

Capítulo 2

El sistema educativo de la República Democrática del Congo: Desafíos y oportunidades

Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0001-5752-4735>

Diana Denisse Merchant Ley
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0001-6795-4659>

Karla Karina Ruiz Mendoza
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0001-8978-8364>

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256234>



Resumen

Este capítulo analiza los avances del sistema educativo de la República Democrática del Congo. Sostiene que los indicadores de acceso a la educación, de retención de los alumnos y eficiencia terminal son determinantes en la comprensión de las prioridades de mejora del sistema educativo. Desde un enfoque mixto, se estudian los reportes de las organizaciones internacionales de apoyo a la educación, así como los programas de políticas educativas del gobierno congoleño. Los resultados reflejan el problema de retención de los estudiantes y la desigualdad territorial en el acceso a la educación según la zona de residencia y género del estudiantado.

Introducción

El problema del sistema educativo en la República Democrática del Congo sigue siendo el sistema educativo mismo, es decir, una educación basada en los supuestos tradicionales y coloniales, centrada en la formación de los administradores territoriales de la metrópoli. Esto ha hecho que la escuela, universidad y centros de investigaciones se encuentren alejados de la realidad social. Ante la necesidad de vincular la escuela con la sociedad, el sistema educativo congolés se presenta como una estructura inadaptada a la realidad local. Si los desafíos del sistema educativo congolés son él mismo, la solución a sus problemas debe plantearse internamente. El Banco Mundial (2005) refiere que dentro de los grandes desafíos del sistema educativo congolés están “la desigualdad en el acceso, la expansión descontrolada de las instituciones educativas, el deterioro de la calidad educativa, la gestión escolar y un débil financiamiento” (p. 3). En este sentido, el objetivo de este capítulo es reflexionar sobre el estado actual del sistema educativo en la República Democrática del Congo para vislumbrar los principales desafíos y oportunidades de mejora.

Esta preocupación por el sistema educativo congolés no es nueva, sino que se inscribe en una larga tradición de reformas que han correspondido a diferentes momentos: La reforma del ciclo escolar para unificar las estructuras y programas en 1962; la creación de los ciclos de orientación a nivel secundaria (1961); la institucionalización del Examen de Estado a nivel medio superior (1967); la nacionalización de la Universidad de Kinshasa (1971); la reforma de la educación superior (1976); la disolución de la Universidad de Kinshasa y la automatización de los institutos superiores y las universidades (Ministere de l'Enseignement Primaire Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté [MEPS], 2015, p. 15). Estas son las grandes reformas educativas que marcaron el sistema educativo congolés sin acabar con los problemas que las produjeron y también sin trazar rutas prometedoras para una educación de calidad.

Una mirada rápida sobre las distintas reformas educativas en la República Democrática del Congo permite afirmar que sus alcances son mínimos debido a que solo atacan únicamente un sector de la educación. Aquí se sitúa la debilidad en cuanto reformas que buscaban mejorar un sistema en su globalidad y no en un nivel como se ha presentado a lo largo de la historia educativa. Por otra parte, esto pone a luz la discontinuidad de las políticas educativas a nivel gubernamental y estatal, ya que la realidad que se ha buscado reformar carecía de un diagnóstico exhaustivo. No se quiere demostrar que los resultados esperados en este proceso reformista descrito hasta aquí han sido totalmente un fracaso porque el objetivo que se ha planteado en este capítulo es reflexionar sobre el sistema educativo mediante sus desafíos y perspectivas. Por lo tanto, preguntarse sobre cómo funciona el sistema educativo congolés es una necesidad para identificar las oportunidades para una educación de calidad.

Para llevar a cabo la tarea planteada arriba, se presenta un marco referencial de la República Democrática del Congo para entender la contextualización de la educación que este capítulo aborda. El país cuenta con 99.01 millones de habitantes, lo que lo convierte en uno de los veinte países más poblados del mundo. Cuenta con 2 345 409 kilómetros cuadrados. La mayoría de la población es joven, con un 65.5 % de personas de menos de 24 años (MEPS, 2015). El país cuenta con una potencialidad económica, aunque las huellas de la esclavitud, la corrupción y los

recientes conflictos armados han hecho que el país sea uno de los más pobres del planeta. El país dispone de recursos naturales abundantes como cobre, cobalto, plata, diamantes, oro, coltán, uranio... y dispone de tierras fértiles, de las cuales solo el 10 % han sido explotadas.

