

Prospectiva de la educación en México y la República Democrática del Congo

Reflexiones desde las políticas
y prácticas educativas

Coordinadores

José Candelario Osuna García
Ma. Antonia Miramontes Arteaga
Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi



Prospectiva de la educación en México y la República Democrática del Congo

Reflexiones desde las políticas y prácticas
educativas



Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

Mtra. Edith Montiel Ayala
Secretaria General

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Dra. Diana Denisse Merchant Ley
Directora Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Prospectiva de la educación en México y la República Democrática del Congo

Reflexiones desde las políticas y prácticas
educativas

José Candelario Osuna García
Ma. Antonia Miramontes Arteaga
Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi
(Coordinadores)



Prospectiva de la educación en México y la República Democrática del Congo. Reflexiones desde las políticas y prácticas educativas. **Coordinadores:** José Candelario Osuna García, Ma. Antonia Miramontes Arteaga y Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi— Universidad Autónoma de Baja California. 2026.

1 recurso en línea, 206 p. : il. col., tablas, gráficas, figuras.

1. Educación 2. Políticas educativas – México - - República Democrática del Congo 3. Aspectos sociales - - desigualdades - - pobreza. I. Osuna García, José Candelario coord., II. Miramontes Arteaga, Ma. Antonia coord.. III. Étienne Mulumeoderhwa, Mufungizi coord.. IV. Universidad Autónoma de Baja California.

LB1027.3 P76 2026.

Primera edición

D. R. © copyright 2026. José Candelario Osuna García, Ma. Antonia Miramontes Arteaga y Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi

Universidad Autónoma de Baja California

ISBN: **978-607-640-087-6**

Formato impreso

Universidad Autónoma de Baja California

ISBN: **978-607-640-088-3**

Formato Digital: Descarga y online

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256210>



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación, se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**), Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

*Esta obra fue posible gracias al trabajo colaborativo
de las y los integrantes del Cuerpo Académico
“Paradigmas y Modelos Educativos”*

*Dra. Karla Yudit Castillo Villapudua
Líder*

*Dra. Diana Denisse Merchant Ley
Dra. Ma. Antonia Miramontes Arteaga
Dra. Karla Karina Ruiz Mendoza
Dr. José Candelario Osuna García
Dr. Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi
Miembros*



Contenido

Prólogo	11
Introducción	13

Capítulo 1

Educación, desigualdad y pobreza: Desafíos y oportunidades en México y la República Democrática del Congo	17
---	----

Jocelyne Rabelo Ramírez

Karina Isabel Salinas Solis

Emilio Hernández Gómez

Capítulo 2

El sistema educativo de la República Democrática del Congo: Desafíos y oportunidades	47
--	----

Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi

Diana Denisse Merchant Ley

Karla Karina Ruiz Mendoza

Capítulo 3

Efectividad de las políticas en educación básica del sistema educativo mexicano	65
---	----

María Guadalupe Mariscal Nava

Ma. Antonia Miramontes Arteaga

Marco Tulio Ocegueda Hernández

Capítulo 4

Educación nacional congoleña: Entre destellos e ilusiones en vísperas de 2025.....	83
--	----

Don Bosco Mbawmbaw Iyensay

Feury Dala Diana

Capítulo 5

Desafíos de la Nueva Escuela Mexicana	103
---	-----

Ma. Antonia Miramontes Arteaga

Karla Yudit Castillo Villapudua

Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi

Capítulo 6

Procesos de ayuda formativos: Acompañamiento a la práctica reflexiva en la consolidación de la NEM 121

Claudia Myrna Méndez Alarcón†

Capítulo 7

Desigualdades en el ejercicio del derecho humano a la educación en escuelas públicas de Baja California..... 149

José Candelario Osuna García

Karla Verónica Félix Jaramillo

Nadxilli López Pérez

Capítulo 8

La inclusión educativa en la Nueva Escuela Mexicana 169

Diana Laura Lara Lara

Héctor Jaime Macías Rodríguez

Rubén Abdel Villavicencio Martínez

Capítulo 9

Des Apories D'une Politique Éducative Pour Le Développement Du Congo 187

Blaise Pascal Zirimwababago Muhindo

Prólogo

“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”

Nelson Mandela

El presente libro integra un conjunto de trabajos cuyo eje conductor es la educación como detonador del desarrollo y la equidad social, revisando diferentes contextos que comparten retos educativos similares, en particular, se comparan las experiencias de México y la República Democrática del Congo. Se analiza cómo la pobreza y la desigualdad afectan los sistemas educativos, se desarrollan estudios sobre política pública, así como propuestas de innovación pedagógica y acompañamiento docente. Cada capítulo fue concebido para ampliar la mirada hacia la educación en diferentes espacios y ofrecer un panorama que permita una visión amplia de la problemática de estudio. El libro intenta ser un puente entre la política educativa y la práctica docente como un medio para avanzar hacia una sociedad más equitativa. Se enfatiza en la necesidad de transformar la escuela para convertirla en un espacio de inclusión, armonía y bienestar social.

Se trata de un esfuerzo en el que convergen puntos de vista de investigadores mexicanos y congoleños, dos países que si bien tienen un grado de desarrollo distinto, comparten la característica de una escuela en la permanecen las desigualdades y la violencia como factores que inhiben la prosperidad. A lo largo del texto hay un diálogo interdisciplinario que analiza realidades heterogéneas y permite visualizar problemas que, de otro modo, permanecen invisibles. Dos contextos, dos escenarios distintos, donde la escuela está llamada a ser un motor de movilidad social.

El libro está pensado para un público amplio que incluye responsables de política educativa, directivos escolares, docentes, investigadores sociales y del fenómeno educativo, así como estudiantes de licenciatura y posgrado interesados en profundizar en las temáticas mencionadas. Quien

busque datos que ilustren los problemas abordados los hallará. Quien requiera marcos teóricos y metodológicos, también. Y quien anhele inspiración encontrará en estas páginas testimonios de maestras y maestros preocupados por reinventar la práctica educativa cotidiana. Invitamos al lector a que realice este recorrido con curiosidad crítica y compromiso social. Si logramos que al menos algunos de los lectores se sumen a la construcción de un sistema educativo más justo, de calidad y que brinde bienestar a la población, habremos cumplido con nuestro objetivo.

