias a impulsarse desde la escuela, los padres y representantes y la comunidad	37
6. Conclusiones	41
7. Referencias bibliográficas	43
8. Anexos	44

1. Introducción

Uno de los ODS en el que los países han puesto más esfuerzo es en el cuarto que implica el brindar una educación inclusiva y de calidad para todos los niños y niñas. Si bien en diversos países africanos se habían logrado avances significativos, la pandemia del 2020 han echado por tierra muchos de los logros alcanzados, profundizando aún más las diferencias existentes entre los países más desarrollados y los menos aventajados.

En este contexto regional, el nuevo gobierno de RDC ha hecho una apuesta muy fuerte por la educación. En agosto de 2019 hizo efectiva una de sus más importantes propuestas electorales: la educación primaria y secundaria pasaba a ser totalmente gratuita, liberando a las familias del pago de tasas para cubrir salarios de los profesores y de los gastos de funcionamiento de las escuelas que sería cubierto por ende por el Estado. Para dar respuesta a esta medida, el gobierno ha proyectado un aumento del presupuesto destinado a la educación, a la vez que ha encontrado apoyo de socios internacionales como el Banco Mundial, que se han comprometido a financiar esta iniciativa.

Esta medida viene a reforzar lo que el gobierno había establecido en el 2015 en la denominada “Estrategia Sectorial de la Educación y la Formación 2016-2025”. Dicha estrategia se asienta sobre tres ejes estratégicos. El primer eje busca desarrollar el acceso y asegurar la equidad, poniéndose como objetivo la escolarización primaria universal. El segundo eje trabaja en la mejora de la calidad de la educación, destacando la necesidad de promover medidas para reducir las repeticiones y los abandonos. El tercer eje es institucional a nivel de reforzamiento en infraestructuras y otros, en el que se proyecta conseguir que todas las escuelas estén equipadas con las infraestructuras y los equipos mobiliarios y pedagógicos suficientes, para lo que se planifica la construcción de 28.000 nuevas aulas y que para el 2025, el 50% por cierto de las escuelas tengan acceso a la energía eléctrica.

Sin embargo, la educación gratuita se enfrenta a numerosas dificultades, siendo una de ellas adaptar las escuelas a las nuevas necesidades que esta medida ha generado. Así, una de las consecuencias inmediatas que la iniciativa ha causado ha sido un aumento del número de estudiantes matriculados, superando las capacidades de gestión como de infraestructura de las escuelas, reduciendo aún más una calidad educativa ya de por sí

deficiente. Además la situación de pandemia vivida a partir del 2020 ha impactado profundamente en la educación en todos los niveles por lo que se hace necesario establecer algunas estrategias educativas que permitan mejorar la calidad de la educación.

De esta forma, el presente Trabajo de Fin de Título TFT, tiene como objetivo establecer algunas estrategias educativas a nivel de primaria, enmarcadas dentro de los derechos humanos y la igualdad de género que pueden ser consideradas para ser implementadas en la ciudad de Mbuji Mayi en la República Democrática del Congo.

2. Fundamentación teórica

2.1 Contexto de la República Democrática del Congo

A nivel general, de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (2017), la República Democrática del Congo ocupaba la posición 176 del listado de 189 países. Asimismo tiene un índice muy alto de desigualdad de género 0,655, ocupando el puesto 156 de 189 países. Es el segundo país más grande del continente africano, situado en la región de África Central en la zona ecuatorial, con una superficie de 2.344.858 km² y una población de aproximadamente 85 millones de habitantes.

Es un país compuesto por más de 200 grupos étnicos, siendo los principales (45% de la población) Bantu (Mongo, Luba y Kongo) y Mangbetu-Azande. El 29,9% de la población es católica, 26,7% protestante, el 39,3% pertenece a otros grupos cristianos y el 1,3% es musulmana. A pesar de la riqueza del suelo fértil, el potencial de energía hidroeléctrica y los recursos minerales, la República Democrática del Congo (RDC) lucha con muchos problemas socioeconómicos, que incluyen altas tasas de mortalidad materna e infantil, desnutrición, mala cobertura de vacunación, falta de acceso a agua potable y fertilidad frecuente y temprana. Los conflictos en curso, la mala gestión de los recursos y la falta de inversión han resultado en inseguridad alimentaria; Casi el 30 por ciento de los niños menores de 5 años están desnutridos. La cobertura general de los servicios públicos básicos (educación, salud, saneamiento y agua potable) es muy limitada y poco sistemática, con importantes disparidades regionales y rurales / urbanas. La fertilidad sigue siendo alta en casi 5 niños por mujer y es probable que siga siendo alta debido al bajo uso de anticonceptivos y la preferencia cultural por familias más grandes. Más del

70% de su población vive por debajo del umbral de la pobreza; gran parte de los habitantes subsiste con menos de dos dólares al día, el 38,8% de la población es analfabeta (44%M; 19%H). Pese a las dificultades que enfrenta el país, las grandes ciudades como Kinshasa y Lubumbashi cuentan con algunas oportunidades más que otras zonas del interior del país donde el contexto es mucho más desolador.

A nivel político, el candidato de la oposición Felix Tshisekedi, ganó las elecciones el 10 de enero de 2019, siendo la primera transferencia de poder sin violencia significativa o golpe de estado desde la independencia de la RDC. El Este del país continúa experimentando violencia perpetrada por más de 100 grupos armados activos en la región. La misión de paz de la ONU (MONUSCO) opera en la región desde 1999, siendo la más grande y costosa del mundo.

Es importante señalar también que la República Democrática del Congo es el primer país del mundo víctima de violencia sexual hacia la mujer y uno de los que más discrimina y desvaloriza la mujer como miembro fundamental en la sociedad, creando así un círculo vicioso pues siendo las mujeres las encargadas de orientar a los hijos, estas mujeres que no tienen conciencia de su valor, capacidad y autoestima, transmite a sus hijos la misma percepción sobre la mujer, continuando así el ciclo en perjuicio del desarrollo de la sociedad.

2.2 Contexto de Mbuji Mayi, capital de la Provincia del Kasai Oriental

El Kasai Oriental tiene aproximadamente una décima parte de los diamantes que se industrializan del mundo. Durante el apogeo de su producción en la década de 1980 los dos organismos paraestatales que tienen las concesiones mineras formales - MIBA y Société d’Congolaise Investissement Minier (SCIM) – atrajeron a la población de Kasai de las zonas rurales por la oportunidad de trabajo. Aunque muchos residentes de Mbuji Mayi han regresado a las zonas rurales a cultivar debido a la falta de oportunidades de empleo tras el colapso de la MIBA y SCIM, muchas personas continúan todavía en la minería artesanal.

La agricultura es el principal sector de subsistencia y la mayor parte del trabajo agrícola es realizado por mujeres, con los hombres que participan más en la extracción de

diamantes y otras actividades relacionadas. Las mujeres en el Kasai son muy activas en el sector agrícola (55,7%), pero no son dueñas de la tierra debido a las tradiciones con relación a la herencia. Dentro del sector de la agricultura, las mujeres se dedican principalmente a la agricultura de subsistencia, el pequeño comercio, el transporte, la transformación de los productos, preparación de alimentos, y la recolección de agua. Los hombres están involucrados en la preparación de la tierra, la caza, la pesca, la construcción de viviendas / reparaciones, y la producción de cultivos comerciales.

La ciudad de Mbuji Mayi es la capital de la Provincia del Kasai Oriental y cuenta con aproximadamente 3 millones de habitantes. Más de un 75% de la población está constituida por mujeres, jóvenes y niños/as en edades comprendidas entre los 0 y 25 años de edad, quienes viven en alto nivel de pobreza debido a las condiciones climáticas y ausencia de condiciones mínimas sanitarias como agua, electricidad, salud, educación, vías de comunicación. A diferencia de otras grandes ciudades de la RDC, Mbuji Mayi carece de planificación formal, que se hace evidente por las construcciones ad hoc y una infraestructura limitada. Una parte de la población residente está constituida por las personas desplazadas de otras zonas a causa de las guerras entre pueblos por lo que muchos son población desplazada de la región de Kananga.

La realidad del contexto de Kasai Oriental y en concreto la ciudad de Mbuji Mayi pone de manifiesto el alto nivel de pobreza a todos los niveles. Los hombres y mujeres carecen de los medios de vida, recursos, ingresos, para gestionar sus vidas y obtener el sustento mínimo diario para alimentarse, ni mucho menos atender a otras necesidades básicas como la salud, educación, agua potable, vivienda. El estado y las autoridades locales tampoco ofrecen los servicios ni garantizan unas condiciones y seguridad de vida en la zona. Todos los derechos humanos son limitados y en muchos casos violados por lo que el problema de la pobreza en Mbuji Mayi no sólo es debido a la falta de medios materiales y servicios sociales casi inexistentes, sino por la limitación en la garantía de los Derechos Humanos por las autoridades (titulares de obligaciones) y la imposibilidad del ejercicio y disfrute de los mismos por los hombres y mujeres de la zona (Titulares de derechos). En relación con los servicios básicos, los servicios médicos son insuficientes y costosos, las escuelas cubren menos del 40% de la demanda y los costes son inaccesibles a más del 70% de la población. Las vías de comunicación son casi inexistentes por falta de mantenimiento, y la mayor parte de las mercancías llega en bicicletas o por vía aérea

gracias a que la ciudad cuenta con un aeropuerto de dónde vienen vuelos diarios de pasajeros desde y hacia Kinshasa y Lubumbashi así como transporte de cargo. El transporte por vehículo se puede hacer a duras penas sólo en la estación seca, de allí que el precio de las mercancías al ser transportadas por vía aérea sea muy alto e inaccesible a la mayor parte de la población.

Por otro lado, otro de los grandes problemas de esta zona, es la falta de agua y electricidad. Las mujeres y niñas deben recorrer largas distancias de hasta 15 km diarios, lo que dificulta su asistencia a la escuela. En Mbuji Mayi, el urbanismo no está planificado conforme al crecimiento de la población, por lo que no está provisto de una cobertura adecuada de escuelas, hospitales y otras estructuras. Esta es otra de las razones de las altas tasas de analfabetismo de la población (70%). Asimismo, existe un gran número de niños y niñas de la calle, dedicándose estas últimas a la prostitución. Se estima que el 80% de los/as niños/as de la calle de Kinshasa y Lubumbashi (las principales ciudades del país), provienen de la provincia de Kasai Oriental, quienes han tenido que recorrer más de 800 km a pie y durante el viaje son numerosas/os la/os desaparecidas/os, tanto por tráfico de personas, como por enfermedad, accidentes y violencias. Una vez que una niña o un niño es acusado de brujería difícilmente pueden regresar con sus familias, siendo constantemente despreciados y estando en continuo riesgo. Según un estudio realizado por UNICEF (2010) se estima que existen aproximadamente más de 12.000 niños trabajando en 24 minas artesanales de un total de 99 existentes en la región. La mayoría de niños trabajan en las minas de Bakwa Tshimuna, situada a 17 km de Muji Mayi, otros en las minas de Luamuela a 20 km de la ciudad, otros a Tshilenge, Bakwa Bowa y Boya. De estos, una media de 6 al día muere.

Uno de los problemas que se presenta es que muchos padres forzados a buscar trabajo en otros lugares terminan por desaparecer y abandonar a sus mujeres e hijos/as. También muchas de las madres que han sido abandonadas y sin ningún apoyo terminan abandonando a sus hijos/as. Por su parte las mujeres que han sido abandonadas por sus parejas deben tratar de buscar diariamente algún sustento para sus hijos e hijas, bien sea cargando algunos sacos en el mercado o vendiendo algún alimento que logran preparar en su hogar, o bien a través de algún pequeño comercio a través de la compra de algunos alimentos como bananas, paltas, hojas de mañoc entre otros. La mortalidad de las mujeres en el parto o durante el embarazo es del 36%. La malnutrición de los niños/as es del 40%

y la de las madres del 30%. Los niños/as abandonados y en la calle, que luchan solos para sobrevivir, son cada vez más numerosos.

Como explicación a la crisis y a los cambios se recurre cada vez más a explicaciones pseudo-religiosas o mágicas. La acusación de brujería en cualquier problema (enfermedad, accidente, crisis, desempleo) es la más frecuente y las mujeres y los niños/as son las primeras víctimas de dicha acusación y condenados por ello. La condena va desde torturas, exclusión familiar, social e incluso la muerte. En el caso de los/as niños/as la situación es más crítica, abandonados a su suerte terminan en la calle donde se les llama serpientes y terroristas. Después de haber sufrido torturas físicas, psicológicas y exclusión, son obligados a marcharse a lugares lejanos para poder sobrevivir. Entre ellos, muchos terminan siendo víctimas de todo tipo de explotación: trabajos forzados, tráfico sexual y tráfico de órganos.