El país está dividido en 26 estados o provincias. El Congo tiene varias etnias repartidas en cuatro grupos sociales: los bantús, el sudanés, los nilóticos y los pigmeos. Se cuenta con cuatro lenguas nacionales: kisuajili, tshiluba, kikongo, lingala y el francés como lengua oficial. Los contenidos educativos se imparten en francés, aunque las cuatro lenguas nacionales forman parte de las materias optativas de los estudiantes. Dicho esto, la principal debilidad del sistema educativo congolés se encuentra en la lengua de transmisión de los conocimientos, ya que la gran parte de los estudiantes de la educación básica tiene el francés como segunda lengua.

Dicho lo anterior, para entender el sistema educativo congolés, se parte de un marco conceptual del aprendizaje situado formulado por Lave y Wenger (1991), quienes afirman que:

El aprendizaje visto como actividad situada tiene como característica central un proceso que denominamos participación periférica legítima. [...] Es el proceso de convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje. Este proceso social incluye de hecho subsume, el aprendizaje de destrezas conocibles (p. 29).

Esta concepción trasciende la visión general de los sistemas educativos en “la transmisión de cúmulos de conocimientos acabados” (Díaz Barriga Arceo, 2006). Dado el aporte de Lave y Wenger (1991), un sistema educativo eficiente se basa en el aprendizaje-acción, puesto que permite al estudiante participar en un patrón estructural común de experiencias. En otras palabras, para ellos, el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social.

Para Díaz Barriga Arceo (2006), el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y actualiza (Introducción). Esta autora critica y cuestiona el sentido y

relevancia social de un conocimiento escolar descontextualizado, en detrimento de las comunidades y sociedades que lo utilizan. Considerando la importancia que tiene el aprendizaje y la comunidad, el estudiante es un ser que se integra gradualmente en las prácticas sociales.

Anteriormente, Streibel (1989) sostuvo que el modelo cognitivo del aprendizaje del ser humano es una reconstrucción racional de situaciones y acciones genéricas; el “mundo vital” del ser humano que aprende está vinculado fenomenológica y contextualmente (p. 220). Este autor ofrece una definición detallada de los conceptos referentes al aprendizaje situada en tres dimensiones. Primero define la cognición como una conversación con las situaciones; segundo, argumenta que el conocimiento supone una relación de acción práctica entre la mente y el mundo; y tercero, termina mostrando que el aprendizaje supone una iniciación cognitiva simultánea a ciertas actividades de cooperación y práctica múltiple.

Existe un acuerdo entre los autores que han analizado hasta ahora los conceptos de aprendizaje situado, ya que afirma que existe una relación entre aprendizaje y contexto. Esto quiere decir que todo aprendizaje en el mundo fenomenológico supone casi siempre una forma de acción situacional ligada al contexto y no una interacción basada en un plan. Díaz Barriga Arceo (2006), citando a Suchman (1987), dice que los planes pueden desempeñar un papel en las acciones situadas si son considerados como recursos en vez de como directrices para la acción y forman parte de la comunicación humana relativa a situaciones concretas.

Según Gómez Ortiz (2013), “el objetivo de la enseñanza situada es llevar al alumno a adquirir un aprendizaje significativo donde encuentre sentido y utilidad a lo que atiende en el aula. De esta manera, el conocimiento se basa en lo que el estudiante realmente va a saber, podrá hacer y desea saber” (p. 1). A diferencia de los autores anteriores, el enfoque que retoma esta escritora aborda la cuestión del aprendizaje situado desde el enfoque de la enseñanza; esto quiere decir que ella prioriza lo que se da en el aula. Se enfatiza aquí el papel que desempeña el estudiante en contacto con el conocimiento.