Introducción

“La educación encierra un tesoro”, esta frase que se inmortalizó a través del título del libro dirigido por Jacques Delors, sintetiza el papel central y preponderante de la educación como estrategia de desarrollo personal, como instrumento de capilaridad social y como medio para lograr una sociedad más justa y equitativa. La experiencia internacional muestra que las sociedades que han logrado construir un sistema educativo incluyente y de calidad tienen mayores probabilidades de alcanzar la prosperidad. Por eso, consideramos que las naciones que se encuentran en proceso de desarrollo como es el caso de México y la República Democrática del Congo, deben avanzar en esa dirección como un requisito indispensable para superar sus profundos problemas estructurales que se traducen en una pobreza lacerante que afecta a millones de seres humanos y una gran desigualdad social.

El libro *Prospectiva de la Educación en México y la República Democrática del Congo (RDC). Reflexiones desde las Políticas y Prácticas Educativas*, es un esfuerzo colectivo que busca identificar principios y estrategias que conviertan a la educación en una palanca de equidad y desarrollo sostenible.

El capítulo inicial titulado “Educación, desigualdad y pobreza: desafíos y oportunidades en México y la República Democrática del Congo”, muestra a través de un marco comparativo cómo la distribución desigual del ingreso condiciona el grado de escolaridad en ambos países. Asimismo, explora los desafíos estructurales que enfrentan los sistemas educativos, a través de un análisis descriptivo en el que destacan las limitaciones de recursos, infraestructuras educativas y acceso equitativo a la escuela. Este diagnóstico sirve de punto de partida para los capítulos siguientes, recordándonos que toda política educativa debe leerse a la luz de su contexto socioeconómico.

El segundo capítulo titulado “El sistema educativo de la República Democrática del Congo: desafíos y oportunidades”, describe las caracte-

rísticas del sistema educativo congoleño, su herencia colonial y la actual apuesta por la gratuidad. Además, analiza desde un enfoque mixto las dificultades que se enfrentan para brindar acceso a la educación, retener a los estudiantes en la escuela y mejorar la eficiencia terminal. Se ilustra cómo este problema es diferenciado según la zona de residencia y género del estudiantado y como lo anterior es determinante para entender las prioridades de mejora del sistema educativo.

En el capítulo tres, “Efectividad de las políticas en educación básica del sistema educativo mexicano”, se abre la discusión de que los logros de cualquier reforma educativa dependen de la capacidad local y el apoyo que se brinde para sostenerla. Centrado en la educación básica mexicana, se analiza que las políticas educativas buscan resolver problemáticas del Sistema Educativo Nacional mediante ajustes en planes, programas y currículos, con el fin de que el alumnado egrese con las competencias necesarias para integrarse a la sociedad. Sin embargo, persisten bajos desempeños en evaluaciones internacionales, lo que evidencia que las reformas aún no resuelven las principales carencias y que sin formación docente robusta y asignación presupuestal suficiente para asegurar una implementación adecuada, los avances curriculares se diluyen.

En el capítulo cuatro “Entre destellos e ilusiones en vísperas de 2025” se complementa la perspectiva mexicana con la descripción que se hace de la educación nacional congoleña, al exponer los hitos de una excelencia trunca, que al igual que la mexicana, nos recuerda que una gobernanza frágil marca el rumbo de las políticas y, aunque el discurso oficial elogia al sistema educativo de la RDC, la realidad dista de ser brillante. Por el contrario, revela una crisis educativa estructural que exige reformas profundas y urgentes.

Posteriormente, el análisis se traslada de nuevo a México con el capítulo quinto, titulado “Desafíos de la Nueva Escuela Mexicana: perspectivas y propuestas”, en él se menciona que al igual que en la escuela congoleña, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) enfrenta grandes retos para poder consolidar su propuesta educativa, donde problemas diversos como la falta de claridad en los planteamientos generales, escasez de recursos y la limitada preparación de los docentes han impedido que se avance en su implementación y aterrizaje en el aula. Lo anterior, permite

retomar la idea transversal de la obra: solo con participación comunitaria, financiamiento suficiente y docentes empoderados se convierte la retórica reformista en aprendizajes significativos.

Continuando con la revisión del caso mexicano, en el sexto capítulo titulado “Procesos de ayuda formativos: acompañamiento a la práctica reflexiva”, se explora cómo la actividad conjunta y el acompañamiento favorecen el desarrollo profesional docente. Mediante una metodología cualitativa se comprueba que la práctica reflexiva exige actividades sistemáticas y planificadas, y que procesos como el traspaso progresivo del control y la construcción compartida de significados son ayudas formativas esenciales para el crecimiento profesional. Este capítulo presenta la parte esencial que articula el libro, la profesionalización docente como elemento esencial que une políticas, prácticas y resultados, tanto en México como en la RDC.

Para complementar la discusión sobre el panorama de la educación en México y, particularmente, del estado de Baja California, el capítulo séptimo titulado, “Desigualdades en el ejercicio del derecho humano a la educación en escuelas públicas de Baja California”, examina las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación básica de las niñas y niños mexicanos, a partir de la percepción y experiencia de cinco docentes. Con una perspectiva fenomenológica, se emplearon entrevistas en profundidad para explorar las realidades escolares y valorar si las políticas públicas vigentes garantizan el acceso, la permanencia y el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo bajacaliforniano.

Finalmente, en el capítulo octavo titulado “La inclusión educativa en la Nueva Escuela Mexicana”, se describe un estudio de investigación-acción que diseñó, implementó y evaluó un programa de capacitación dirigido a docentes, madres y padres de familia, para mejorar la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista en el Centro Educativo Privado “I Explore”, de la ciudad de Tijuana, Baja California. En amplios términos, el programa busca fortalecer competencias y contrarrestar la desinformación sobre el trastorno con estrategias y materiales diseñados por los autores bajo los fundamentos del método TEACCH.

Mientras que, en el capítulo de cierre, publicado en la lengua materna del autor, se examina el papel de la educación en los procesos de desarrollo social en la República Democrática del Congo. Argumenta que el

sistema educativo heredado de la colonización se ha mantenido alejado de la realidad local al centrarse en modelos occidentales que perpetúan la alienación cultural y social. Su objetivo es evaluar en qué medida la educación en la República Democrática del Congo puede contribuir al desarrollo social y económico y propone una política educativa adaptada a los problemas y necesidades congoleños mediante una educación contextualizada y pertinente. Para ello, el capítulo utiliza un método analítico-crítico para comprender la evolución histórica del sistema educativo congoleño revisando sus tres etapas principales: la educación tradicional africana, la colonial y la poscolonial. Los resultados muestran que el sistema educativo congoleño perpetúa la desconexión entre la educación y el contexto social al priorizar el elitismo y el culto a los diplomas en lugar de centrarse en las competencias profesionales.