Por otro lado, las normas culturales impuestas en la zona, tales como el sistema de matrimonio polígamo donde a los hombres se les permite tener varias mujeres y el sistema de “dote” en el que los hombres deben pagar a la familia de la mujer una cantidad de dinero para poder casarse con ellas, niegan a las mujeres sus derechos fundamentales. Las mujeres terminan siendo consideradas propiedad del hombre y su familia, haciendo que ellas se sientan sin valor alguno, sin derecho a tener control de su vida ni emitir una sola opinión y sometida a la voluntad y disposición de su marido y su familia. Así numerosas jóvenes de 14 años, que no han culminado sus estudios, son prácticamente obligadas a casarse y al poco tiempo se encuentran embarazadas y sus maridos con otra mujer. Abandonadas a su suerte y sometidas a las disposiciones de la familia del marido, sufren la miseria al igual que sus hijos/as, siendo obligadas a mendigar o simplemente morir por falta de comida y medicinas.

2.3 Contexto en el ámbito educativo

Según diversos reportes de organismos internacionales, el África Subsahariana, especialmente la región francófona, continua a tener la tasa más alta del mundo de jóvenes excluidos del sistema escolar. Aunque si bien la tasa de alfabetización en esta región se ha incrementado en los últimos años pasando de 52% en 2016 a 65% en 2018, existen países como Mali, Burkina Faso, Níger, Tíbet donde la tasa de alfabetización es menor

al 30%. Por otro lado, lamentablemente ese aparente aumento de la tasa de alfabetización no se encuentra acompañado de calidad y cantidad suficiente de servicios educativos a los niños y jóvenes, convirtiéndose en una simple masificación de los servicios pero con el perjuicio de avanzar sin la formación adecuada, impidiéndole desarrollarse de manera óptima en sus estudios superiores y en la vida profesional.

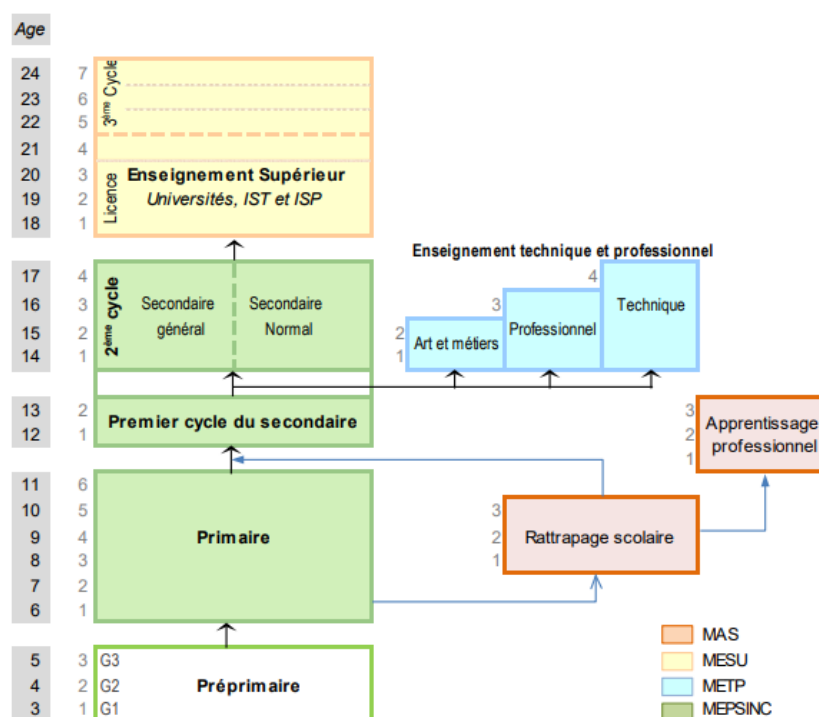
En el caso de la RDC, en el artículo 43 de la Constitución (2006) se recoge la gratuidad de la educación primaria en las escuelas públicas. La Ley Marco n°14/004 del 11 de Febrero de 2014 sobre la educación nacional estipula el carácter obligatorio de la educación primaria y extiende la gratuidad a la secundaria. Recientemente, en Octubre de 2019, a través del Secretario General del Ministerio de Educación Primaria, Secundaria y Técnica, se emitió una circular donde se precisan las medidas de aplicación de la gratuidad, prohibiendo los denominados “pagos de motivación” (cobros de tasas a las familias para cubrir los salarios de las y los enseñantes), tanto en la primaria como en la secundaria (Ver anexo 1).

Esta decisión constituye además, el cumplimiento de las disposiciones establecidas por el gobierno congolés en el documento publicado en diciembre de 2015 que integraba todo un plan de acción detallado para reformar todo el sector educativo desde los primeros años hasta la formación universitaria. El documentado fue realizado en conjunto por todos los ministerios de los diferentes niveles de educación formal y no formal y se denominó “Estrategia sectorial de la educación y la formación 2016-2025”. De acuerdo con estas nuevas disposiciones la educación en todos sus niveles queda organizado según se establece en el esquema de la Figura 1.

Estas estrategias han sido organizadas en función de tres ejes centrales de acción:

Eje estratégico 1. Desarrollar el acceso y asegurar la equidad: en el que se pretende promover el sistema educativo para que dé respuesta a la demanda de la tasa de crecimiento de la población joven así como garantizar la igualdad de oportunidades para niñas y niños. Para ello establece la gratuidad de la escuela primaria así como del primer ciclo de secundaria, es decir, primer y segundo año, que pasarían a integrar el nivel básico de educación. Asimismo contempla adaptar las diversas modalidades de formación para que estén más acordes a las necesidades de empleo actual.

Figura 1. Estructura del sistema de educación y formación



Fuente: Estrategia sectorial de la educación y la formación 2016-2025

La primera de las prioridades de esta estrategia es la escolarización primaria universal. Se integra también dentro del plan, el deseo de incrementar la escolarización de los niños en edad preescolar de una cifra del 4,7% en el 2014 a un 15% en el 2025, poniendo énfasis especialmente en el ámbito rural donde es prácticamente inexistente la asistencia de niños en este nivel. Esta meta podría consolidarse con el apoyo de diversas organizaciones de cooperación a través de iniciativas que pudieran impulsar en conjunto con las comunidades locales, así como a través de la creación de pequeñas iniciativas de actividades de preprimaria en las escuelas primarias existentes.

A nivel de la educación técnica y profesional, así como a nivel de la educación superior, se pretende su expansión tanto en número de alumnos como en oferta de especialidades adaptadas a las necesidades del campo laboral. Por otro lado a nivel de la educación no formal, se prevé reforzar los centros de reinserción escolar e integrar el pago de docentes así como sucede en la escuela primaria. Para incrementar el número de estructuras para tal fin, se establecerán las alianzas necesarias con diversos organismos nacionales e internacionales.

Eje estratégico 2. Mejorar la calidad de los aprendizajes: Para lo cual se pretende crear las condiciones de un sistema educativo de calidad con dos orientaciones principales: 1) Instaurar sistemas de seguimiento y supervisión de la calidad y 2) Aportar un ambiente educativo propicio para el aprendizaje.

Las principales dificultades del sistema educativo congolés se basan precisamente en la debilidad en la calidad de la educación, por lo que esta estrategia pretende aportar los elementos idóneos para combatir este problema. En efecto, las cifras reportadas en algunas encuestas realizadas en el 2014 señalan por ejemplo que la tasa de finalización a nivel de primaria es del 70%, un nivel de retención insuficiente para un país que avizora la escolarización universal para su población. Además se constata que los dos primeros años de primaria y de secundaria y de la enseñanza superior agrupan casi la mitad de repitientes y son los niveles en los que el nivel de abandono se da en mayor nivel. De allí que sea importante mejorar la calidad de la educación.

Para ello el gobierno plantea mejorar la calidad de los servicios educativos en todos los niveles a través de diversas acciones de aprovisionamiento de los manuales escolares en la primaria y de equipamiento para los otros niveles así como la formación de enseñantes en todos los niveles. Asimismo se establece el fortalecimiento de la gestión y seguimiento de la calidad de las estructuras educativas. A nivel de preescolar, se mejorará la formación de los enseñantes a nivel del bachillerato en pedagogía para que integren dentro de los contenidos de su plan curricular: módulos de cómo acoger a los niños de este nivel, módulos de formación para animadores de centros comunitarios, desarrollo de útiles didácticos y adaptados al contexto de estos niños, así como de poner a disposición de los centros comunitarios, programas renovados que faciliten los mecanismos de apoyo a estos centros de acogida de niños emprendidos por algunas iniciativas comunitarias. El mejoramiento de la calidad de aprendizaje a nivel de primaria se realizará de igual a través de sus recursos humanos, del mejoramiento de la enseñanza pedagógica, el mejoramiento de la gestión y seguimiento de la calidad de la escuela a nivel local así como la reducción del nivel de alumnos repitientes y que abandonan la escuela, así como el mejoramiento del aprendizaje de la lectura, y en general la puesta en marcha de una política de producción y distribución de apoyos pedagógicos.

En cuanto al mejoramiento de la calidad a nivel de secundaria, se concentra en la reforma del plan curricular impartido en la formación universitaria en pedagogía, para lo cual se debe reforzar el dialogo y la sinergia entre el Ministerio de Educación Básica con el Ministerio de Educación Superior, ya que la formación de los futuros enseñantes comienza a nivel de la secundaria, por lo que la universidad debe exponer cuales son los conocimientos que deben impartirse en la secundaria para que puedan desarrollarse de manera óptima a nivel universitario, cuales son las necesidades de material didáctico, laboratorios y sales de experimentación, optimización y actualización de los programas de estudios especialmente en matemática, ciencias y tecnología, así como del inglés. En cuanto a la formación técnica y profesional, pasará por el desarrollo de alianzas estratégicas con múltiples actores públicos y del sector productivo privado. El gobierno congolés opta por este modelo de alianza como instrumento central de su política en materia de formación profesional.

En el ámbito universitario, los objetivos se centrarán en la promoción de la excelencia, fortalecer la capacidad de gestión, el uso de asociaciones que involucren a entidades administrativas centralizadas y descentralizadas, el sector privado y demás aliados técnicos y financieros, la apertura al mundo de las nuevas tecnologías, entre otros.

Por su parte en cuanto a la educación no formal se trabajarán en cuanto al mejoramiento de condiciones laborales de los enseñantes, el desarrollo de políticas de producción y distribución de material pedagógico y andragógico, así como de material tanto en lengua nacional como local, el mejoramiento de la formación pedagógica de los enseñantes, entre otros aspectos.

Eje estratégico 3. Mejorar la gobernanza y supervisión y seguimiento del sector:

Instaurar una gobernanza transparente y eficaz, con dos orientaciones principales: 1) Reforzar la gobernanza del sistema a través del establecimiento de mecanismos transparentes de gestión y recursos y 2) Hacer la gestión más eficaz y justa a todos los niveles, apoyándose en alianzas mejor organizadas.

Ahora bien, tal como se ha mencionado con detalle anteriormente, aun cuando el gobierno congolés ha comenzado un plan de acción en materia de educación a partir de las estrategias publicadas a finales de 2015 para que pudieran aplicarse a partir del 2016, la realidad del sistema educativo del país es otra y particularmente en cada provincia la

realidad es muy diferente. Así, según una encuesta realizada en el 2017-2018 por el Instituto Nacional de Estadística en conjunto con USAID y UNICEF y cuyos resultados se han publicado en febrero de 2020, revelan que la Provincia del Kasaï Oriental posee una dinámica muy distante del promedio nacional:

* La capacidad de leer y de comprender un texto simple, que constituye una de las competencias mas fundamentales que un niño debe adquirir en la escuela primaria, presentan niveles bajos de desempeño en todos los niveles. En la tabla 1 se puede observar que sólo el 7,5% de las niñas y niños de 7 a 14 años de edad tienen habilidades fundamentales de lectura. Este porcentaje es del 7,9% para las niñas y niños matriculados en 2° y 3° de primaria y un 3,8% para las niñas y niños que poseen la edad correspondiente a estos cursos, es decir, 7 a 8 años. Asimismo en esta provincia se observa que sólo el 13,9% de los niños de 7 a 14 años de edad han leído el 90% de las palabras en una historia correctamente y con respecto a las cuestiones de comprensión el 11,3% respondió correctamente a tres literales. (Ver tabla 1).

* Con respecto a las habilidades de cálculo, sólo el 0,1% de las niñas y niños en esta provincia tienen dichas competencias. Este porcentaje es 0% para los matriculados en 2° y 3° año de la primaria y 0% para las niñas y niños que tienen la edad de asistir a estas dos clases (7 y 8 años). Se observa, sin embargo, que el 39% podía leer correctamente los números, el 41% eran capaces de discriminar los números y el 21% de las adiciones hechas correctamente. (Ver tabla 2).

* Las escuelas presentan problemas para mantenerse abiertas y desarrollar sus actividades de forma óptima. En tal sentido, el 65% de los niños de 7 a 14 años no han podido asistir a las clases debido a la ausencia de enseñantes o porque las escuelas estaban cerradas en virtud de diversas causas dentro de las que destacan: acontecimientos políticos (84%), ausencia de enseñantes (42%), huelga de enseñantes (31%), catástrofes humanitarias (30%) y catástrofes naturales (15%). (Ver tabla 3).

* Las condiciones de aprendizaje en el hogar no son las más adecuadas para las niñas y niños. La encuesta demuestra que solo el 1% de los alumnos tienen 3 libros o más para leer en la casa, el porcentaje de niñas y niños que leen libros en el hogar es del 33% en el caso de los niños y del 26% en el caso de las niñas. Por otro lado solo el 57% de los

alumnos se les asignan tareas para realizar en la casa y de ese porcentaje solo el 38% de niños han recibido ayuda para realizar esos deberes y en el caso de las niñas es solo el 29%. (Ver tabla 4).