Para Stussi (2012), el docente debe concebir sus clases a partir de situaciones y elementos concretos. Sin embargo, hace observar que pocos docentes aprovechan este potencial para impartir clases. Tratando

del concepto aprendizaje situado, el autor afirma que los conocimientos adquiridos en la escuela a veces son inertes. Dichos conocimientos, por cierto, solo son disponibles al momento del examen, pero no son portadores del conocimiento práctico (Stussi, 2012, p. 2).

Contexto congolés

En el contexto congolés, la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje sigue siendo un reto. La cultura educativa predominante tiende a priorizar el respeto a la autoridad del maestro, lo que limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, debatir o explorar nuevas ideas. Este contexto genera una atmósfera de pasividad en el aula, dificultando así el aprendizaje crítico y autónomo en los estudiantes.

Sin embargo, las últimas reformas educativas han buscado el fomento de la participación activa de los estudiantes en su proceso formativo, pero aún no ha logrado la colaboración de los padres de familia en la realización de las tareas educativas, aunque hay que reconocer el aporte de las familias en apoyo económico a las instituciones educativas.

En el sistema educativo congolés, el estudiante está lejos de ser el centro de los modelos educativos, si al menos existe en algunas instituciones. Dentro de las actividades que el alumno realiza está la memorización de los contenidos y su reproducción para los exámenes de fin de la materia. Debe cumplir con algunas tareas, tal como mantener la disciplina desde su entrada en la institución, en el aula, así como el cumplimiento de la asistencia. Esta última se relaciona también con otro elemento importante, característica de la herencia colonial: la conducta. Bien que la conducta sea un valor ético relevante en la sociedad, la mala conducta en la educación congoleña es castigada y puede tomarse como motivo de exclusión de la escuela.

En el aula, ¿qué hacen los estudiantes? Toman notas, realizan tareas en el pizarrón y guardan el orden en el salón. Si consideramos que los estudiantes hacen las actividades que les solicitan los docentes, es posible concluir que los resultados son mínimos, ya que la disponibilidad de materiales didácticos en los salones es inexistente. Como se mencionó anteriormente, los únicos materiales didácticos disponibles en los salones son el pizarrón y la tiza.

En efecto, las últimas reformas educativas se han enfocado en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando énfasis a la formación y profesionalización docente en temas socioemocionales. El gobierno congolés, junto con el Banco Mundial, implementaron el proyecto Learning to Read in a Healing Classroom (LRHC) para brindar a los maestros una formación profesional centrada en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este proyecto sostenía que el bienestar del docente y las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula influyen en el rendimiento escolar de los alumnos en diferentes áreas como la lectura y las matemáticas (Wolf et al., 2015).

Lo anterior permite afirmar que la calidad de los docentes y las interacciones docente-alumno son esenciales para el rendimiento escolar de los estudiantes. Esto significa que la motivación y el bienestar profesional de los docentes de alguna manera determinan su eficacia en el aula. En el caso específico de este estudio, en un país donde los conflictos armados han destruido el techo social, las interacciones sanas entre docente y alumno contribuyen al aprendizaje y resiliencia de los estudiantes. Evidentemente, los contextos de guerra han afectado el rendimiento escolar de los estudiantes, debido a que las instituciones educativas del país han formado parte de los objetivos vulnerables al poner en peligro el bienestar social, emocional y físico de los estudiantes y docentes.

Como se ha mencionado, el uso del francés como lengua oficial del sistema educativo congolés representa más desafíos en la instrucción a nivel básico para los estudiantes que naturalmente se expresan en lenguas nacionales como el suajili. Esto complica el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la falta de recursos materiales didácticos adecuados y la limitada competencia lingüística de los alumnos (Katabe y Tibategeza, 2023). Las debilidades del sistema educativo congolés son múltiples, desde la implementación de las políticas educativas hasta su aplicación en el aula.

Para Katabe y Tibategeza (2023), los docentes en escuelas secundarias encuentran dificultad en ofrecer las instrucciones en francés, ya que algunos alumnos no entienden por completo las instrucciones. Esto les obliga a recurrir a las lenguas locales para que los estudiantes alcancen realizar las actividades. Otros docentes “solo usan el francés como medio de instrucción” (Katabe y Tibategeza, 2023: 7). Bien que este problema

no sea algo nuevo en el contexto congolés, los grupos conservadores que constituyen la élite nacional completa se han negado al uso de las lenguas nacionales como lenguas oficiales en educación. Estas siempre han sido consideradas como materias optativas frente al francés y al inglés.