A lo largo de los 9 capítulos se tejen tres ejes transversales: equidad sistémica que permita ofrecer una educación para todos y todas, pero sin descuidar la calidad, la inclusión y la pertinencia sociocultural; gobernanza y financiamiento, dotando a las propuestas de estabilidad institucional y recursos a largo plazo para el cumplimiento de las metas educativas definidas; por último, la docencia transformadora, reconociendo a las y los maestros como los principales actores del éxito o fracaso de las reformas educativas, pues son el motor del cambio educacional.

En conclusión, esta obra propone una mirada que trasciende fronteras para extraer lecciones mutuas y replantear la educación como bien público global. Su apuesta es clara, si México y la República Democrática del Congo logran convertir sus escuelas en espacios dignos, invirtiendo en la mejora continua de la infraestructura escolar y el desarrollo profesional docente, así como fortaleciendo los procesos de formación de las nuevas generaciones, dirigidos a preparar ciudadanos comprometidos con su entorno, de espíritu crítico y éticos, se habrá dado un paso decisivo hacia sociedades más justas, incluyentes y prósperas, y el aprendizaje resultará útil para cualquier país que comparta ese anhelo.

Capítulo 1

Educación, desigualdad y pobreza: Desafíos y oportunidades en México y la República Democrática del Congo

Jocelyne Rabelo Ramírez
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0003-4281-6035>

Karina Isabel Salinas Solis
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0002-5958-5053>

Emilio Hernández Gómez
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0001-9112-2246>

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256227>



Resumen

En el contexto global actual, caracterizado por altos niveles de pobreza y desigualdad socioeconómica, reflexionar sobre sus determinantes se ha vuelto una prioridad urgente, debido a la importancia que dichos elementos tienen en el diseño e implementación de políticas públicas para reducir tales problemáticas. En este escenario, el acceso a una educación de calidad juega un papel fundamental, pues proporciona los elementos que en el mediano y largo plazo impactarán en la reducción de brechas entre los individuos. El objetivo del presente capítulo es el de explorar los desafíos estructurales que enfrentan los sistemas educativos en México y la República Democrática del Congo (RDC), a través de un análisis descriptivo que incluye las limitaciones en recursos, infraestructuras educativas y acceso equitativo a la educación. Además, se abordan las oportunidades y retos que las políticas y sistemas educativos, inclusivos y sostenibles, actuales y futuros, pueden ofrecer para contrarrestar estas desigualdades y reducir la pobreza, a la vez que promueven la formación de ciudadanos responsables con su comunidad, el medio ambiente y con herramientas que les permitan ascender en la escala social.

Relevancia de la educación en el contexto de la pobreza y desigualdad

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad. Su importancia es mayor en contextos donde los niveles de pobreza y desigualdad son altos, ya que no solo brinda habilidades y conocimientos básicos, sino que también permite que se presenten mejores oportunidades económicas y sociales que pueden abonar a romper los ciclos de pobreza. De acuerdo con UNESCO (2020), “invertir en educación es la mejor estrategia para reducir la pobreza y la desigualdad”.

El conocimiento, como herramienta, es reconocido como un deter-

minante estructural del desarrollo humano. Una de las estrategias más eficaces para romper el ciclo intergeneracional de la pobreza es a través del acceso equitativo y de calidad al sistema educativo donde se generan capacidades que permiten a las personas participar activamente en la economía, acceder a mejores empleos y ejercer sus derechos. Pues no solo se mejoran las perspectivas de empleo y con ello las de ingreso, sino que también permite una mayor participación social, reduciendo la exclusión y aportando a que se construyan sociedades más igualitarias (PNUD, 2020).

En lugares donde la pobreza es marcada, la falta de acceso a una educación de calidad termina perpetuando las desigualdades y limita las posibilidades de la movilidad social. Las personas que tienen menores niveles educativos tienden a tener menores oportunidades de empleo, o entran a un círculo vicioso originado en un trabajo precario. Esto no solo afecta a los individuos, sino que también genera un impacto negativo en términos económicos y de bienestar general.

Además, Sen (1999) sostiene que la educación tiene un valor doble, pues es tanto un medio para lograr mejoras en otros aspectos de la vida como un fin en sí misma, al permitir que las personas desarrollen sus capacidades y libertades.

En contextos de alta desigualdad, como el de América Latina o diversos países africanos, la falta de acceso a educación de calidad tiende a reforzar las brechas sociales. El padecer desigualdades de acceso y permanencia en el ámbito educativo está estrechamente relacionado con la exclusión, lo que abona a la pobreza crónica (CEPAL, 2024). Es por ello por lo que las políticas educativas tienen que considerar no solo la cobertura, sino también la calidad, pertinencia y equidad, incorporando enfoques diferenciales que permitan una transformación en el sector educativo.

La desigualdad en el acceso a la educación puede manifestarse por varias razones, entre ellas de género, etnia y ubicación geográfica. Las niñas y las mujeres son quienes enfrentan barreras más significativas que no les permiten acceder a la educación, sobre todo en las áreas rurales y en los países en vías de desarrollo; son estas desigualdades educativas las que van perpetuando otras formas de discriminación (UNICEF, 2015)..

Impacto de la educación en la desigualdad y la pobreza: Reflexiones teóricas

Desigualdad y educación

La desigualdad económica es un fenómeno con profundas implicaciones sociales, políticas y económicas. A lo largo de la historia, y mediante diversas corrientes teóricas, se ha buscado aproximar sus causas y consecuencias. Sin embargo, desde los años ochenta, con un aumento en los niveles de desigualdad económica, es que se ha acrecentado dicho interés, buscando explicarla mediante la intersección entre diferentes disciplinas, para su comprensión, análisis y propuestas de acción multidimensionales.

Desde la perspectiva Clásica y Neoclásica se aborda la distribución del ingreso mediante la introducción de conceptos relacionados con el capital humano (como la educación) como determinantes de la desigualdad (Becker, 1964) y se considera que un mercado eficiente es clave para su reducción; desde la teoría marxista, se identifica a la desigualdad como una consecuencia del sistema capitalista y la acumulación de capital.

Kuznets (1955), como parte de los aportes que se han realizado desde la Economía del Desarrollo, propone una curva en forma de U invertida para explicar la relación entre los estadios de desarrollo económico y la desigualdad, hipótesis que actualmente se encuentra en discusión. Por otra parte, desde un enfoque institucionalista, North (1990) y Acemoglu y Robinson (2012) enfatizan el papel de las instituciones (políticas y económicas), entendidas como las reglas del juego, en la configuración de la desigualdad.