* Además de las actividades de aprendizaje en el hogar, la participación de los padres en la escuela en actividades tales como reuniones escolares, discusiones con los enseñantes, entre otros, son de vital importancia tanto para el sostenimiento de la escuela como del aprendizaje del niño. En general se observa que la participación de los padres se encuentra sobre un 50%, lo que demuestra que hay un 50% de padres que no toman conciencia de la importancia de que se involucren de manera activa en las actividades educativas de sus hijos. (Ver tabla 5).

Tabla 1. Porcentaje de niños de 7 a 14 años que muestran competencias en la lectura

	Garçons				Filles				Total								
	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension	Pourcentage ayant répondu aux questions de compréhension				
National	15,7	13,6	11,4	8,9	11,455	15,1	13,4	10,8	8,5	10,714	15,4	13,5	11,1	8,7	0,96	28,1	22,69
National Urbain	24,8	22,5	18,1	15,2	4,781	26,4	24,7	19,0	15,6	4,664	25,6	23,6	18,5	15,4	1,03	12,1	9,445
National Rural	9,1	7,2	6,6	4,4	6,674	6,5	4,7	4,5	3,1	6,050	7,9	6,0	5,6	3,8	0,70	36,5	12,725
Total provincial ¹	17,0	13,7	9,9	8,3	4,68	10,0	8,4	6,9	6,4	3,70	13,9	11,3	8,6	7,5	0,77	41,1	827
Milieu de résidence																	
Urbain	29,4	21,3	14,9	11,0	183	23,0	19,0	15,5	14,3	155	26,4	20,3	15,2	12,5	1,30	16,7	337
Rural	8,7	8,7	8,6	6,6	274	0,8	0,8	0,8	0,8	216	5,2	5,2	4,0	4,0	0,12	57,8	469
Niveau d'instruction de la mère																	
Plus de 10 ans ou aucun	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)
Primaire	11,6	12,8	10,2	9,9	232	2,4	2,4	2,4	2,4	210	7,2	7,2	6,5	6,3	0,25	52,3	442
Secondaire et plus	23,1	17,2	11,1	7,9	193	24,0	19,4	15,4	13,9	134	23,5	18,1	12,8	10,3	1,77	24,4	327
Age au début de l'année scolaire																	
7-8 ²	(7,0)	(6,3)	(4,8)	(4,8)	(4,8)	(2,6)	(2,6)	(2,6)	(2,6)	(4,3)	(10,3)	(8,5)	(5,4)	(5,4)	(*)	(28,7)	50
9	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(17,7)	(16,0)	(16,0)	(16,0)	(0,00)	(59,4)	119
10	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(65)	(65)	(10,7)	(10,7)	(1,88)	(30,8)	111
11	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(12,9)	(12,9)	(4,9)	(4,9)	(0,00)	(26,9)	151
12	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(57)	(57)	(16,3)	(16,3)	(3,17)	(35,3)	132
13	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(2)	(2)	(*)	(*)	(*)	(*)	23
14	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(11,5)	(8,6)	(8,0)	(8,0)	(0,51)	(53,3)	637
Frequencation scolaire																	
Primaire	15,3	11,1	9,9	8,7	376	8,1	5,1	5,1	4,4	281	11,5	8,6	8,0	6,9	0,51	(63,1)	30
2-3 ³ années	11,5	11,5	10,4	10,4	183	(4,5)	(4,5)	(4,5)	(4,5)	137	8,5	8,5	8,5	7,9	0,44	(63,1)	30
4 ⁴ années	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(17,9)	(14,3)	(12,0)	(12,0)	(1,80)	(39,4)	78
5 ⁵ années	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(12,9)	(12,9)	(4,9)	(4,9)	(0,00)	(26,9)	151
6 ⁶ années	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(48)	(48)	(12,9)	(12,9)	(0,00)	(26,9)	151
Secondaire 1 ^{er} cycle	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(48)	(48)	(12,9)	(12,9)	(0,00)	(26,9)	151
Secondaire 2 ^e cycle	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(48)	(48)	(12,9)	(12,9)	(0,00)	(26,9)	151
En dehors de l'école	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(48)	(48)	(12,9)	(12,9)	(0,00)	(26,9)	151
Difficultés fonctionnelles de l'enfant																	
N'a aucune difficulté	(7,9)	(5,6)	(3,4)	(3,4)	89	(11,5)	(11,5)	(8,2)	(8,2)	76	9,6	8,3	4,7	4,7	1,81	25,6	165
N'a aucune difficulté	18,1	15,7	11,5	11,5	367	9,7	7,6	7,1	6,5	284	14,9	12,1	9,5	8,2	0,88	44,9	681
Orphelin/Non orphelin																	
Orphelin	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(21,7)	(17,6)	(17,6)	(17,6)	(0,26)	(42,2)	119
Non Orphelin	14,1	11,8	7,2	5,3	399	10,8	8,6	6,8	6,2	309	12,6	10,3	7,1	5,8	1,14	41,2	708
Niveau de bien-être économique																	
Pauvre	(12,4)	(9,7)	(9,7)	(9,7)	220	(2,2)	(2,2)	(2,2)	(2,2)	158	8,1	6,6	6,6	6,6	0,22	63,1	377
Ni pauvre, ni riche	(3,9)	(7,7)	(0,8)	(0,0)	101	(6,9)	(6,9)	(5,1)	(5,1)	99	5,4	7,3	3,0	2,5	-	40,1	200
Riche	34,2	24,8	16,9	12,3	135	23,7	16,3	15,1	13,4	114	29,4	21,6	16,1	12,8	1,09	6,5	249
Indice de Parité																	
Bien-être économique																	
Pauvre / Riche ⁵	0,36	0,39	0,58	0,79	na	0,09	0,12	0,14	0,16	na	0,28	0,30	0,41	0,51	na	na	na
Milieu de résidence																	
Urbain	0,29	0,41	0,44	0,60	na	0,03	0,04	0,05	0,05	na	0,20	0,26	0,26	0,32	na	na	na
Rural	0,41	0,36	0,30	0,36	na	1,19	1,51	0,87	0,95	na	0,84	0,69	0,49	0,57	na	na	na
Statut d'orphelinat																	
Orphelin/Non orphelin	2,61	2,44	3,93	5,21	na	0,71	0,87	1,09	1,20	na	1,72	1,71	2,49	3,04	na	na	na

na: non applicable

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

na: sans données

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2020)

Tabla 2. Porcentaje de niños de 7 a 14 años que muestran competencias numéricas

	Muestra				Muestra				Muestra				Total			
	Porcentaje de niños que han completado con éxito las tareas siguientes:				Porcentaje de niños que han completado con éxito las tareas siguientes:				Porcentaje de niños que han completado con éxito las tareas siguientes:				Porcentaje de niños que han completado con éxito las tareas siguientes:			
	Lectura	Discriminación	Adición	Reconocimiento de la secuencia	Lectura	Discriminación	Adición	Reconocimiento de la secuencia	Lectura	Discriminación	Adición	Reconocimiento de la secuencia	Lectura	Discriminación	Adición	Reconocimiento de la secuencia
Nacional	40,6	42,4	16,5	0,6	39,4	37,8	14,5	0,6	53,9	53,5	24,8	1,1	33,7	33,1	18,6	0,0
Nacional Urbana	53,3	54,7	21,5	1,5	53,6	47,6	19,6	1,2	53,9	53,5	24,8	1,1	33,7	33,1	18,6	0,0
Nacional Rural	31,6	33,6	12,9	0,3	28,4	30,2	10,5	0,2	53,9	53,5	24,8	1,1	33,7	33,1	18,6	0,0
Total provincial ¹	44,5	50,9	29,1	0,8	31,6	39,8	11,3	0,0	53,9	53,5	24,8	1,1	33,7	33,1	18,6	0,0
Muestra de residencia																
Urbana	53,9	62,3	29,2	2,0	54,0	43,1	19,7	0,0	53,9	53,5	24,8	1,1	33,7	33,1	18,6	0,0
Rural	38,2	43,2	29,1	0,0	15,5	20,3	5,3	0,0	28,2	28,2	18,6	0,0	28,2	28,2	18,6	0,0
Nivel de instrucción de la madre																
Ninguna o pre-primaria	40,7	49,8	35,5	0,4	21,9	24,9	8,1	0,0	17,5	17,5	9,4	0,0	17,5	17,5	9,4	0,0
Primaria	40,7	49,8	35,5	0,4	21,9	24,9	8,1	0,0	17,5	17,5	9,4	0,0	17,5	17,5	9,4	0,0
Secundaria o más	51,7	54,3	25,3	1,5	52,0	40,6	15,9	0,0	51,8	48,7	21,5	0,9	51,8	48,7	21,5	0,9
Edad al inicio de la escolarización																
6 años	27,4	30,3	21,0	0,4	14,3	13,3	10,4	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0
7 años	30,3	30,3	21,0	0,4	14,3	13,3	10,4	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0
8 años	30,3	30,3	21,0	0,4	14,3	13,3	10,4	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0
9 años	30,3	30,3	21,0	0,4	14,3	13,3	10,4	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0
10 años	30,3	30,3	21,0	0,4	14,3	13,3	10,4	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0
11 años	30,3	30,3	21,0	0,4	14,3	13,3	10,4	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0
12 años	30,3	30,3	21,0	0,4	14,3	13,3	10,4	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0
13 años	30,3	30,3	21,0	0,4	14,3	13,3	10,4	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0
14 años	30,3	30,3	21,0	0,4	14,3	13,3	10,4	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0	14,5	14,5	5,9	0,0
Frecuencia escolar																
Primaria	41,7	49,1	26,8	0,1	32,3	30,3	11,1	0,0	37,9	41,4	20,4	0,1	37,9	41,4	20,4	0,1
1 ^{er} año	41,7	49,1	26,8	0,1	32,3	30,3	11,1	0,0	37,9	41,4	20,4	0,1	37,9	41,4	20,4	0,1
2 ^o -3 ^o año	39,0	47,5	26,2	0,2	11,8	20,4	11,2	0,0	27,4	35,9	19,8	0,1	27,4	35,9	19,8	0,1
4 ^o año	39,0	47,5	26,2	0,2	11,8	20,4	11,2	0,0	27,4	35,9	19,8	0,1	27,4	35,9	19,8	0,1
5 ^o año	39,0	47,5	26,2	0,2	11,8	20,4	11,2	0,0	27,4	35,9	19,8	0,1	27,4	35,9	19,8	0,1
6 ^o año	39,0	47,5	26,2	0,2	11,8	20,4	11,2	0,0	27,4	35,9	19,8	0,1	27,4	35,9	19,8	0,1
Secundaria 1 ^{er} ciclo	39,0	47,5	26,2	0,2	11,8	20,4	11,2	0,0	27,4	35,9	19,8	0,1	27,4	35,9	19,8	0,1
Secundaria 2 ^o ciclo	39,0	47,5	26,2	0,2	11,8	20,4	11,2	0,0	27,4	35,9	19,8	0,1	27,4	35,9	19,8	0,1
En otros de la escuela	39,0	47,5	26,2	0,2	11,8	20,4	11,2	0,0	27,4	35,9	19,8	0,1	27,4	35,9	19,8	0,1
Dificultades funcionales de la infancia	39,0	47,5	26,2	0,2	11,8	20,4	11,2	0,0	27,4	35,9	19,8	0,1	27,4	35,9	19,8	0,1
Niña o niño con discapacidad	39,0	47,5	26,2	0,2	11,8	20,4	11,2	0,0	27,4	35,9	19,8	0,1	27,4	35,9	19,8	0,1
Niña o niño con discapacidad	39,0	47,5	26,2	0,2	11,8	20,4	11,2	0,0	27,4	35,9	19,8	0,1	27,4	35,9	19,8	0,1
Estado de orfandad																
Orfandad	42,0	49,6	27,5	0,9	34,8	27,9	11,1	0,0	37,9	41,4	20,4	0,1	37,9	41,4	20,4	0,1
Orfandad	42,0	49,6	27,5	0,9	34,8	27,9	11,1	0,0	37,9	41,4	20,4	0,1	37,9	41,4	20,4	0,1
Nivel de bienestar económico																
Pobre	40,9	46,4	33,3	0,0	13,1	24,8	6,8	0,0	29,3	37,4	22,2	0,0	29,3	37,4	22,2	0,0
Ni pobre, ni rico	45,4	45,4	17,4	0,8	30,1	23,1	11,7	0,0	32,3	34,4	14,6	0,4	32,3	34,4	14,6	0,4
Rico	58,0	62,2	31,2	2,1	58,4	42,5	17,2	0,0	58,1	53,2	24,8	1,1	58,1	53,2	24,8	1,1
Índice de Paridad																
Bien-estar económico	0,71	0,75	1,07	0,00	0,22	0,58	0,40	-	0,50	0,70	0,90	0,00	0,50	0,70	0,90	0,00
Nivel de residencia	0,71	0,69	1,00	0,00	0,29	0,47	0,27	-	0,52	0,62	0,75	0,00	0,52	0,62	0,75	0,00
Rural/Urbano	0,71	0,69	1,00	0,00	0,29	0,47	0,27	-	0,52	0,62	0,75	0,00	0,52	0,62	0,75	0,00
Dificultades funcionales	0,62	0,72	0,16	0,00	1,03	1,17	0,60	-	0,76	0,86	0,26	0,00	0,76	0,86	0,26	0,00
Estado de orfandad	1,47	1,20	1,47	0,00	0,44	1,42	1,13	-	0,97	1,23	1,28	0,00	0,97	1,23	1,28	0,00