Sin embargo, el programa nacional de educación primaria y secundaria afirma que “La enseñanza en uno de los cuatro idiomas nacionales principales, según la región, se imparte en los dos primeros cursos de primaria, niveles elementales de primero y segundo grado. El francés se enseña como una asignatura introductoria, enfocándose en la enseñanza oral” (Katabe y Tibategeza, 2023, p. 8). Esto no implica que las lenguas nacionales sean vehículo de las instrucciones educativas porque los libros de texto y las materias ofertadas son pensados y elaborados en francés.

En la República Democrática del Congo existe una discrepancia entre la política educativa y la práctica docente. Los docentes tienen dificultades para llevar a cabo lo estipulado en la política educativa, ya que esta no toma en cuenta los contextos locales. Si en algunas escuelas urbanas, por ejemplo, es fácil enseñar en francés, en las rurales es un proyecto orientado al fracaso. Katabe y Tibategeza (2023) hacen observar que “los docentes tampoco aplican las políticas educativas debido al multilingüismo de sus estudiantes” (p. 8). El multilingüismo en las clases se explica por el desplazamiento de la población y su instalación en regiones donde las lenguas maternas son diferentes, lo que complica la comunicación dentro del mismo salón.

Resultados

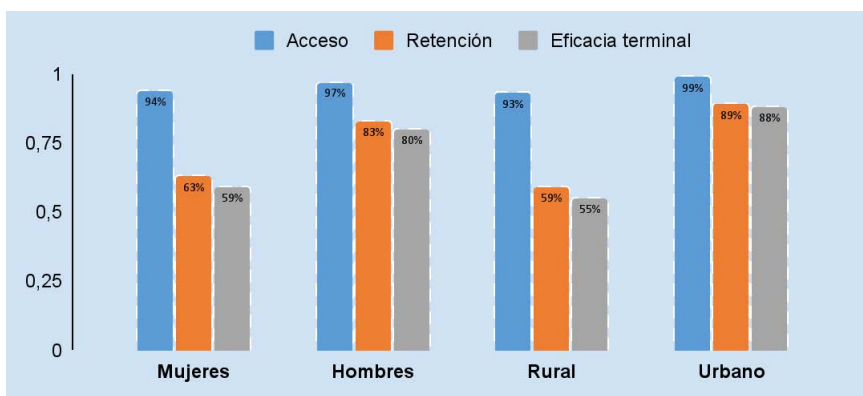
El sistema educativo congolés enfrenta distintos desafíos relacionados con su evolución a lo largo de los años después de la independencia en los años 1960. Estos se han reflejado sobre todo en los niveles post primaria con una tasa de escolarización de 65 % y una eficacia terminal del 29 % (Bashir, 2009), lo que indica que las políticas educativas en el país se han centrado en la masificación escolar sin tener en cuenta la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

El modelo de escolarización formal cuenta con seis años de primaria y seis años de humanidades. Estos últimos tienen dos años de tronco común llamado ciclo de orientación, donde los estudiantes tienen la posibilidad

de elegir su orientación profesional y académica. Sin embargo, el sistema educativo congolés es menos flexible y da menos oportunidades de pasar de una carrera a otra, lo que propulsa el abandono escolar a temprana edad. También cabe destacar que, por ser un modelo educativo viejo y obsoleto, los largos años de escolarización hacen que las familias se encuentren en la imposibilidad de sostener económicamente los estudios de sus hijos.

Otros desafíos observados en el sistema educativo congolés responden a las cuestiones de la desigualdad y la calidad educativa. La mayoría de los estudiantes inscritos en las escuelas privadas y públicas son originalmente descendientes de familias adineradas o con un nivel educativo alto. En este sentido, los jóvenes de familias marginadas tienen menos posibilidades de acceder a una educación de calidad como los demás estudiantes. Esto en gran medida lo explica la inexistencia de la gratuidad educativa. Referente a la calidad educativa, Bashir (2009) subraya que en 2006 la evaluación internacional en matemática y ciencias de los estudiantes de segundo de secundaria fue uno de los más bajos a nivel mundial al oscilar entre 40 y 46 % y menos del 5 % con competencias en matemáticas.