Los enfoques multidimensionales surgen como una crítica a la visión economicista del problema. Sen (1996) introduce el enfoque de capabilities (capacidades) y functionings (funcionamientos), para considerar en la explicación de la existencia y persistencia de desigualdad no solo el ingreso, sino también aspectos como la educación, la salud, las emociones, entre otros.

De esta manera, Sen (1997) considera que la conversión del ingreso y los recursos personales en “funcionamientos” se ve afectada por condiciones sociales como acceso a educación y salud pública. En este sentido, autores como Pérez-Arce, Amaral, Huang y Price (2016) sostienen que

las reducciones de la desigualdad observadas durante la mayor parte del siglo XX se caracterizaron por aumentos en los niveles de acumulación de activos, principalmente educación y habilidades, lo que denota el impacto positivo que tiene la educación formal en la disminución de la desigualdad económica.

Algunos otros, como Kearney y Levine (2016), consideran que el alcanzar niveles educativos más elevados representa un mecanismo clave para que una persona de bajos recursos pueda ascender en la distribución del ingreso (es decir, ubicarse en deciles de ingreso más altos) o, en otras palabras, que tenga una movilidad social ascendente. Neckerman y Torche (2007) sostienen que la reproducción de la desigualdad podría ocurrir mediante el proceso del logro y lo relacionan con el hecho de que la mala salud observada en niños de bajos ingresos va a implicar que reciban menos educación y que sus ingresos sean menores en la edad adulta.

Pobreza y educación

La relación entre pobreza y educación es bidireccional y compleja: la pobreza limita el acceso a una educación de calidad, y la falta de educación perpetúa los ciclos de pobreza. Según Sen (1999), la pobreza no debe entenderse únicamente como carencia de ingresos, sino como una privación de capacidades, entre las cuales la educación ocupa un lugar central. De esta forma, los individuos que no acceden a una formación básica adecuada se ven restringidos en su posibilidad de ampliar sus libertades y participar activamente en la vida económica y social. En contextos de economías con más rezago, esta lógica se vuelve aún más evidente, ya que las desigualdades estructurales impiden que los sectores más desfavorecidos accedan a las oportunidades educativas necesarias para romper el ciclo de pobreza.

Es importante también analizar que la educación, lejos de ser un mecanismo neutral, también puede generar desigualdades si el acceso y la calidad están determinados por el origen social. Bourdieu y Passeron (1970) argumentan que el sistema educativo tiende a legitimar las diferencias sociales al convertir en mérito lo que en realidad es herencia cultural. Un ejemplo de ellos es como en algunos países las brechas entre zonas urbanas y rurales, y entre instituciones públicas y privadas,

evidencian una fuerte segmentación que refuerza esta estratificación social (Martínez Carreño y Garrido Lastra, 2022).

Pese a las limitaciones, la educación sigue siendo una de las estrategias más eficientes para reducir la pobreza a largo plazo. Como lo señala la UNESCO (2015), cada año adicional de escolarización puede aumentar los ingresos individuales hasta en un 10 %, y tiene impactos positivos en la salud, equidad de género y participación ciudadana en la toma de decisiones colectiva. Además, la inversión en educación genera retornos no solo visibles en el individuo, sino también en la sociedad en general, al fomentar el crecimiento y desarrollo económico (OECD, 2012). Sin embargo, para que estos beneficios se materialicen, es indispensable garantizar condiciones mínimas de equidad en el acceso, la permanencia y la calidad educativa.

La pobreza debe ser entendida de manera multidimensional, integrando no solo la falta de ingresos, sino también el acceso limitado a servicios básicos como salud, vivienda y educación. En este sentido, la educación aparece tanto como dimensión afectada como herramienta para revertir otras privaciones (Alkire y Foster, 2011). La falta de acceso a una educación de calidad no solo afecta a quienes la sufren en el presente, sino que tiene implicaciones intergeneracionales. La trampa de la pobreza se perpetúa cuando los hijos de las familias pobres no logran acceder, o lo hacen, pero los servicios educativos resultan ser precarios, limitando así sus oportunidades en el futuro. Esto es especialmente relevante en contextos donde el nivel educativo de los padres influye de manera directa en el rendimiento escolar de los hijos (CONEVAL, 2024).

Educación, pobreza y desigualdad

La interrelación entre educación, pobreza y desigualdad constituye uno de los ejes centrales en el análisis del desarrollo humano y social. La educación ha sido ampliamente reconocida como un mecanismo fundamental para ampliar las capacidades de las personas y ofrecer mejores oportunidades de vida (Sen, 1999). Sin embargo, el acceso desigual a la educación de calidad puede reforzar las condiciones estructurales de pobreza, convirtiéndose en un factor que perpetúa en lugar de mitigar las desigualdades socioeconómicas (UNESCO, 2020). La pobreza, en este sentido, no solo se traduce en carencias materiales, sino también

en una exclusión de los servicios educativos que son esenciales para la movilidad social.

De acuerdo con autores como Raymond Boudon (1973), las trayectorias educativas están determinadas por las decisiones que dependen del contexto familiar y de las percepciones individuales en términos de utilidad y costo, lo cual puede generar desigualdades acumulativas. Así, la pobreza no solo limita el acceso inicial al sistema educativo, sino que condiciona las decisiones escolares futuras como la permanencia, el tipo de escuela o la finalización de esta, lo que refuerza un círculo vicioso de exclusión social. Esto se agrava más cuando los sistemas educativos no cuentan con los mecanismos compensatorios suficientes para apoyar a los estudiantes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad (Reimers, 2002).

Autores como Thomas Piketty (2014) han demostrado cómo las desigualdades estructurales en el acceso a la educación perpetúan la concentración del capital humano y económico. La educación actúa entonces como un factor de transmisión intergeneracional de la desigualdad: los hijos de familias con mayores recursos acceden a mejores escuelas, profesores y, eventualmente, mejores oportunidades laborales, reforzando así las brechas sociales.

Las brechas educativas no son únicamente el resultado de una falta de inversión, sino también de prácticas escolares y políticas públicas que muchas veces limitan las aspiraciones de los sectores más desfavorecidos (Katzman, 1999). Por ello, las políticas educativas orientadas a la equidad deben considerar no solo la ampliación de la cobertura, sino la transformación de los sistemas educativos para que puedan operar realmente con inclusión.