() Datos basados en 25-49 casos no ponderados
() Datos basados en 25 casos no ponderados

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2020)

Tabla 3. Razones de imposibilidad de asistir a clases por causas ligadas a la escuela

Tableau LN.3.2 : Raisons de l'incapacité d'assister à la classe liées à l'école												
Pourcentage d'enfants âgés de 7-14 ans qui ne peuvent pas assister à la classe en raison de l'absence d'enseignants ou de la fermeture de l'école, selon les raisons de l'incapacité, et pourcentage de membres adultes du ménage qui contactent les responsables scolaires ou les représentants des instances dirigeantes en cas de grève ou d'absence, MICS-Palu RDC, 2017-2018												
	Pourcentage d'enfants qui, l'année dernière, n'ont pu assister à la classe en raison de l'absence d'enseignants ou de la fermeture scolaire	Nombre d'enfants de 7-14 ans fréquentant l'école	Pourcentage d'enfants incapables d'aller en classe l'année dernière pour une raison scolaire :							Nombre d'enfants âgés de 7-14 ans qui ne peuvent pas assister à la classe l'année dernière pour une raison liée à l'école	Pourcentage de membres adultes du ménage qui contactent les responsables de l'école ou les représentants des organes directeurs en cas de grève ou d'absence des enseignants ¹	Nombre d'enfants âgés de 7-14 ans qui ne pouvaient pas assister à la classe l'année dernière en raison d'une grève ou d'une absence
			Catastrophes naturelles	Catastrophes humaines	Grèves des enseignants	Événements politiques	Autres	Absence de l'enseignant	Grève ou absence de l'enseignant			
National	62,5	17 945	14,5	14,9	41,0	61,2	26,2	38,1	62,0	11 216	22,7	6 951
National Urbain	66,6	8 358	11,4	11,8	43,7	75,3	21,6	31,0	60,1	5 567	24,7	3 344
National Rural	58,9	9 586	17,5	17,9	38,5	47,2	30,8	45,1	63,9	5 650	20,8	3 608
Total provincial	65,2	699	14,6	29,9	30,8	83,5	17,4	42,0	58,3	456	12,1	266
Sexe												
Masculin	67,4	412	13,7	34,8	25,2	81,9	18,5	36,4	49,5	278	11,9	137
Féminin	62,1	287	16,1	22,2	39,5	85,9	15,6	50,8	72,0	178	(12,4)	128
Milieu de résidence												
Urbain	71,4	292	4,0	13,8	33,0	92,8	18,3	42,9	59,3	208	16,2	123
Rural	60,8	407	23,6	43,4	28,9	75,6	16,6	41,3	57,4	247	(8,6)	142
Niveau d'instruction de la mère												
Aucune ou pré-primaire	(*)	41	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	27	(*)	17
Primaire	61,7	374	16,3	32,0	30,3	80,9	17,9	41,0	59,9	231	3,4	138
Secondaire et plus	69,6	284	14,7	26,6	33,8	90,7	18,1	41,5	55,9	198	(24,1)	111
Gestion de l'école												
Publique	66,7	215	(19,6)	(14,6)	(42,0)	(86,3)	(15,6)	(54,3)	(76,3)	143	(8,4)	109
Privée	48,3	215	16,2	19,4	25,4	82,9	21,4	60,7	66,8	104	(18,4)	69
NSP/Manquant	77,5	269	10,4	45,6	25,8	81,8	16,6	24,4	41,7	209	(11,9)	87
Difficultés fonctionnelles de l'enfant												
A au moins une difficulté fonctionnelle	74,8	138	(3,1)	(29,7)	(36,1)	(97,2)	(36,3)	(33,1)	(48,3)	103	(19,0)	50
N'a aucune difficulté fonctionnelle	62,9	561	18,0	29,9	29,3	79,5	11,8	44,7	61,2	353	10,5	216
Niveau de bien-être économique												
Pauvre	67,6	324	17,5	40,0	26,3	74,1	23,0	45,8	64,4	219	(6,9)	141
Ni pauvre, ni riche	57,1	155	(22,7)	(22,9)	(36,3)	(84,9)	(13,9)	(53,0)	(58,5)	88	(*)	52
Riche	67,4	220	5,6	19,1	34,1	96,5	11,2	29,9	49,2	148	(25,0)	73

¹ Indicateur MICS LN.17 - Contact avec l'école concernant la grève ou l'absence d'un enseignant

(*) basé sur moins de 25 cas non pondérés

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2020)

Tabla 4. Ambiente de aprendizaje en el hogar

Tableau LN.3.3 : Environnement d'apprentissage à la maison										
Pourcentage d'enfants âgés de 7-14 ans avec 3 livres ou plus à lire et pourcentage de ceux qui lisent ou pour qui ces livres sont lus chez eux, pourcentage d'enfants âgés de 7-14 ans ayant fait leurs devoirs et pourcentage dont les enseignants utilisent la même langue parlée à la maison parmi les enfants qui fréquentent l'école, et pourcentage d'enfants qui reçoivent de l'aide pour faire leurs devoirs de maison parmi ceux qui ont des devoirs de maison, MICS-Palu RDC, 2017-2018										
	Pourcentage d'enfants ayant 3 livres ou plus à lire à la maison ¹	Nombre d'enfants âgés de 7-14 ans	Pourcentage d'enfants qui lisent des livres ou pour qui ces livres sont lus chez eux ²	Nombre d'enfants âgés de 7-14 ans	Pourcentage d'enfants qui ont des devoirs	Nombre d'enfants âgés de 7-14 ans fréquentant l'école	Pourcentage d'enfants qui utilisent la langue utilisée par les enseignants à l'école ³	Nombre d'enfants âgés de 7-14 ans fréquentant l'école et ayant eu des devoirs ⁴	Pourcentage d'enfants qui reçoivent de l'aide pour leurs devoirs ⁴	Nombre d'enfants âgés de 7-14 ans fréquentant l'école et ayant eu des devoirs
National	2,1	22 553	26,9	22 169	65,6	17 945	28,4	17 751	52,2	11 772
National Urbain	4,2	9 641	38,7	9 445	81,1	8 358	23,8	8 237	63,3	6 782
National Rural	0,6	12 912	18,2	12 725	52,1	9 586	32,5	9 514	37,2	4 990
Total provincial	1,0	829	30,1	827	56,8	699	50,8	699	34,2	397
Sexe										
Masculin	0,5	456	33,2	456	55,8	412	52,0	412	37,7	230
Féminin	1,6	373	26,3	370	58,3	287	49,1	287	29,4	167
Milieu de résidence										
Urbain	2,4	337	39,8	337	59,3	292	24,8	292	33,5	173
Rural	0,0	491	23,4	489	55,1	407	69,5	407	34,7	224
Niveau d'instruction de la mère										
Aucune ou pré-primaire	(0,0)	57	(5,7)	57	(*)	41	(*)	41	(*)	18
Primaire	0,2	444	24,1	442	56,6	374	61,9	374	39,7	212
Secondaire et plus	2,3	327	42,5	327	58,9	284	33,7	284	30,4	167
Difficultés fonctionnelles de l'enfant										
A au moins une difficulté fonctionnelle	3,9	167	16,5	165	37,3	138	34,4	138	(33,7)	51
N'a aucune difficulté fonctionnelle	0,2	661	33,5	661	61,6	561	54,9	561	34,3	346
Niveau de bien-être économique										
Pauvre	0,0	380	26,1	377	48,8	324	73,5	324	(33,5)	158
Ni pauvre, ni riche	0,0	200	19,0	200	61,1	155	51,7	155	(28,5)	95
Riche	3,3	249	45,1	249	65,7	220	16,8	220	38,7	145

¹ Indicateur MICS LN.18 - Disponibilité des livres à la maison

² Indicateur MICS LN.19 - Habitudes de lecture à la maison

³ Indicateur MICS LN.20 - Langues scolaires et langues parlées à la maison

⁴ Indicateur MICS LN.21 - Aide aux devoirs

(*) basé sur moins de 25 cas non pondérés

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2020)

Tabla 5. Sostenimiento y apoyo del aprendizaje de los niños en la escuela

Tableau LN.3.1 : Soutien à l'apprentissage des enfants à l'école									
Pourcentage d'enfants âgés de 7-14 ans fréquentant l'école et, parmi ceux-ci, le pourcentage d'enfants pour lesquels un membre adulte du ménage a reçu un bulletin scolaire pour l'enfant, et s'est impliqué dans la gestion scolaire et les activités scolaires au cours de la dernière année, MICS-Palu RDC, 2017-2018									
	Pourcentage d'enfants fréquentant l'école ¹	Nombre d'enfants âgés de 7-14 ans	Pourcentage d'enfants pour lesquels un membre adulte du ménage a reçu un bulletin scolaire pour l'enfant ¹	Implication d'un adulte dans la gestion scolaire l'année dernière			Implication d'un adulte dans des activités scolaires l'année dernière		Nombre d'enfants âgés de 7-14 ans fréquentant l'école
				L'école a un organe directeur ouvert aux parents ²	Participation aux réunions convoquées par un organe directeur ²	Une réunion a abordé des questions éducatives et financières clés ³	Participation aux fêtes de l'école ou événement sportif	Rencontre des enseignants pour discuter des progrès de l'enfant ⁴	
National	79,6	22 553	63,6	62,8	50,8	43,8	16,3	40,1	17 945
National Urbain	86,7	9 641	74,7	66,6	57,0	48,7	22,2	49,2	8 358
National Rural	74,2	12 912	53,9	59,5	45,3	39,5	11,2	32,2	9 586
Total provincial	84,3	829	62,5	58,8	51,1	48,0	17,8	66,5	699
Sexe									
Masculin	90,4	456	62,8	60,1	51,7	46,7	20,6	61,9	412
Féminin	76,9	373	62,1	57,1	50,2	50,0	13,9	73,2	287
Milieu de résidence									
Urbain	86,5	337	65,3	42,2	34,5	29,8	15,2	64,0	292
Rural	82,8	491	60,4	70,8	63,0	61,1	19,8	68,4	407
Age au début de l'année scolaire									
6	(67,0)	50	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	34
7	71,6	117	(66,7)	(50,4)	(46,0)	(46,0)	(18,3)	(61,5)	84
8	(87,6)	115	(73,5)	(66,6)	(56,1)	(51,3)	(19,5)	(73,8)	101
9	(80,8)	121	(55,4)	(74,1)	(63,1)	(55,3)	(34,9)	(77,9)	98
10	(87,7)	111	(74,0)	(48,1)	(41,0)	(40,5)	(11,2)	(74,9)	97
11	(87,4)	104	(49,6)	(52,9)	(45,5)	(44,1)	(18,0)	(57,8)	91
12	(87,0)	57	(59,4)	(61,8)	(58,6)	(58,6)	(14,3)	(56,0)	49
13	(93,6)	132	(57,9)	(59,2)	(51,8)	(49,2)	(3,4)	(58,6)	123
14	(*)	23	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	23
Niveau d'instruction de la mère									
Aucune ou pré-primaire	(70,8)	57	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	41
Primaire	84,1	444	61,2	61,5	54,7	54,4	17,7	65,6	374
Secondaire et plus	87,0	327	67,0	52,8	44,0	39,7	19,7	72,0	284
Gestion de l'école									
Publique	100,0	215	68,1	89,1	77,5	77,5	32,7	83,2	215
Privée	100,0	215	68,5	55,0	48,3	41,7	16,5	61,2	215
NSP /Manquant	67,4	399	53,2	37,7	32,3	29,5	7,0	57,4	269
Difficultés fonctionnelles de l'enfant									
A au moins une difficulté fonctionnelle	82,3	167	54,3	39,9	32,0	29,3	6,4	59,7	138
N'a aucune difficulté fonctionnelle	84,8	661	64,5	63,5	55,8	52,6	20,6	68,2	561
Niveau de bien-être économique									
Pauvre	85,3	380	53,7	68,0	57,8	55,4	20,1	63,1	324
Ni pauvre, ni riche	77,5	200	69,8	55,4	52,4	50,4	12,6	66,1	155
Riche	88,4	249	70,3	47,8	40,4	35,5	18,2	71,9	220

¹ Indicateur MICS LN.12 - Disponibilité d'informations sur la performance scolaire des enfants

² Indicateur MICS LN.13 - Opportunité de participer à la gestion de l'école

³ Indicateur MICS LN.14 - Participation à la gestion de l'école

⁴ Indicateur MICS LN.15 - Participation effective à la gestion de l'école

⁵ Indicateur MICS LN.16 - Discussion avec les enseignants sur les progrès des enfants

^A La fréquentation de l'école n'est pas directement comparable aux taux net de fréquentation indiqués dans les tableaux précédents, qui utilisent l'information sur tous les enfants de l'échantillon. Ce tableau et les suivants présentent les résultats des modules sur la participation parentale et les compétences d'apprentissage de base administrés aux mères d'un sous-échantillon d'enfants âgés de 7 à 14 ans choisis au hasard.
(*) basé sur moins de 25 cas non pondérés

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2020)

De esta forma, los datos de la encuesta citada anteriormente muestran la deficiencia que presenta la provincia a nivel primaria en cuanto a calidad de la educación. Estos resultados obedecen a una serie de factores del contexto que sufre la región y que influyen en el óptimo desarrollo de la educación y dentro de las cuales destacan:

- El acceso a la educación es limitado, especialmente para las niñas, y la tasa de analfabetismo en la región es de alrededor de 60% en promedio.
- La mayoría de las escuelas de las aldeas han sido destruidas, y se ha producido una caída en el número de niños y niñas que asisten a la escuela desde que comenzó la crisis.