Evidentemente, el sistema educativo congolés, en su estructura, es menos flexible, ya que los estudiantes que rompieron sus estudios a nivel secundario ya no cuentan con otra opción para adquirir una formación profesional. También hay que reconocer que el segundo ciclo de secundaria, que corresponde a la preparatoria, es más estructurado, pero carece de una transferencia de conocimientos y de tránsito de una carrera profesional a otra.

Figura 1*Índice de paridad escolar según el género, el lugar de residencia de 2010-2012*

Nota. Elaboración propia con datos de Unicef, 2014.

En la figura se aprecia un índice de acceso a la educación muy alto, de 99 % de hombres en zonas urbanas y 93 % en zonas rurales. Mientras que la retención presenta el 89 % en zonas urbanas y 83 % en las zonas rurales, de la misma manera, en la eficacia terminal tiene el 88 % en las zonas urbanas y 80 % en las zonas rurales. En la misma lógica, la zona urbana tiene un acceso de 94 % de mujeres y 97 % de hombres, mientras que la retención de los estudiantes es de 63 % para las mujeres y 83 % para los hombres. La eficacia terminal para ambos géneros es de 59 % para las mujeres y 80 % para los hombres.

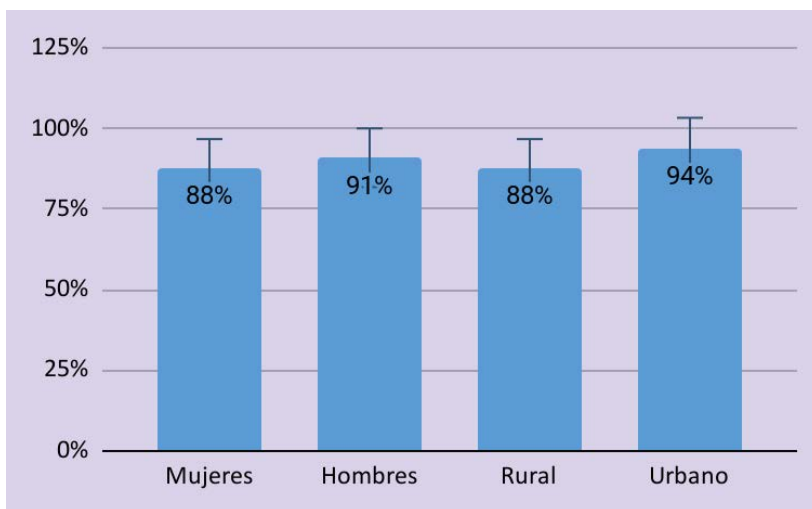
La interpretación de la presente figura puede entenderse de dos maneras: en primer lugar, significa que el acceso a la educación a nivel primaria es alto dependiendo de las zonas urbanas o rurales; sin embargo, las cifras disminuyen de manera considerable en cuanto al indicador de retención y más todavía en la eficacia terminal. Se puede observar que en las zonas urbanas el 89 % del alumnado se mantiene en el sistema educativo y el 88 % lo alcanza a concluir, mientras que los números disminuyen en las zonas rurales entre el 83 % y el 80 %, respectivamente. Esto evidencia que, aunque el acceso a la educación primaria sea constitucionalmente universal, el sistema educativo congolés no ha logrado todavía sostener con igual eficacia la trayectoria educativa del alumnado en contextos rurales donde las condiciones económicas y estructurales son insuficientes.

En segundo lugar, las diferencias de género son remarcables. Como se puede observar, existe un acceso a la educación muy alto entre ambos géneros estudiados, de los cuales las mujeres representan el 94 % y los hombres el 97 %. A pesar de estas cifras, la retención escolar de las mujeres disminuye a 63 % en comparación con los hombres, que recae a 83 %. Esta brecha se acentúa más en la eficacia terminal, donde el 59 % son las mujeres que logran terminar sus estudios, a diferencia del 80 % de los hombres. Esto sugiere que en el sistema educativo congolés, las mujeres enfrentan más obstáculos relacionados con los factores culturales, económicos, familiares y sociales para terminar los estudios.