Desde la teoría del capital humano, desarrollada por autores como Becker (1964), se sostiene que la educación es una inversión que aumenta la productividad del individuo y, por ende, sus ingresos a lo largo de la vida. Esta visión ha influido en muchas políticas públicas que promueven la escolarización como mecanismo de salida de la pobreza. Sin embargo, diversos estudios han señalado que el acceso a la educación no garantiza movilidad social, sino viene acompañada de condiciones estructurales favorables, como un mercado laboral inclusivo o políticas de protección social (UNESCO, 2021).

Contexto de desigualdad y pobreza en México y la RDC

Cuando se discute acerca de la desigualdad, además de hacerlo en torno al concepto o a su impacto en otras problemáticas como la pobreza, se discute sobre la simplificación del fenómeno a través de la construcción de índices sintéticos y cuál es el que mejor aplica dicha problemática, pues, como Esquivel (2020) argumenta, si un problema tan complejo se reduce a un número y no se acompaña de la interpretación de sus resultados, no se conocen los elementos que abonan a la comprensión del fenómeno, como las propuestas que permitan mitigar sus impactos negativos, y eso hace que se tenga una “mirada parcial o sesgada de la desigualdad” (Lustig, 2020).

Tradicionalmente, desde la visión meramente económica de la desigualdad y la pobreza, indicadores como el ingreso nacional promedio (Figura 1) o el Producto Interno Bruto per cápita (PIBpc; Figura 2) han sido ampliamente utilizados para analizar dichas problemáticas entre países o al interior de estos. Esta aproximación se sustenta en el hecho de que el crecimiento económico agregado reflejado a través del PIBpc aumenta el ingreso disponible y se espera que las condiciones de vida promedio de la población mejoren, lo que se esperaría que se reflejara en reducciones en los niveles de pobreza y disparidad económica (Barro, 2000); bajo esta perspectiva, el ingreso nacional promedio ha sido empleado como una medida que representa el bienestar material y permite realizar comparaciones entre países en diferentes momentos en el tiempo.

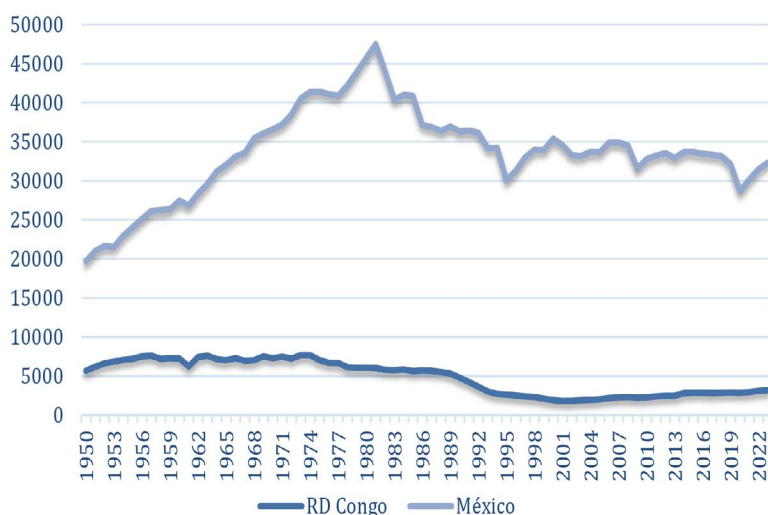
Como se argumentó anteriormente, al emplear estas variables, se asume que la distribución del ingreso será equitativa y se reducirán los niveles de pobreza si se observa crecimiento económico, supuesto que ha sido cuestionado por algunos estudiosos de ambas problemáticas; sin embargo, a pesar de esas limitaciones, estos indicadores son relevantes como punto de partida para identificar patrones generales de la distribución del ingreso y fortalecer el análisis de la desigualdad con otro tipo de indicadores, como lo son el Índice de Gini, Palma o análisis de los percentiles de ingreso.

La Figura 1 muestra la evolución del ingreso nacional promedio en México y la RDC; este indicador es referencia para entender el desempeño económico a largo plazo y, a su vez, sirve como una señal indirecta de los

niveles de desigualdad y pobreza. En este sentido, el análisis comparativo entre ambos países permite identificar las trayectorias de crecimiento, pero también las implicaciones socioeconómicas de cómo se distribuyen los beneficios del desarrollo en cada contexto.

Figura 1

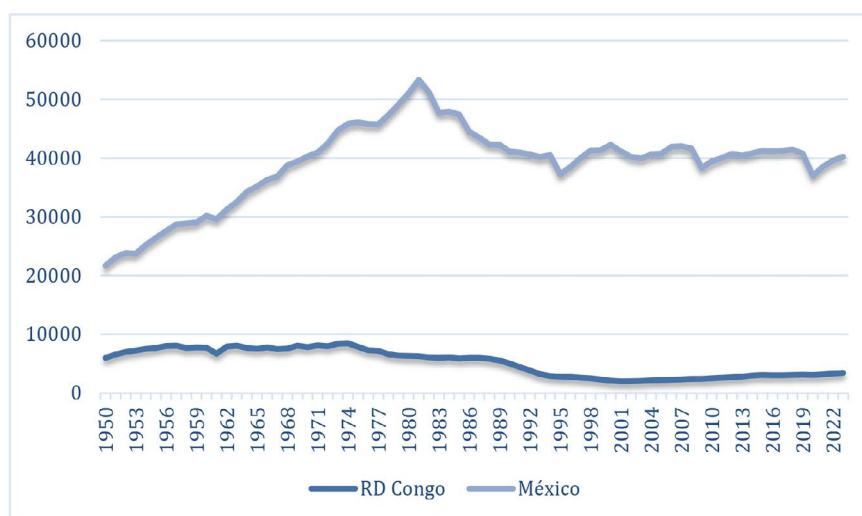
Ingreso nacional promedio en México y la RDC, 1950-2013



Nota. Elaboración propia con datos de World Inequality Database, 2025. PPP dólares de 2023.

En el caso de México, se ha registrado un crecimiento estable y constante, especialmente en las décadas posteriores a la industrialización y los procesos de modernización. En el caso de la RDC, ha mantenido un ingreso nacional significativamente bajo, con tendencia decreciente desde los años ochenta hasta inicios del siglo XXI.