- Antes de la crisis económica, el costo era el principal obstáculo para los niños y niñas que asisten a la escuela; con la crisis han llegado los riesgos añadidos de la inseguridad ya que los niños y niñas deben recorrer largas distancias a la escuela.
- Hay muy pocas maestras (profesorado femenino), que también sucedía antes de la crisis.
- Hay muchos casos de matrimonio precoz y muchas madres jóvenes/niñas; este fue el caso, tanto antes como después de la crisis.

Por otro lado, en el caso de las niñas, a la problemática del pago de tasas escolares se une las responsabilidades que tienen en el hogar (cuidado de hermanas/os pequeñas/os, recogida de agua, etc). Tomando como muestra las diez escuelas que son objeto de estudio en esta investigación, desde un análisis de género del contexto y teniendo en cuenta el enfoque de interseccionalidad podemos entender las diferentes discriminaciones que se entrecruzan y que tradicionalmente viven las mujeres de barrios Makala por ser mujeres, pobres, no tener garantizado el acceso a la educación, pertenecer a una etnia concreta, ser desplazadas de un conflicto armado e incluso ser víctimas de violencia sexual. En general se observa que:

- La sociedad en RD Congo es patriarcal. No sólo las normas legales establecen la subordinación de la mujer al hombre si no las normas culturales, las costumbres locales enraízan y perpetúan las diferentes discriminaciones que sufren las mujeres.
- Con relación al acceso a los derechos básicos como la educación, la mujer encuentra más obstáculos para acceder y permanecer en el sistema educativo que los hombres. Las dificultades económicas de muchas familias provocan que se priorice la educación de los niños y se interrumpa la formación de las niñas con el objetivo de que se casen cuanto antes para conseguir dote por el matrimonio.
- La población está compuesta de personas desplazadas de la guerra en Kananga en 2017. Estas personas han sufrido violencias, hambruna e inseguridad a causa de la guerra. En especial las mujeres, muchas de ellas han sufrido violaciones y abusos sexuales. La violencia sexual en RDC supone un arma de guerra preponderante con secuelas tanto

físicas como sociales y psicológicas para las víctimas. A lo que se une el miedo a la exclusión y estigma comunitario lo que contribuye al silencio.

- Son muchos los indicadores -como, por ejemplo: % de mujeres que han finalizado estudios; acceso a recursos económicos; participación espacios de decisión - que muestran la brecha de desigualdad entre mujeres y hombres en Mbuji Mayi, son las niñas y mujeres quienes se encuentran en mayor medida excluidas del sistema educativo, tanto en los índices de acceso como en los de permanencia.

Esto las pone en una situación de desventaja con relación a su desarrollo integral y la posibilidad de realizarse personalmente, desarrollando todo su potencial, y las sitúa en una situación de mayor dependencia y por tanto de mayor posibilidad de ser víctimas de violencia de género. Si bien existen leyes que reconocen los derechos de las mujeres y programas que el Gobierno debe de implementar como Ley N 15/013 del 1 agosto 2015, aplicando los Derechos de la Mujer y la Paridad, Plan de lucha contra la violencia de Género (SNVBG), la realidad es que estos programas no se desarrollan ni las mujeres conocen la existencia de las leyes que amparan sus derechos.

En cuanto a la situación de la educación en virtud de la pandemia mundial de COVID-19, en marzo del 2020, el gobierno congolés decidió cerrar las escuelas en todo el país, privando así a más de 27 millones de niñas y niños del acceso a la educación. Las escuelas reabrieron sus puertas en octubre de 2020, para luego nuevamente cerrarlas después de dos meses abierta en respuesta a la segunda ola de la epidemia. Si bien para la mayoría de la población esos no fueron los motivos reales, pues para la fecha la situación política del país estaba muy compleja y el gobierno nacional aprovechó la ocasión para tratar de evitar algunas protestas y acciones violentas. Gracias al trabajo de apoyo de diversas organizaciones locales e internacionales que trabajan desde hace años en la RDC, el gobierno permitió la apertura de las escuelas y universidades a partir del 22 de febrero de 2021.

No obstante, la situación de pandemia mundial trajo como consecuencia una reducción drástica de la proporción de niñas, niños y adolescentes que regresaron a la escuela luego de que fueran abiertas. Si bien es cierto que se debían tomar las medidas necesarias para evitar la propagación del virus, la realidad africana debe considerar otros aspectos. Los

jóvenes que no disponen de una estructura y un espacio seguro provisto por la escuela son potencialmente más susceptibles de estar expuestos a riesgos ligados a la protección, la violencia de género, actividad sexual a cambio de dinero, que aumentan el riesgo de embarazo precoz y de transmisión de enfermedades de transmisión sexual. Asimismo, en las zonas afectadas por los conflictos armados, el cierre de escuelas incrementa el riesgo de que los niños sean reclutados por grupos armados y sometidos a trabajos forzados.

Por otro lado, si bien el Gobierno cuenta con el apoyo de diversos organismos internacionales, tales como el Banco Mundial, el cual aceptó apoyar el financiamiento de los salarios de las y los enseñantes, sus gastos de transporte y el coste de funcionamiento de las escuelas, con el fin de hacer posible este ambicioso plan educativo de garantizar la gratuidad de la educación primaria y primer ciclo de secundaria (ahora también integrante de la formación básica junto a la primaria), en el mes de mayo de 2021, este organismo internacional suspendió su financiamiento de 100 millones de dólares después de que se revelaran diversos escándalos de fraudes en los fondos asignados para tal fin.

Específicamente en el mes de enero el Banco Mundial había aprobado un financiamiento de 800 millones de dólares para apoyar al gobierno de la RDC en este plan. Sin embargo, en noviembre del 2020, la Inspección General de Finanzas (IGF) reveló un reporte público que muestra la existencia de listas de enseñantes infladas con enseñantes ficticios en escuelas inexistentes, falsas facturas, así como la posible desviación de 63 millardos de francos congolese, unos 31 millones de dólares aproximadamente. De allí que este organismo haya suspendido por el momento el primer envío de dinero previsto. Dentro de los involucrados en este fraude se encontrarían el Director Nacional del Servicio del Control del Pago de Enseñantes (SECOPE) y el Inspector General de la Enseñanza Primaria, Secundaria y Técnica.

En general, luego de ver en detalle el contexto previo y el actual, si bien la llegada al poder del presidente Félix Tshisekedi en enero de 2019 ha supuesto un impulso a la mejora de la educación en el país a través del establecimiento de medidas tanto legales como económicas para asegurar la educación gratuita tales como el aumento del 3% del presupuesto para la educación (pasando del 17% al 20%), y a subir los salarios de las y los enseñantes, la entrada en vigor de la gratuidad de la educación ha implicado una matriculación masiva de estudiantes en las escuelas, superando la capacidad de las

mismas y ocasionando un excesivo número de alumnos por aula, lo que condiciona la calidad de la educación. Además la situación de pandemia vivida a partir del 2020 ha impactado profundamente en la educación en todos los niveles por lo que se hace necesario establecer algunas estrategias educativas que permitan mejorar la calidad de la educación.

3. Metodología

El objetivo del presente trabajo es proponer algunas estrategias educativas que puedan implementarse en la ciudad de Mbuji Mayi, enmarcadas dentro de los derechos humanos y la igualdad de género que permitan mejorar la educación primaria a partir un análisis detallado de la situación actual que enfrenta la educación en esa región de la RDC. De esta forma esta investigación es descriptiva y de campo, en virtud de que a partir de diversos documentos, artículos e informes se describe los cambios que se han venido presentando en los últimos años en el ámbito educativo en la RDC, especialmente a partir del establecimiento de la educación gratuita en agosto de 2019, para posteriormente a través de algunas encuestas realizadas a los educadores y alumnos, así como algunas entrevistas realizadas a educadores y directores, poder establecer algunas estrategias educativas que permitan mejorar la educación primaria.

En tal sentido se consideró como población de estudio 10 escuelas primarias de la Comuna de Bipemba en la ciudad de Mbuji Mayi, en la provincia del Kasai Oriental, a partir de la cual se seleccionó una muestra de 294 alumnos y 43 profesores a los que se les aplicó un instrumento de recolección de datos tipo encuesta, durante los meses de mayo y junio del 2021 y cuyos resultados fueron procesados y analizados para, a partir de ellos, establecer las posibles estrategias de acción que podrían emprenderse en esta región para mejorar la educación primaria. En cuanto al instrumento tipo cuestionario aplicado a los alumnos, este constó de 12 preguntas, la mayoría cerradas y algunas abiertas en la que los alumnos podían expresar diversas opciones. (Ver Anexo 2). Por su parte, el instrumento tipo cuestionario aplicado a los profesores estuvo compuesto por 16 preguntas cerradas y algunas abiertas (Ver Anexo 3). De igual forma se realizaron entrevistas a algunos profesores y directores de dichas escuelas. A continuación la información de las 10 escuelas consideradas en este estudio:

Tabla 6. Escuelas de la Comuna de Bipemba consideradas en la investigación

N°	Nombre de las escuelas	Enseñantes			Alumnos			Infraestructura			
		F	M	Total	Niñas	Niños	Total	N° de Clases	N° de Aulas	N° de Baños	Estado de las aulas y sanitarios
1	KANKELENGE 2*	1	5	6**	192	202	394	6	6	0	Mal estado
2	MALULA*	6	6	12**	332	374	706	12	6	6	2 Aulas en buen estado y 4 que se deben reconstruir. Sanitarios buen estado.
3	MUTOKA	2	4	6	181	156	337	6	2	0	2 Aulas en ladrillos de arcilla y 2 chozas de paja
4	MUIKA	2	4	6	105	88	193	6	0	0	Sin aulas, solo separación con ramas y bambú
5	MBIYA MULUMBA	3	4	7	202	202	404	7	5	2	5 chozas en paja y 1 una oficina. Sanitarios mínimo
6	BIPEMBA	7		7	105	106	211	7	3	0	3 aulas en arcilla y techo de paja y una choza grande
7	MANGITUKWA	4	5	9	355	327	682	9	6	0	6 aulas en ladrillos de arcilla y techo de paja y 1 choza
8	DITUNGA DIETU		7	7	305	225	530	7	7	1	4 aulas en bloque de cemento, 3 en arcilla y paja
9	MISERICORDE	3	5	8	225	204	429	7		6	7 aulas en material durable. Sanitarios mínimo
10	LA VOLONTE 1	1	5	6	142	114	256	6	6	1	4 aulas en arcilla y techo de paja, 2 solo con muro de zinc sin techo
TOTAL		29	45	74	2.144	1.998	4.142	73	41	16	

*Escuela dentro del presupuesto nacional, **Profesores pagados por el gobierno nacional (1 docente de Kankelenge y 2 de Malula no han sido presupuestados ni pagados.

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1 Encuesta a los enseñantes

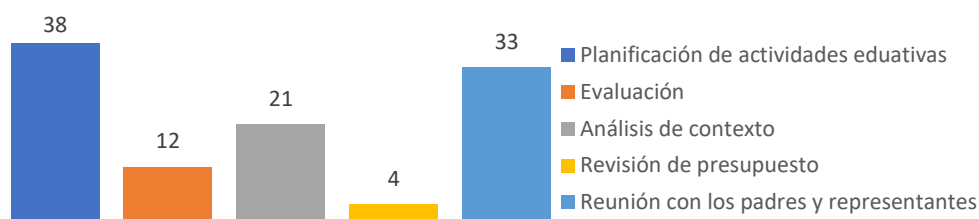
La encuesta fue realizada a 43 docentes de diez escuelas de Mbuji Mayi, de donde el 42% estaba representado por mujeres y el 58% restante por hombres. La encuesta estuvo

constituida por 16 preguntas, la mayoría cerradas con varias alternativas y solo 3 abiertas en las que podían expresar sus opciones. Los docentes encuestados pertenecen a los diversos niveles de educación primaria del primero al sexto grado. Los resultados nos muestran los siguientes aspectos:

Participación en la planificación

- En cuanto a su participación en las actividades educativas durante el año, más del 80% de los docentes (38 docentes) señalan que participan en conjunto en la planificación de las mismas así como en las reuniones de padres y representantes (33 docentes). Solo el 48% (21 docentes) manifiesta que participa en reuniones de análisis del contexto, 9% (4 docentes) en reuniones de discusión de presupuesto y 28% (12 docentes) en reuniones de evaluación (Ver gráfico 1).