Cabe mencionar que el acceso a la educación por sí solo no garantiza la trayectoria escolar, sino que la permanencia y la finalización de la misma dependen de diferentes factores. Esto obliga a plantear políticas educativas que no solamente cubran el ingreso a la escuela, sino que fortalezcan los mecanismos de apoyo como tutorías, becas, programas extracurriculares y la retención escolar. A continuación, analicemos el factor de tránsito primaria-secundaria según posición geográfica de los estudiantes.

Figura 2

Tránsito primaria-secundaria y lugar de residencia 2010-2012

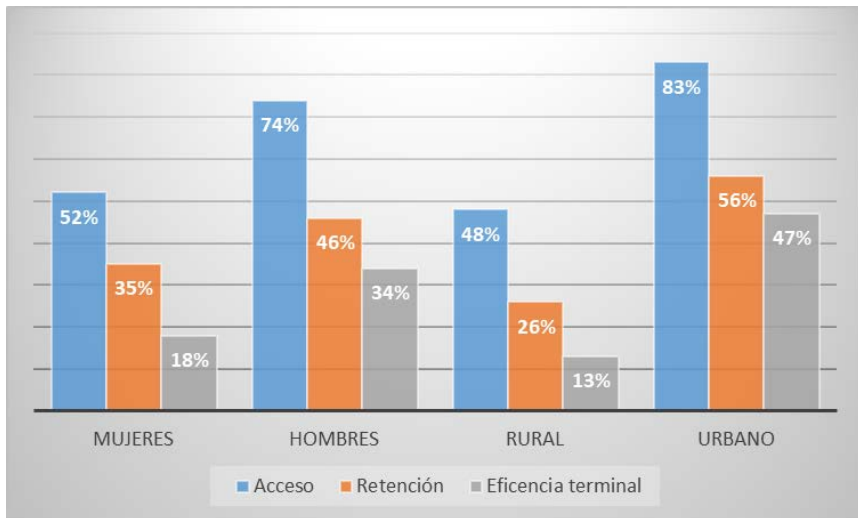


Nota. Elaboración propia con datos de UNICEF, 2014.

La figura presenta la transición escolar entre la primaria y secundaria dependiendo de los lugares de residencia de los alumnos. Se tomaron en cuenta las zonas rurales y urbanas para efectuar el estudio. La figura muestra un índice muy alto en la transición primaria-secundaria en las zonas urbanas de 94 % y 88 % en las zonas rurales. De la misma manera, confirma que el 91 % de los hombres logran pasar de la primaria a secundaria, a diferencia de las mujeres, que tienen un 88 %.

La interpretación de estos datos sugiere que existe un índice elevado de transición escolar entre primaria y secundaria, lo cual refleja un indicador positivo para el sistema educativo congolés. Sin embargo, al analizar los datos por lugar de residencia y según los géneros, se observa una desigualdad remarcable. Como en la figura anterior, se observa que las zonas urbanas tienen un índice muy elevado que las rurales, siendo un 94 % de los alumnos en las zonas urbanas que transitan de la primaria a secundaria. Esta cifra disminuye en las zonas rurales con 88 % de alumnos que transitan en la misma etapa educativa. Es la diferencia de seis puntos entre las dos zonas, reflejo de las desigualdades estructurales como la escasez de escuelas, el acceso al transporte público o, mejor dicho, inexistente, las condiciones económicas difíciles de las familias, la calidad de la educación y la falta de docentes calificados.

Los datos reflejan una diferencia relacionada con el género de un 91 % de los hombres y el 88 % de las mujeres. Dicha diferencia es menor de lo que se esperaba, lo que puede significar que existen más barreras específicas que enfrentan las niñas en su proceso educativo, tales como las responsabilidades domésticas que recaen mayoritariamente en las mujeres en cierta edad o la falta de modelos femeninos a seguir en el ámbito escolar. La transición de primaria a secundaria en el sistema educativo congolés presenta una equidad, aunque no haya todavía alcanzado la plenitud. Pero cabe mencionar que la variable género sigue siendo un factor determinante según el lugar de residencia del estudiante.