El auge en el caso mexicano está asociado a la etapa conocida como el “milagro mexicano”, caracterizada por la industrialización sustitutiva de las importaciones, la expansión del gasto público y la estabilidad política relativa (Cárdenas, 2015). Después de los años ochenta, el país enfrentaría crisis de deuda externa y políticas de ajuste estructural. En contraste, la RDC muestra su mayor deterioro a finales de los años setenta, lo que coincide con las crisis por conflicto armado, inestabilidad política y el colapso de estructuras económicas e institucionales (Dunn, 2002).

Figura 2*PIB per cápita en México y la RDC, 1950*

Fuente: elaboración propia con datos de World Inequality Database, 2025. PPP dólares 2023.

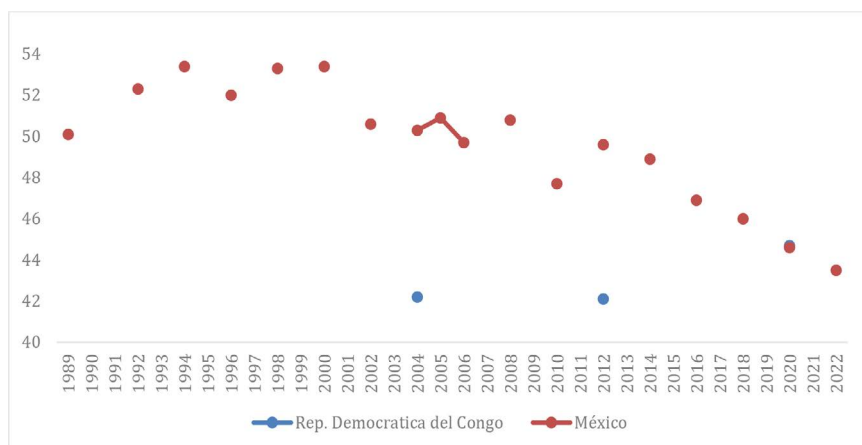
México y la RDC comparten varios aspectos en términos de desigualdad, a pesar de las diferencias geográficas, culturales y económicas. Ambos países tienen desafíos significativos que se encuentran relacionados con la distribución desigual de los ingresos y la pobreza; esto limita las oportunidades de desarrollo para una parte significativa de la población, lo cual contribuye también a limitar la movilidad social (CEPAL, 2021).

En ambos países se enfrentan desafíos vinculados a las instituciones encargadas de implementar políticas públicas efectivas de redistribución y desarrollo social. En el caso de México, según el Informe de Transparencia Internacional de 2020, los problemas del país recaen en temas de corrupción que van perpetuando la desigualdad. En contraparte con la RDC, la gobernanza débil y la corrupción han limitado de manera severa el desarrollo y han profundizado la pobreza y desigualdad (Banco Mundial, 2021). Ambos países enfrentan desafíos significativos en términos de gobernanza y corrupción, lo que complica los esfuerzos para abordar la desigualdad. En México, la corrupción y la falta de transparencia han sido barreras importantes para implementar políticas efectivas de redis-

tribución y desarrollo social.

Figura 3

Índice de Gini de México y la RDC, 1989-2022



Nota. Elaboración propia con datos del Banco Mundial, 2024.

La Figura 3 muestra la evolución del índice de Gini en México y la RDC desde 1989 a 2022. Los valores del índice para el caso de México han fluctuado alrededor de valores relativamente altos, pues en 1989 estaba alrededor de 50 puntos y para la década de 1990 alcanzó la cifra más alta de 54 puntos. A lo largo de los años, ha habido una tendencia general hacia la disminución de la desigualdad, especialmente del 200 en adelante. Para el año 2022, el último dato que se recoge del país, el Gini de México era de 42; esto indica una mejora en la igualdad de los ingresos, pero que sigue planteando un desafío significativo para la economía.

En el caso de la RDC, los datos que se tienen son pocos, específicamente solo los años 2005, 2012 y 2020. La poca cantidad de datos dificulta evaluar la tendencia en el largo plazo; aun así, se sugiere que el país ha mantenido un nivel relativamente constante de desigualdad en comparación con lo observado en México.

La Tabla 1 muestra una comparativa de pobreza en ambos países a lo largo del tiempo: en México, la tasa de pobreza ha mostrado una tendencia a la baja durante el periodo en que se registran datos. En 1989, la tasa de pobreza se situaba en 8.71 % y, aunque tuvo aumentos significativos

entre 1996 y 1998, alcanzando un porcentaje de 15.24, desde entonces ha tenido notables disminuciones, que pueden atribuirse a políticas de desarrollo social y económico que se han implementado en el país, así como a un crecimiento económico que ha contribuido a la mejora de las condiciones de vida.

Tabla 1
Tasa de pobreza en México y la RDC, 2000-2022

Año	Tasa de pobreza (%)	
	México	RDC
2000	10.68	
2002	7.52	
2004	7.15	91.47
2005	7.8	
2006	5.35	
2008	5.98	
2010	4.7	
2012	4.2	69.69
2014	3.98	
2016	2.32	
2018	1.88	
2020	2.13	78.94
2022	1.18	

Nota. Elaboración propia con datos del Banco Mundial, 2024. Tasa de pobreza a \$2.15 al día (PPA de 2017).

Sin embargo, la RDC ha registrado tasas de pobreza muy altas, reflejando una situación de extrema pobreza generalizada. Aunque en 2012 tuvo una mejora significativa, los niveles de pobreza volvieron a aumentar en 2020, llegando a 78.94 %. Estos datos reflejan los desafíos persistentes en el país, que incluyen la generación de datos que permitan analizar la evolución en el tiempo de problemáticas como la desigualdad y pobreza, pues, como se aprecia en el presente capítulo, el explicar estos fenómenos en este país se convierte en un reto por la falta de información.

Esta comparación de la evolución de la pobreza en ambos países da cuenta de la diferencia en los contextos socioeconómicos y en la efectividad de las políticas de reducción de la pobreza. Mientras que México ha logrado avances importantes en la disminución de las vulnerabilidades, la RDC sigue enfrentando obstáculos cruciales que hacen difícil el avance en esta problemática.

De esta manera, si se toma como referencia el umbral internacional para referenciar los niveles de pobreza extrema (véase Tabla 2), se observa que la RDC presenta niveles de pobreza muy altos, comparado con México, pues en el primero el 78.9 % de la población (73.3 millones de personas; véase Tabla 3) no cuenta con 2.15 dólares diarios, lo que indica una situación de pobreza que puede ser caracterizada como generalizada y estructural, mientras que en México ese porcentaje disminuye a 1.2 % (1.5 millones de personas; véase Tabla 3). En lo que a desigualdad en la distribución del ingreso se refiere, aproximada por el Índice de Gini, se observa que la desigualdad es alta: 44.7 para la RDC y 43.5 para México.