Gráfico 1. Participación de los docentes en las actividades educativas



Fuente: Elaboración propia.

Contenido impartido

- El 100% de los docentes afirma que el contenido de sus cursos se basa en el Programa Nacional Actual
- Casi el 100% de los docentes declaran que la planificación del curso la realiza según el Programa Nacional Actual, un 20% señala que además de dicho programa utiliza como apoyo o complemento algún formato facilitado por el director o inspector y un 18% dice apoyarse en otro tipo de programa.
- Casi el 100% manifiesta que realiza una prueba diagnóstica a sus alumnos para conocer su nivel al comienzo del curso y adaptar el contenido del curso en función de su nivel.

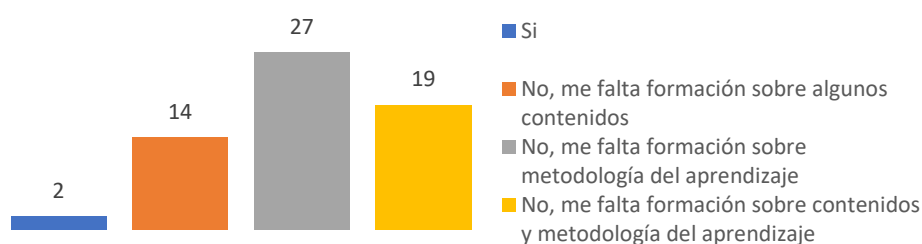
Recursos materiales

- Mas del 95% señala que no cuenta con útiles y medios educativos de apoyo suficientes para dar sus cursos.
- Dentro de los materiales educativos más urgentes que necesitarían para ofrecer una educación de calidad casi el 100% de los enseñantes mencionaron las mismas cosas: libros, manuales, material ilustrativo tales como mapas, afiches, papelería en general y un 19% mencionó además juegos educativos y material deportivo para la recreación de los niños en el momento de salir al receso escolar a media jornada.

Formación de los enseñantes

- El 95% señala que no está bien formado para dar los cursos que imparte. De este grupo el 63% destaca que le falta formación sobre metodología de la enseñanza y el aprendizaje, el 33% sobre los contenidos que imparte y en general del total un 44% menciona que le falta formación sobre ambos aspectos. (Ver gráfico 2)
- El 81% confirma que no recibe ninguna formación durante el año escolar, un 5% dice recibir más de 3 formaciones y un 14% de 1 a 3 formaciones.
- El 67% señala que la formación que recibe no es adaptada al contexto ni al contenido del aprendizaje.
- En cuanto a la metodología de clases seguida los enseñantes señalaron diversas respuestas, no obstante en general un promedio del 90% señalaron las mismas estrategias para dar clases como son el de copiar los contenidos en el pizarrón y que repitan de forma oral los mismos varias veces, el resolver ejercicios en el pizarrón, y el dictar los contenidos que deben aprender. Solo un 40% menciona que en algunas ocasiones lee en clases algún material que ha fotocopiado y lo discute con los alumnos. (Ver gráfico 3)
- El 62% dice tener acceso a las evaluaciones que se realizan sobre su rendimiento profesional, en tanto que el 22% destaca que solo algunas veces y un 16% que no tienen acceso.

Gráfico 2. Nivel de formación de los enseñantes



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Estrategias metodológicas seguidas en clases



Fuente: Elaboración propia

Derechos humanos y género

- El 100% destaca que si percibe diferencias entre los problemas de las chicas y los problemas que enfrentan los chicos.
- Al preguntarles específicamente cuales problemas consideran enfrentan las niñas, un 97% señala que las niñas no cuentan con sanitarios propios, también un 75% señala que las niñas suelen ausentarse más que los niños durante el año escolar y un 54% destaca que el número de niñas que no termina el año escolar es mayor que el de los niños.
- El 63% afirma tener conocimiento sobre la protección de los niños en tanto que casi el 100% menciona que si se sabe cuáles son los derechos de los niños, de los cuales al solicitarles que citaran al menos 3 derechos de los niños un 86% citó 3 o más y un 14% solo 1 o 2 derechos.

En general se observa que los docentes basan el contenido de sus cursos según el Programa Nacional Actual y planifican sus clases de acuerdo con el mismo, por lo que no realiza ninguna innovación o mejoramiento a lo dispuesto en dicho programa. Por otro lado, más del 90% señala que no cuenta con los útiles o medios educativos de apoyo

necesarios para impartir sus clases. En cuanto a la formación, más del 90% afirma que no está bien formado y la mayoría señala problemas en cuanto a los contenidos impartidos y a la metodología de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido el 81% destaca que no recibe ninguna formación durante el año escolar y del porcentaje que señala que si recibe alguna formación, el 67% dice que el mismo no está adaptado al contexto ni al contenido del aprendizaje que imparten en los cursos. Finalmente, en relación con la protección de los niños, el 63% afirma tener conocimiento sobre este tema y el 100% sobre los derechos de los niños.

4.2 Encuesta a los alumnos

La encuesta fue realizada a 294 alumnos de las 10 escuelas tomadas como muestra en Mbuji Mayi, de los cuales el 55% son niños y el restante 45% son niñas. La encuesta tuvo 12 preguntas, algunas de respuesta cerrada y otras de respuestas abiertas donde los alumnos podrían expresar sus opiniones, y la misma fue aplicada a alumnos de diversos niveles desde el primer hasta el sexto grado.

Tiempo dedicado al estudio

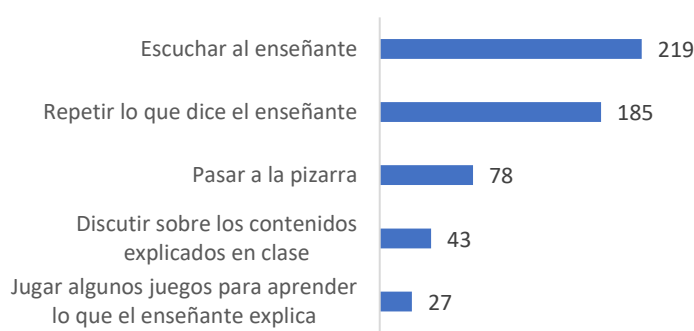
- Un 64% de los alumnos manifiestan pasar menos de 5 horas en clases mientras que el restantes 34% dice que pasan más de 5 horas.
- En cuanto al tiempo que dedican en casa a los deberes escolares, los alumnos mencionan que un 15% no dedica tiempo alguno para ello, en tanto que un 45% dice dedicar menos de una hora, un 30% menciona que dedica entre 1 y 3 horas y solo un 10% señala que dedica más de 4 horas.

Actividades realizadas en clases y relación con el enseñante

- En relación con las actividades que habitualmente realizan en clases, un 74 % de los alumnos destaca que lo que hacen es oír al enseñante, un 63% señala que acostumbran a repetir una y otra vez lo que dice el enseñante, un 27% menciona que en ocasiones los pasan a la pizarra para realizar algún ejercicio, en tanto que un 15% dice discutir contenidos vistos en clases y tan solo un 9% señala que realiza en ocasiones juegos didácticos a través de los cuales puedan aprender los contenidos vistos en clases. (Ver gráfico 4).

- Al preguntarles si pensaban que el docente los ayudaba suficientemente en caso de que tuvieran dificultad para hacerlo o no lo comprendieran, un 62% señalaba que si mientras que para un 38% la respuesta fue negativa.
- Un 38% señala que las clases se dan en la misma lengua que hablan en la casa mientras que un 62% dice que no es la misma lengua. En tal sentido cabe destacar que la lengua nativa de la región es el Tshiluba mientras que en la escuela la lengua oficial es el francés. La mayoría de los padres carecen de educación o poseen un nivel muy bajo y por tanto no hablan francés, así que en los hogares se habla principalmente el Tshiluba.

Gráfico 4. Actividades que realiza en el aula de clases



Fuente: Elaboración propia

Recursos materiales

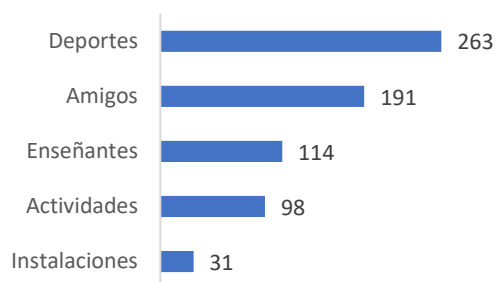
- Con relación al material que habitualmente utilizan en clases, un 89% señala que utiliza normalmente cuadernos, bolígrafos, lápices, y similares, en tanto que 23% dice que en ocasiones algunas hojas fotocopiadas que entrega el docente y solo un 11% menciona que alguna vez ha utilizado un libro.
- En cuanto a la cantidad de libros que tienen en la casa, el 96% ha respondido que no tiene ningún libro y solo el 4% que tiene alguno.

Percepción con respecto a la escuela

- Al preguntarles sobre la existencia de letrinas para las niñas, un 90% señala que no cuentan con letrinas para ellas y solo 10% menciona que si cuentan con esta diferenciación a nivel de los sanitarios.
- En cuanto a si le gusta ir a la escuela un 87% señala de forma afirmativa a tal planteamiento mientras que un 13% no está de acuerdo con ello.

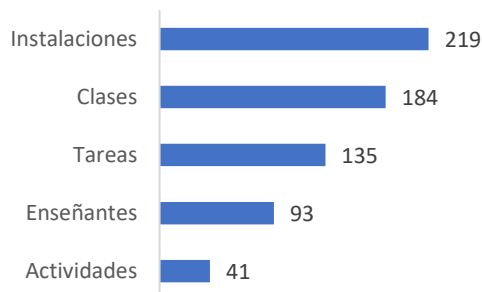
- Al entrar en detalle sobre lo que más les gusta a los alumnos de su escuela, los alumnos otorgan diversas alternativas dentro de las cuales se encuentra que un 90% señala los deportes como lo que más le gusta de su escuela, un 65% menciona los amigos, el 39% señala que sus enseñantes, para un 33% las diversas actividades que se realizan durante el año escolar y solo un 11% señala la infraestructura. (Ver gráfico 5).
- Siguiendo la pregunta anterior, al plantearles mencionar los aspectos que menos le gustan de su escuela, las principales alternativas planteadas resaltan que un 74% de los alumnos no les gusta las instalaciones de su escuela, un 63% señala que las clases no son de su agrado, en tanto que para un 46% mencionan las tareas y el 32% responde que los enseñantes, y finalmente un 14% ha integrado en sus respuestas que no le gustan las diversas actividades realizadas en la escuela. (Ver gráfico 6).

Gráfico 5. Que te gusta más de tu escuela



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6. Que es lo que menos te gusta de tu escuela



Fuente: Elaboración propia

Participación de los padres

- Con relación a la supervisión o demanda que hacen los padres sobre el cumplimiento de las tareas escolares, los niños y niñas han respondido que un 53% nunca les pregunta nada al respecto, un 36% 1 o 2 veces a la semana y solo un 11% dice menciona que lo hacen casi todos los días.

4.3 Entrevistas a enseñantes y directores de las escuelas

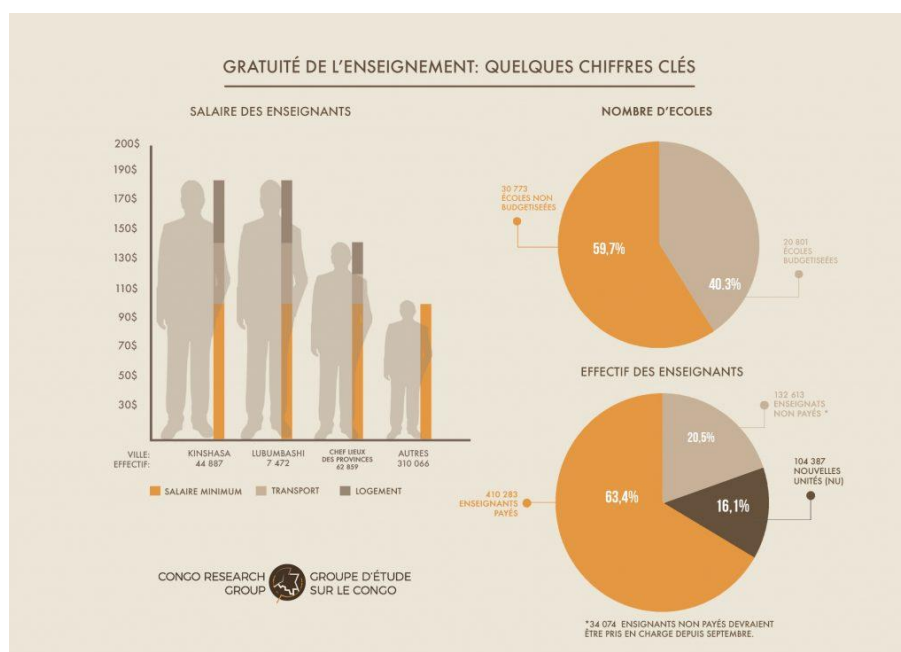
Si bien es cierto, en las encuestas aplicadas a enseñantes y alumnos se han realizado preguntas asociadas a diversos aspectos que influyen significativamente en la calidad de la educación, existe un factor considerado uno de los puntos más importantes por los enseñantes y directores, que no fue abarcado en dichos cuestionarios y que gira en torno a las retribuciones salariales de los mismos.