Figura 3*Índice de acceso, retención y eficiencia terminal a nivel superior de 2010 a 2012*

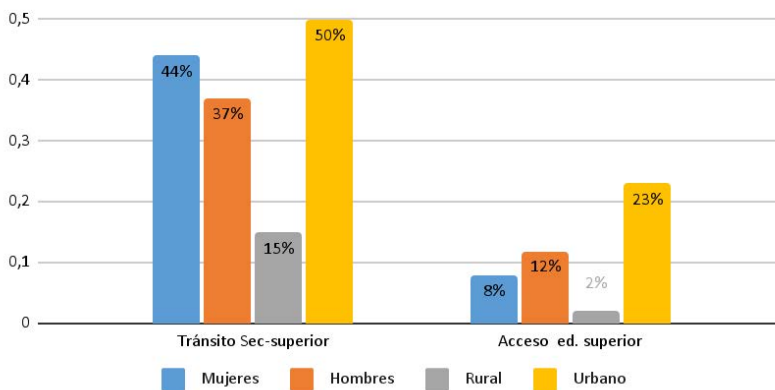
Nota. Elaboración propia con datos de UNICEF, 2014.

La figura presenta los indicadores de acceso, retención y eficiencia terminal a nivel superior en el sistema educativo congolés de 2010 a 2012. Se miden los tres indicadores según la región de residencia del estudiante. Las regiones urbanas tienen el 83 % de acceso, con un 56 % de retención y 47 % de eficiencia terminal. Mientras que la región rural presenta el 48 % de acceso a la educación superior, 26 % de retención y 13 % de eficiencia terminal. Según el género, las mujeres ocupan el 52 % de acceso, 35 % de retención y 18 % de eficiencia terminal. Mientras que los hombres representan el 74 % de acceso, 46 % de retención y 34 % de eficiencia terminal.

La interpretación de los indicadores medidos en la presente figura representa una alarmante desigualdad en el sistema educativo a nivel superior en la República Democrática del Congo. Esta desigualdad se refleja tanto en el lugar de residencia como por género. Cabe subrayar que el gobierno congolés ha realizado muchos esfuerzos en el ámbito educativo, pero la retención y la finalización de los estudios muestran resultados diferentes.

Desde luego, las diferencias, dependiendo de donde se mire, son abismales. Las zonas urbanas duplican sus resultados en comparación con las rurales; esto sugiere una brecha estructural donde el acceso a la educación está concentrado en los centros urbanos. También dicha diferencia se puede explicar por las dificultades económicas, las distancias geográficas que limitan el acceso de los estudiantes de zonas rurales a la educación superior. Los datos son aún más alarmantes para las mujeres, donde, si la mitad logra acceder a la educación superior, cinco culminan los estudios. La Figura 4 muestra claramente que el sistema educativo congolés, a nivel superior, tiene un ambiente formativo poco inclusivo, así como una falta de políticas educativas de acompañamiento con perspectiva de género que desaniman a las estudiantes a seguir con sus estudios.

En la Figura 4 se pueden observar los porcentajes de estudiantes que transitan de la secundaria a la educación superior según si son mujeres, hombres o lugar de residencia. La otra variable que se midió fue el acceso a la educación según el género y lugar de residencia de los estudiantes. En la primera variable referente al tránsito de la etapa de secundaria a la universidad, se observa que el 44 % de los estudiantes representa a las mujeres y el 37 % a los hombres. Esta población tiene un 15% de alumnos que viven en regiones rurales y un 50 % en las ciudades. Por otro lado, la variable acceso a la educación superior se midió con los mismos indicadores. Se aprecia que el 8 % son las mujeres que acceden a la educación superior y el 12 % hombres. En cuanto a su proveniencia, el 2 % viene de la zona rural y el 23 % de la zona urbana.

Figura 4*Tránsito y acceso a la educación superior*

Nota. Elaboración propia con datos de UNICEF, 2024.