Tabla 2

Indicadores sobre pobreza y desigualdad en México y la RDC, 2020

	México	RDC
Tasa de pobreza (\$2.15 dólares)	1.20 %	78.90 %
Tasa de pobreza (\$6.85 dólares)	21.80 %	97.70 %
índice de Gini	43.5	44.7
Brecha de prosperidad	2.8	26

Nota. Elaboración propia con datos del World Bank, Poverty and Equity Brief. Democratic Republic of Congo, 2024.

Analizando la brecha de prosperidad, que es un indicador propuesto por Kraay et al. (2023), da a conocer el déficit global de ingresos promedio respecto al estándar de prosperidad establecido en 25 dólares al día, y de acuerdo con datos de la Tabla 2, la brecha en México es de 2.8, lo que implica que los ingresos diarios tendrían que multiplicarse por 2.8 para alcanzar el estándar, mientras que para RDC, la brecha se amplía a 26, que es casi 10 veces mayor que en México, proporcionando evidencia de la profundidad de las problemáticas socioeconómicas en este país (Tabla 2).

Por otra parte, los datos de pobreza multidimensional (véase Tabla 3) dan a conocer que en RDC el 83.6 % de la población se encuentra en pobreza multidimensional, aproximada por ingreso, educación y acceso a servicios básicos (Banco Mundial, 2021), lo que da a conocer cómo la pobreza en ese país se relaciona no solamente con ingresos, sino con carencias en otras dimensiones. Por ejemplo, en RDC, el 10.2 % de los niños en edad escolar no están inscritos en la escuela, proporción que disminuye a 2.7 % en México que, aunque sea menor, no es indicativo de que las cosas van bien, pues tendría que tender a cero; además, en RDC, el 22.5 % de los adultos no cuentan con primaria completa, mientras que en México dicho porcentaje disminuye a 3.7 % (Tabla 4). Lo anterior promueve que los círculos viciosos de pobreza intergeneracional persistan (Sen, 1999).

Tabla 3*Líneas de pobreza en México y la RDC*

	RDC (2020)		México (2022)	
	Número de personas (miles)	Tasa (%)	Número de personas (miles)	Tasa (%)
Línea de pobreza nacional	52 183.5	56.2	46 804.5	36.3
Línea de pobreza internacional (\$2.15 dls diarios)	73 300.2	78.9	1504.1	1.2
Lower Middle Income Class Poverty line (\$3.65/day)	85 497.6	92.1	5981.5	4.7
Upper Middle Income Class Poverty line (\$6.85/day)	90 688.5	97.7	27 760.0	21.8
Medida de Pobreza multidimensional		83.6		1.7

Nota. Elaboración propia con datos del World Bank, 2024.

Revisando los componentes de la pobreza multidimensional, se tiene que, en torno al acceso a servicios básicos, la pobreza energética en la RDC es muy alta, ya que el 68.9 % de sus habitantes no tienen acceso a electricidad (proporción que en México representa el 0.3 % de la población); igual de preocupante es que el 81.7 % de la población no tiene

acceso a servicios sanitarios y el 35.9 % no cuenta con acceso a agua potable; dichas proporciones disminuyen a 10.7 % y 4.4 % en México, respectivamente, lo que da a conocer que en este país la pobreza es un problema importante, pero la cobertura de servicios básicos es más amplia, comparado con la RDC (Tabla 4).

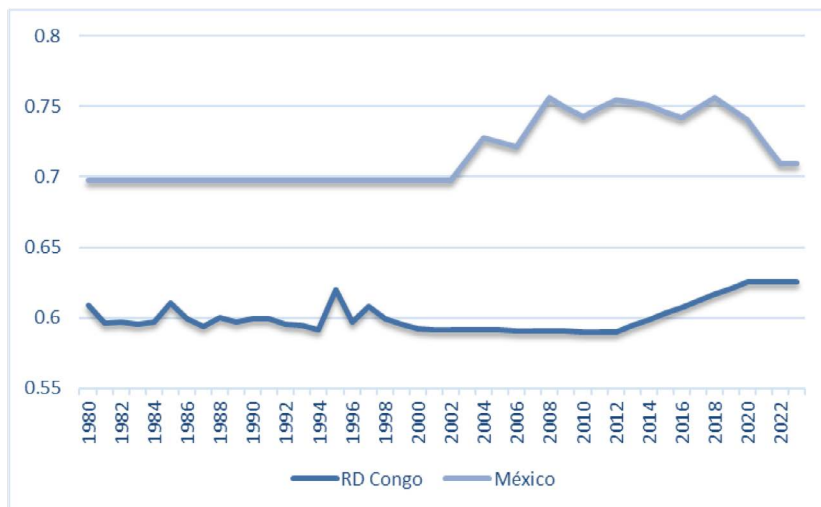
Tabla 4

Componentes de pobreza multidimensional en México y la RDC

	México (2022)	RDC(2020)
	% de población	
Al menos un niño, en edad escolar, no está inscrito en escuela	2.7	10.2
Adultos sin primaria completa	3.7	22.5
Personas sin acceso a agua potable	4.4	35.9
Personas sin acceso a servicio sanitario	10.7	81.7
Personas sin acceso a electricidad	0.3	68.9

Nota. Elaboración propia con datos del Banco Mundial (2024).

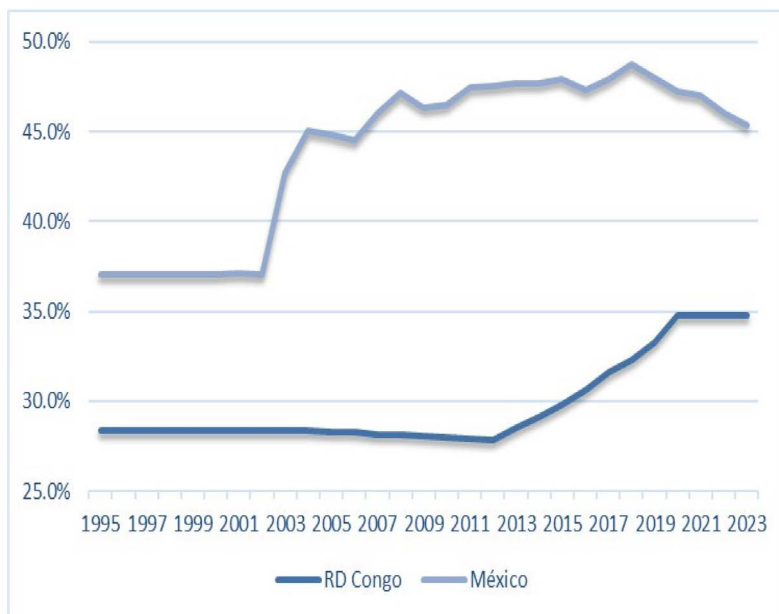
En cuanto a la distribución del ingreso, y tomando como referencia el valor del índice de Gini calculado para el ingreso nacional antes de impuestos (véase Figura 4), se observa que durante el periodo comprendido entre 1980 y 2023, hay una alta concentración del ingreso en ambos países, con un promedio del índice de Gini de 0.60 para RDC y 0.72 para México (World Inequality Lab, 2025).