La realidad expuesta previamente en la fundamentación teórica, con relación a los cambios dispuestos por el gobierno nacional en agosto de 2019 sobre la gratuidad de la educación primera y la primera etapa de secundaria (1º y 2º año), son expresadas de manera clara por los enseñantes y directores a través de las entrevistas realizadas, reflejando en sus opiniones la frustración y decepción por el incumplimiento a las propuestas planteadas por el gobierno y por el contrario, en lugar de mejorar su calidad de vida ha ido en detrimento de sus condiciones ya que ante la prohibición de que las escuelas no pueden cobrar matrícula alguna a los padres, las instituciones no cuentan con los recursos para pagar sus salarios, los cuales en principio se supone debían ser pagados por el Estado pero hasta la fecha, son pocos los docentes que han comenzado a ser pagados por el gobierno. Muchos de los enseñantes han renunciado a las escuelas ante la imposibilidad de percibir algún ingreso con el que poder alimentar a sus propias familias. Por tal motivo, en los cuestionarios aplicados no se hace mención a este aspecto pues su solución está sujeta exclusivamente a las autoridades respectivas y los procedimientos dispuestos para tal fin.

No obstante, las entrevistas permitieron tener una visión general y real de los verdaderos efectos de estas disposiciones. Entre los aspectos más mencionados por todos los entrevistados se destaca la falta de organización, claridad, honestidad y respuesta por parte del gobierno, ya que se observa que no se ideó un procedimiento para integrar dentro de la nómina nacional los enseñantes que hasta ese entonces no se encontraban

presupuestados y que aun a la fecha de hoy siguen sin estarlo. Los mismos se sienten engañados y frustrados, pues una vez hecho el anuncio en el 2019 se realizó un enorme trabajo por parte de cada escuela para entregar los documentos de cada uno de sus docentes para ser registrados por el sistema nacional, sin embargo, la realidad fue otra especialmente para las provincias que siempre quedan detrás de la capital y otras grandes ciudades. En el caso de Mbuji Mayi, muy pocos enseñantes fueron integrados dentro del presupuesto y los pocos que lo hicieron fue en sustitución de enseñantes que tenían ya eran pagados por el estado desde hace muchísimos años y que habían fallecido o se habían marchado de la ciudad. Adicionalmente, tal como se señaló en apartados anteriores, los escándalos de corrupción en los que aparecieron listas fantasmas de miles de enseñantes que no existían, trajo como resultado el retiro del apoyo financiero del Banco Mundial quien para el 2021 rechazó continuar financiando el proyecto de reforma educativa, dejando así aun más en una situación de incierto la incorporación de los enseñantes que esperan por ser pagados por el Estado.

Figura 2. Algunas cifras claves de la gratuidad de la enseñanza en la RDC



Fuente: Congo Research Group d'étude Group sur le Congo

En la anterior figura se observa la realidad de la enseñanza gratuita en la RDC en la que más del 60% de las escuelas públicas no están aún en el presupuesto del Ministerio de Educación y en cuanto a los enseñantes existe un 21% de enseñantes que tienen años trabajando en las escuelas y aún no están incluidos en el presupuesto, además de un 15%

de enseñantes que recientemente acaban de ingresar y que tampoco están incluidos en el presupuesto, dejando así que solo un 64% de los enseñantes son pagados por el Estado.

Por otro lado, además de las opiniones y percepciones personales de los enseñantes y directores entrevistados, los mismos también aportaron las conclusiones obtenidas en las reuniones con padres y representantes realizadas durante el año para la discusión de temas administrativos y académicos de las escuelas, y en los que se aprovechó de discutir sobre este tema. En general, los padres y representantes si bien reconocen que la iniciativa del gobierno de gratuidad de la educación es para ellos favorable, los gastos que conlleva un estudiante implican además otros conceptos como el material escolar, los uniformes, la alimentación, transporte, entre otros, por lo que al final si bien tienen la intención de inscribir a sus hijos, al cabo de unos meses terminan retirándolos de la escuela porque no pueden sufragar los demás gastos inherentes.

5. Estrategias educativas

Dentro de los ODS se establece en el cuarto objetivo el de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, contribuyendo a alcanzar la meta de para 2030, “velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces”. En tal sentido, considerando el contexto actual del sistema educativo congolés y particularmente el de la Comuna de Bipemba en la ciudad de Mbuji Mayi, se plantean algunas estrategias dirigidas a lograr el cumplimiento de este objetivo.

Por otro lado, si bien se ha señalado que uno de los problemas más urgentes lo constituye la inclusión de numerosas escuelas dentro del presupuesto nacional a fin de que sus enseñantes puedan ser pagados por el Estado así como algunos gastos de funcionamiento, las estrategias educativas aquí planteadas no toman en consideración este factor ya que su resolución está exclusivamente en las manos de las autoridades nacionales respectivas, por lo que dicha investigación se ha centrado en los demás factores que pueden ser sujetos a solución a través de diversos proyectos que pudieran presentarse a diversos organismos locales, nacionales e internacionales para su financiación y ejecución, permitiendo alcanzar el fin último como es conseguir una educación de calidad, respondiendo a las

necesidades de niñas y niños, teniendo en cuenta la igualdad de género y ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces, poniendo en marcha unas primeras acciones que contribuyan a generar transformaciones sociales y culturales. Por lo tanto, esta propuesta también trabaja en la prioridad sectorial de “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”, de forma que se consiga la meta de “Poner fin a todas las formas de discriminación contra mujeres y niñas, incluyendo la discriminación educativa (acceso a educación equitativo de niños y niñas)”

Así, a partir de diversas reuniones con una representación de todos los titulares donde se ha quedado reflejada su implicación y motivación para tomar iniciativas con el fin de que las niñas también puedan ejercer su derecho a la educación, además de los resultados de las encuestas realizadas a docentes y alumnos, análisis de documentos y revisión detallada del contexto actual de la educación primaria en la RDC, se han obtenido algunas estrategias educativas que puedan contribuir a combatir la desigualdad de género, promover los derechos humanos y lograr una educación más accesible y de calidad para las niñas y niños. De esta forma se han propuesto algunas estrategias en tres categorías: 1) Estrategias a ser impulsado por parte del gobierno nacional, 2) Estrategias impulsadas por organismos no gubernamentales locales, nacionales e internacionales y 3) Estrategias impulsadas por la escuela, padres y representantes y la comunidad.

5.1 Estrategias a impulsarse desde el gobierno nacional

*** Establecer políticas educativas uniformes y en alianza entre los países de la región**

Si bien es cierto cada país es libre de establecer sus normativas, directrices, planes, etc., el fortalecimiento de la educación no debe verse como una actividad particular y aislada sino como un sistema complejo que requiere de una acción mancomunada para lograr su éxito y permanencia en el tiempo, especialmente en los países del África Subsahariana quienes comparten un contexto socio económico similar.

Se deben implementar políticas nacionales de promoción de la lectura, de la cultura en general, de las TIC, para ello se deben dotar de presupuesto autónomo. Para ello se puede pedir apoyo a la Asociación por el Desarrollo de la Educación en África (ADEA) a través de sus divisiones internacionales. Así mismo se deben incluir la promoción de actividades

lúdicas que capten el interés de las niñas y niños especialmente en la iniciación a las matemáticas y a las ciencias de la vida y de la tierra, los cuales no tienen que representar necesariamente la realización de grandes cantidades de dinero pues muchos pueden realizar con material local. Numerosos países cuentan con experiencias exitosas sobre la promoción de métodos pedagógicos atractivos para las niñas y niños, a través del uso del teatro, juegos de rol, debates, usos de TIC, entre otros.

De igual forma se debe perseguir el reforzamiento de la asignatura de educación cívica y moral, ya que es un espacio idóneo para promover una educación basado en derechos humanos e igualdad de género y mostrar cómo deben incorporarse en la vida familiar, comunitaria y social en general.

*** Priorizar la formación de docentes**

En tal sentido primero reforzar las escuelas nacionales dedicada a la formación de docentes de primaria y secundaria. Para ello primero se deberá realizar una revisión de los currículos de las escuelas de formación de docentes afín de integrar nuevos modelos pedagógicos adaptados al contexto específico y a los diferentes tipos de aprendizaje. Asimismo se requiere poner en relieve el valor el papel del docente y luchar contra el ausentismo y la práctica generalizada de tener doble o triple empleo en diversas instituciones educativas en virtud de los bajos niveles salariales, así como reforzar el control administrativo y la aplicación efectiva de sanciones para quienes incumplan de manera óptima con su labor como docente.

*** Tomar en consideración e integrar las realidades socioeconómicas en los programas escolares**

Partiendo del contexto socioeconómico de la región donde la mayoría subsiste con menos de dos dólares diarios, y en el ámbito rural con menos de esa cifra, los calendarios y programas escolares deben estar adaptados al ritmo de actividades vitales para el sostenimiento de los hogares, como los calendarios agrícolas, entre otros. Este aspecto es fundamental, ya que si bien es cierto el objetivo es que las niñas y niños vayan a la escuela, hay que ser conscientes que debido a la realidad económica que viven las familias, si las niñas y niños no apoyan a sus padres en las labores de sostenimiento del hogar tales como

la agricultura y el cuidado de sus hermanos menores, sus familias no tendrán los recursos para alimentarlos, medicinas y demás materiales escolares que necesiten. De allí que las escuelas deban adaptar sus calendarios académicos y los horarios de clases, a tales realidades.

No se puede pretender que una niña de 12 años de una familia de Mbuji Mayi que debe buscar agua a 20 km a tempranas horas de la mañana para poder asearse y estar presentable en la escuela, donde el padre está en las actividades de agricultura en otras aldeas y la madre se encuentra sola con varios hijos pequeños y por tanto deba ayudar a buscar el agua, llegue a las 7am. Las escuelas deberían revisar las realidades de cada zona en particular.

*** Adaptar los contenidos y programas educativos:**

Se debe poner en marcha de manera controlada y progresiva una revisión profunda del currículo y asegurarse de dar la prioridad a: a) El aprendizaje de la lectura y la escritura tanto en las lenguas locales como en la lengua oficial, b) Comprensión de las matemáticas, c) Promoción de las ciencias como la biología, las ciencias de la salud, ciencias de la tierra entre otras. Mas allá de cambiar unas asignaturas por otras, ni de dar una larga lista de contenidos en una asignatura, sino de seleccionar aquellos contenidos prioritarios y bases para la continuación de sus estudios en lugar de contenidos estériles.

5.2 Estrategias a impulsarse a través del apoyo de organizaciones no gubernamentales locales, nacionales e internacionales

*** Informar a la población sobre las cifras actuales e implicar a los ciudadanos**

La educación de las niñas, niños y adolescentes es un deber compartido entre los padres, el Estado y la sociedad en general, pues es la sociedad quien necesita que esos niños y adolescentes sean formados y se conviertan en los futuros médicos, ingenieros, enfermeros, profesores, etc. que requiere para su óptimo funcionamiento. Ahora bien en el entendido de esta premisa, es importante que las diversas organizaciones nacionales e internacionales que trabajan en la RDC en pro de la educación unan sus esfuerzos en crear cada vez mayor consciencia sobre la responsabilidad de todos los actores. Para ello, es

necesario que los informes, reportes, estadísticas, etc., realizadas frecuentemente por dichas organizaciones, sean difundidas ampliamente y acompañadas de espacios de discusión y reflexión a través de los cuales concienciar a los titulares de obligaciones de su papel fundamental para lograr el cambio que se quiere en el ámbito educativo.

*** Apoyar en la construcción de nuevas aulas, adecuación de las existentes y dotación de mobiliario, equipos y material pedagógico:**

La primera consecuencia originada luego de la declaración de gratuidad por parte de las autoridades ha sido la de la masificación de la educación en primaria y los dos primeros años de secundaria. Las familias al observar la gratuidad otorgada decidieron enviar a las niñas y niños a las escuelas, las cuales no se encontraban preparadas ante tal situación por lo que en el mismo espacio disponible, el cual ya era insuficiente anteriormente, fue utilizado para acoger al casi 40% más de alumnos. Esta falta de previsión del gobierno afecta la calidad de la educación pues en salas no óptimas y con un número de alumnos tan grande no representan las condiciones adecuadas para el proceso de aprendizaje. De allí que muchas ONGs pudieran apoyar en la construcción de nuevas aulas, adecuación de otras y dotación de mobiliario y material pedagógico con la finalidad de hacer frente a la situación actual en tanto que el gobierno dispone de los recursos para construir nuevas aulas.

En las encuestas realizadas tanto enseñantes como alumnos se quejaban de la falta de material pedagógico que permitiera impartir las clases de manera más dinámica mejorando así el proceso de aprendizaje.

*** Proponer y apoyar proyectos de formación pedagógica y técnica a profesores e inspectores**

En las encuestas realizadas así como en las entrevistas a los directores, ambos hacen mención a la falta de formación pedagógica y técnica que tienen. En tal sentido, las ONGs podrían presentar proyectos de formación a los enseñantes a través de los cuales se pueda dotar de mejores técnicas, herramientas, estilos de enseñanza, entre otros que permitan mejor el aprendizaje de los alumnos y lograr el objetivo final que es mejorar su educación.