La interpretación de los datos presentados demuestra que las mujeres transitan la educación. Los datos muestran una desigualdad territorial, ya que la mayoría de los estudiantes viven en las ciudades, mientras una pequeña porción del alumnado proviene de las zonas rurales. Como se había mencionado, el sistema educativo congolés tiene un problema de retención de las mujeres en las instituciones educativas, como se ha de observar en esta figura. En otras palabras, más mujeres transitan de la secundaria con el 44 % y solo el 8 % accede a la educación superior. A diferencia de las mujeres, el 37 % de los hombres accede a la educación superior. El sistema educativo congolés tiene una brecha territorial en el acceso a la educación superior en cuanto a la residencia de los estudiantes, mostrando una dominación del sector urbano sobre el rural.

Conclusiones

Este capítulo ha buscado hacer un acercamiento al sistema educativo de la República Democrática del Congo, analizando sus ejes prioritarios resumidos en el acceso y equidad, la calidad y pertinencia y la gobernanza del mismo. Primero se abordó el sistema educativo desde un marco conceptual de la enseñanza situada, donde se logró concluir que el sistema educativo congolés no ha conseguido adaptar las políticas educativas a la realidad local. Esta situación tiene origen en la historia educativa del país al adaptar una lengua extranjera como vehículo de la enseñanza en un contexto donde predominan las lenguas locales con realidades diferentes. En segundo lugar, las diferentes variables analizadas han mostrado que el gobierno congolés ha registrado avances en el acceso a la educación a nivel básico, pero la desigualdad socioeconómica del país ha tenido un impacto negativo en la retención de los estudiantes en las zonas rurales.

Referencias

- Banco Mundial (2005). *Le système éducatif de la République Démocratique du Congo: priorité y alternatives*. Région Afrique.
- Banco Mundial (2021). *The state of primary education in the Democratic Republic of Congo*. <https://www.worldbank.org>.
- Bashir, S. (2009). *Changer de Trajectoire: Éducation et formation de la jeunesse en la république démocratique du Congo*. Banque mondiale.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. México
- Gómez Ortiz, M. d. P. (2013). Resumen Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida. *Tepexi Boletín Científica de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 1(2). <https://doi.org/10.29057/estr.v1i2.1510>.
- Guilavogui, G. (1975). Fundamentos de la reforma de la enseñanza en la República de Guinea. *Perspectivas*, 5(4), 481-491. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000015921_spa
- Katabe, I. M., y Tibategeza, E. R. (2023). Language-in-Education Policy and Practice in the Democratic Republic of Congo. *European Journal of Language and Culture Studies*, 2(1), p. 4-12. 10.24018/ejlang.2023.2.1.58.

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ministere de l'Enseignement Primaire Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté. (2015). *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formación 2016-2025*. Kinshasa
- Musuyi, C. N. (2021). Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (2021). *Qualité du système éducatif en République Démocratique du Congo. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. PASEC. https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2023/03/Rapport-PASEC2019_RD-Congo.pdf
- Streibel, M. J. (1989). Diseño Instructivo y aprendizaje situado. *Revista de educación*, (289), pp. 215-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18720>
- Stussi, R. (2012). Apprentissage situé: Le quotidien s'invite en inspirant les meilleur idées d'apprentissage. *La Revue BCH/FPS*, (3), pp. 1-9. https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/jean_lave.pdf
- UNICEF (2014). *Chapitre 1. Rapport d'État du système éducatif: pour une éducation au service de la croissance et de la paix*. <https://www.unicef.org/drcongo/media/1121/file/COD-rapport-RESEN.pdf>.
- William, P. (1975). *La Educación en los países en vías de desarrollo vista desde lo alto del Olimpo*. Oficina Internacional de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000015921_spa
- Wolf, S., Torrente, C., Frisoli, P., Weisenhorn, N., Shivshanker, A., Annan, J. y Aber, J. L. (2015). Preliminary impacts of the "Learning to Read in a Healing Classroom" intervention on teacher well-being in the Democratic Republic of the Congo. *Teaching and Teacher Education*, 52, pp. 24-36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.002> s