*** Proponer y apoyar proyectos de formación en igualdad de género y derechos humanos**

Si bien en las encuestas realizadas así como en las entrevistas a los directores, la mayoría manifestaba que conocían los derechos de las niñas y niños, además de diversos derechos humanos y de igualdad de género, dicho conocimiento es más teórico que práctico, por lo que se requiere de formar no solo para poseer el conocimiento sino para establecer las mejoras prácticas y estrategias para lograr que en verdad sean llevadas a su cumplimiento y visualizar cambios verdaderos en la vida escolar, familiar y comunitaria.

*** Proponer y apoyar proyectos de formación en la gestión de las escuelas, manejo de personal docente y presupuestos**

La mayoría de los directores de las escuelas no han recibido formación para tal función, simplemente son elegidos por ser los de mayor edad en la institución. Ahora bien, la falta de formación en la gestión general de las escuelas hace que no se gestionen bien los pocos recursos que se reciben, que no se conozcan las modalidades de solicitud de recursos a diversos organismos, que no se tenga capacidad para mediar en los diversos conflictos entre docentes y alumnos. Por otro lado, para poder tener un óptimo control se deben establecer los indicadores adecuados y hacer un seguimiento de los mismos para determinar variaciones en su cumplimiento lo cual permitiría determinar las desviaciones cuando ocurren y poder tomar los correctivos necesarios.

En las encuestas, el 62% de los docentes dice tener acceso a las evaluaciones que se realizan sobre su rendimiento mientras que el resto señala que tiene poco o ningún acceso. Las evaluaciones del desempeño de los docentes son fundamentales para establecer correctivos en conjunto en pro del mejor proceso de aprendizaje de los alumnos. De nada vale realizar las evaluaciones por cumplir un mero requisito sino estas no conllevan a verdaderas estrategias de mejor en conjunto entre directores y docentes.

5.3 Estrategias a impulsarse desde la escuela, los padres y representantes y la comunidad

Bajo la concepción de que no fuera posible la financiación y apoyo de organismos no gubernamentales internacionales, en virtud de que los proyectos presentados no fuesen beneficiarios de fondos al ser seleccionados proyectos en otros sectores y en otros países, es la escuela junto con los padres y representantes, enseñantes, alumnos y comunidad en general, quienes con sus escasos medios económicos disponibles, deben organizarse para lograr mejorar la educación de las niñas y niños e integrar un nuevo enfoque de derechos humanos e igualdad de género.

*** La toma de conciencia y la toma de responsabilidades**

El proceso de enseñanza/aprendizaje implica numerosos actores. En caso de fracaso, cada uno de ellos tiene una parte de la responsabilidad en función de su nivel y el grado de implicación en el proceso. Cuando un estudiante falla, la responsabilidad de su fracaso no es solamente del estudiante, él es el último escalafón de una larga cadena que comienza en los ministros encargados de la educación, las escuelas, los directores, enseñantes y las familias.

Uno de los inconvenientes por el que niñas y niños no acudían a la escuela eran las tasas de matrícula, por pequeñas que fuesen, que debían pagar a las escuelas. Desde la Circular del Ministerio de Educación publicada en octubre de 2019 anunciando la gratuidad de la enseñanza, ha habido un incremento masivo de nuevos estudiantes, lo que evidencia el interés de la población por enviar a sus hijos e hijas al colegio.

Estos dos últimos años en particular, debido a la aplicación de la nueva resolución gubernamental en el que se dispone de la gratuidad de la enseñanza primaria y secundaria en su primer ciclo, algunos jefes de barrio y de avenida han comenzado a participar en las reuniones de padres y representantes de las escuelas, con el objetivo de vigilar el cumplimiento de dicha resolución. De esta forma, también se ha aprovechado en obtener sus opiniones y percepciones en primer lugar, con respecto al contexto actual de la educación primaria en la zona y, en segundo lugar, en relación con las posibles estrategias educativas que pudieran platearse con el fin de obtener una educación más inclusiva y de calidad, considerando un enfoque de género y de derechos humanos.

*** Promover la implicación de los padres y representantes y otros actores**

Se debe implicar a las poblaciones locales en la elaboración de los currículos escolares a través de diversos procesos anuales de información, discusión y debate local y regional. Por su parte los padres y representantes, deben mostrar mayor interés y compromiso en el apoyo de la educación de sus hijas e hijos. No todo se atribuye a la parte económica, hay varias acciones que se pueden emprender en casa, como el preguntar cada día cómo les ha ido en clases, si tienen deberes que realizar, que han aprendido de interesante, indagar sobre sus compañeros de clases y enseñantes, etc, además por supuesto de las palabras de reconocimiento del esfuerzo realizado cuando han salido muy bien en las evaluaciones.

Si bien al inicio las familias vieron con agrado la gratuidad de la educación y por supuesto se negaban a pagar algún tipo de primas en las escuelas, poco a poco se fueron dando cuenta que el Gobierno no estaba cumpliendo con lo prometido a los enseñantes ni tampoco a las escuelas en cuanto a los gastos de funcionamiento, por lo que, a pesar de sus limitaciones, fueron entendiendo que debían a título voluntario contribuir como lo venían haciendo anteriormente para garantizar la no interrupción de las clases y por ende la adecuada culminación del año escolar.

Padres y representantes deben implicarse más en la educación de sus hijos. En las encuestas realizadas a los alumnos, el 53% manifestó que en el hogar ningún familiar les preguntaba nada sobre los deberes de la escuela, un 36% mencionaron que lo hacían 1 o 2 veces a la semana y solo un 11% señaló que lo hacían todos los días. La debida orientación de los padres y responsables en el cumplimiento de los deberes demuestra su interés y apoyo en que se apruebe de curso y que la educación es de relevancia para su futuro.

*** Seguir la frecuentación escolar de niñas y niños a la escuela**

Entre enseñantes, directores, padres y representantes, jefes de barrio y avenida, y la comunidad en general, se debe establecer un mecanismo de seguimiento para identificar cuales son las niñas y niños que no han regresado a la escuela en este periodo escolar luego de la reapertura de las escuelas debido al covid y por el efecto del decreto de gratuidad de la enseñanza. De esta manera se podrá comprender las razones del no regreso

de los niños a las escuelas y de esa forma establecer las medidas de apoyo a esas familias para promover que los alumnos regresen a clases.

Si se tratase por razones económicas, es posible que algunas ONGs pudieran apoyar el sostenimiento escolar de esos niños. Si es porque durante el confinamiento muchas niñas quedaron embarazadas bien sea por matrimonios precoces o por abuso sexual en el hogar o por prostitución, se debe crear un comité que junto con las autoridades de las escuelas, permitan y apoyen a que las niñas embarazadas regresen a la escuela y no sean discriminadas ni mal vistas por dicha situación. En el caso de que ya hayan dado a luz, promover su integración y sostenimiento por diversas ONGs que poseen planes de apoyo a las niñas y adolescentes que son madres, tratando de brindarles apoyo en el cuidado de su hijo para que continúe sus estudios.

*** Establecer medidas de control y prevención del COVID-19**

Vigilar a través de diversos comités, que se estén respetando las normas de prevención y seguridad para evitar los contagios del COVID-19, para lo cual las familias deberán contribuir con las escuelas en la adquisición de material de higiene, así como también solicitar el apoyo de organismos sanitarios internacionales y ONGs que puedan apoyar en la adquisición de estos materiales sanitarios. De igual forma, a través de estos organismos y las unidades sanitarias locales, promover y continuar a formar al personal de las escuelas: enseñantes, directores, alumnos, etc. en cuanto a las medidas de prevención y control de este virus.

*** Establecer una mejor cercanía de los directores con los enseñantes y entre ellos**

Es innegable la falta de infraestructura, mobiliario, mejores salarios, material pedagógico, entre otros que se supone en principio deberían ser aportados por las autoridades competentes. No obstante, desde los escasos recursos pero principalmente el compromiso de contribuir en la formación de los futuros profesionales que lleven las riendas del país, directores y enseñantes deben tratar de establecer todas las estrategias que permitan ser mejores profesionales de la educación por el bienestar de las niñas y niños. En tal sentido, se debe valorizar la buena percepción que tienen los alumnos de sus enseñantes en las que un 62% señalaba que ante casos de ayuda o falta de comprensión de los

contenidos explicados en clases, los enseñantes los ayudaba suficientemente para lograr superar estas situaciones. Es allí donde se debe aprovechar a explotar el potencial de cada enseñante y director, estableciendo un grupo cohesionado que en equipo planifican las actividades educativas, establecen los presupuestos, realizan análisis en conjunto de la realidad del contexto actual.

6. Conclusiones

La calidad de la enseñanza primaria y secundaria determina grandemente la capacidad de un país de hacer frente al futuro, con mujeres y hombres bien formados ante los desafíos que plantea el futuro en todas las áreas. Sin embargo, es difícil de pensar a una enseñanza de calidad y enfrentar ciertos desafíos con la notable insuficiencia de infraestructuras y equipos escolares, de programas actualizados, huelgas y faltas de remuneraciones justas a los enseñantes, entre otros.

El origen de esta investigación surge por la motivación de apoyar las importantes muestras del Gobierno de la República Democrática de Congo de cumplir con los compromisos adquiridos a nivel internacional, regional y nacional para la consecución de los ODS, en este caso, la educación de calidad, eliminando las disparidades de género y asegurando el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza, a través de la disposición de la gratuidad de la educación a nivel primario y de los dos primeros años de secundaria.

Esto ha tenido un efecto directo en la población local, produciéndose un aumento muy significativo de las matrículas en educación primaria y superando la capacidad de estudiantes por aula, lo cual está repercutiendo directamente en la calidad de la enseñanza. Se realizó un proceso de identificación del contexto actual a partir de 10 escuelas en la Comuna de Bipemba en Mbuji Mayi, considerando así a los/as titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones, en la problemática de la vulneración del derecho a la educación de niñas y niños. En este proceso de identificación se utilizaron diferentes métodos, que a su vez sirvieron para triangular la información recogida, obteniendo información más objetiva y ajustada a la realidad del contexto de intervención. Estos métodos han combinado análisis de documentación y artículos, entrevistas, encuestas, así

como discusión del tema en algunas reuniones de padres y representantes de las escuelas sujetas a estudio.

Como resultado del trabajo de identificación, se realizó un análisis exhaustivo sobre los diversos factores que influyen en la situación planteada para definir las estrategias educativas más acordes y factibles según la realidad del país y especialmente de la región estudiada. Si bien es cierto la mayoría de las soluciones a todas las problemáticas en el ámbito educativo involucran dotaciones de grandes sumas de dinero, hay una serie de directrices que pueden seguirse desde sus escasos recursos y limitaciones por parte de enseñantes, directores, padres y representantes, las cuales simplemente requieren de organización, compromiso y voluntad de las partes, pensando siempre en el bienestar de las niñas y niños quienes serán los futuros profesionales que llevarán las riendas del país.

7. Referencias bibliográficas

Africanews (2021). *RDC: La Banque mondiale suspend une aide à l'éducation gratuite*. Consultado el 3 de Agosto de 2021 en : <https://fr.africanews.com/2021/02/01/rdc-la-banque-mondiale-suspend-une-aide-a-l-education-gratuite/>

Bauma, F. (2019). *Gratuité de l'enseignement : Le pari risqué de Félix Tshisekedi*. Congo Reserch Group. Groupe d'étude sur le Congo. Consultado el 31 de julio de 2021 en : <http://congoreserchgroup.org/gratuite-de-l-enseignement-le-pari-risque-de-felix-tshisekedi/?lang=fr>

Cellule d'analyse en sciences sociales CASS (2021). *Fermeture des écoles en lien avec la covid-19 en RDC : Impacts sur la santé, protection et éducation des enfants et adolescentes*. Consultado el 02 de agosto de 2021 en : <https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/fermeture-des-coles-en-lien-avec-la-covid-19-en-rdc-impacts-sur-la>

Instituto Nacional de Estadística INS (2020). *Encuesta de indicadores múltiples por conglomerados 2017-2018. Informe de resultados de las encuestas*. Kasai Oriental, República Democrática del Congo.

Latif S. y Adelman, M. (2021). *Gratuité de l'enseignement primaire en RDC : où en sommes-nous sur la voie de la réforme*. Consultado el 30 de agosto de 2021 en : <https://blogs.worldbank.org/fr/education/gratuite-de-l-enseignement-primaire-en-rdc-ou-en-sommes-nous-sur-la-voie-de-la-reforme>

Vivuya Bernadette (2021). *En République démocratique du Congo, la gratuité de l'enseignement était-elle une fausse bonne idée?*. Consultado el 4 de agosto en https://www.equaltimes.org/en-republique-democratique-du-20886?lang=es#.YSqNJd_tbiU

Thot Cursus. Formation et Culture Numérique. *Comment améliorer la qualité de l'enseignement primaire et secondaire en Afrique francophone ? De la prise de conscience à la prise de responsabilités*. Consultado el 28 de agosto de 2021 en: <https://cursus.edu/articles/43570/comment-ameliorer-la-qualite-de-l-enseignement-primaire-et-secondaire-en-afrique-francophone>