Figura 4*Índice de Gini (ingreso nacional antes de impuestos) de México y la RDC, 1980-2023*

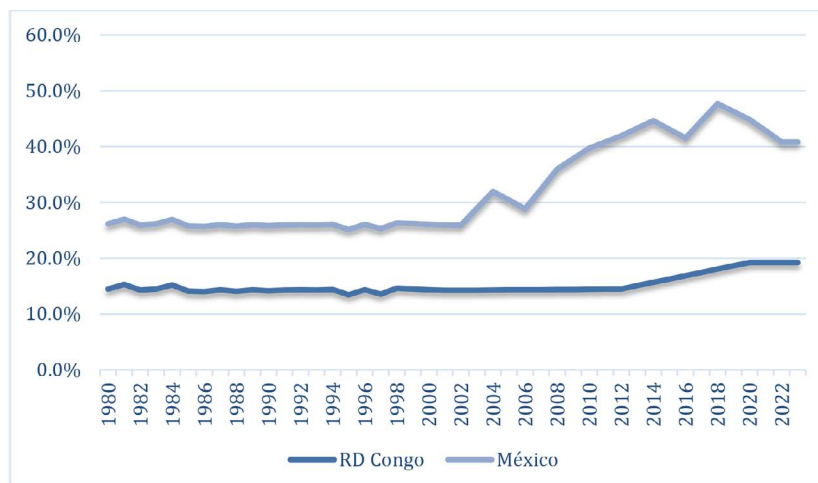
Nota. Elaboración propia con datos de World Inequality Lab (2025).

Esa misma tendencia se aprecia si se analiza la riqueza personal neta del 1 % más rico, ya que ambas economías muestran concentración del ingreso que persiste en el tiempo, lo que brinda evidencia de que la desigualdad socioeconómica no es exclusiva de países con pobreza extrema, sino también de economías con una desigualdad permanente o en ascenso (Figura 5).

Otro indicador que nos permite aproximar la desigualdad socioeconómica es el Índice de Capital Humano (ICH) propuesto por el World Bank (2018), que mide el capital humano que acumula un niño (que nace el día de hoy) hasta los 18 años, considerando el acceso a salud y educación brindado por su país de origen. A diferencia del Índice de Desarrollo Humano, el ICH es prospectivo y toma valores entre 0 y 1, asignándose este último si el niño alcanza a gozar de plena salud y asiste (hasta los 18 años) a un centro de educación de calidad.

Figura 5*Riqueza personal neta del Top 1 %, México y la RDC, 1995-2023*

Nota. Elaboración propia con datos de World Inequality Lab (2025).

Figura 6*Top 1 % National Income Share, México y RD Congo, 1980-2023*

Nota. Elaboración propia con datos World Inequality Lab (2025).

Dicho indicador tiene tres componentes: sobrevivencia, escolaridad y salud (Banco Mundial, 2018) y, de acuerdo con datos de la Tabla 5, el valor del ICH para RDC en 2020 fue de 0.37 y para México de 0.61, denotando una diferencia de 0.24, la cual es amplia y puede atribuirse a limitaciones estructurales en cuanto al acceso a salud y educación en RDC, ya que en temas de años de escolaridad esperados hay una diferencia de 3.7 años entre ambos países (se espera que un niño estudie 9.1 años en la RDC y 12.8 en México) y en los resultados en pruebas internacionales de rendimiento académico hay una distancia de 120 puntos (el valor en la RDC es de 310 y 430 en México).

En aspectos de salud, la diferencia en la tasa de sobrevivencia de personas entre 15 y 60 años es de 0.11 (dicha tasa toma un valor de 0.75 para la RDC y 0.86 para México), mientras que la distancia en la proporción de niños menores de cinco años con retraso en el crecimiento es muy elevada, ya que en RDC el 47 % de los niños presentan retraso, mientras que en México esta proporción disminuye a 10 % (Tabla 5). Lo anterior concuerda con el planteamiento de Sen (1999) y su enfoque de capacidades, ya que la brecha observada entre ambos países da a conocer la importancia de salud, alimentación y educación en el alcance de bienestar y movilidad social de las personas.

Tabla 5*Índice de Capital Humano de México y la RDC, 2020*

Indicador	Mujeres y hombres			Hombres		Mujeres	
	RDC	Mex	Diferencia	RDC	Mex	RDC	Mex
ICH Componente 1: Sobrevivencia							
Probabilidad de sobrevivir a los 5 años	0.91	0.99	0.08	0.91	0.99	0.92	0.99
ICI Componente 2: Escolaridad							
Años de escolaridad esperados	9.1	12.8	3.7	9.5	12.7	8.8	13.0
Puntuaciones en pruebas armonizadas	310	430	120	312	432	308	428
ICH Componente 3: Salud							
Tasa de sobrevivencia en rango de edad 15-60	0.75	0.86	0.11	0.73	0.82	0.78	0.91
Proporción de niños menores de cinco años sin retraso en crecimiento	0.57	0.90	0.33	0.55	0.89	0.60	0.91
Índice de capital humano (ICH)	0.37	0.61	0.24	0.37	0.60	0.37	0.63

Nota. Elaboración propia con datos del Banco Mundial (2020).

Sin embargo, si se revisa la desigualdad por género al interior de los países, respecto a la probabilidad de que un niño que nace hoy sobreviva a los 5 años, en México es la misma para niñas y niños (0.99), mientras que en RDC es ligeramente mayor para las niñas (0.92) comparado con los niños (0.91) (Tabla 5).

Respecto al componente de salud, las mujeres en México tienen una tasa de sobrevivencia entre 15 y 60 años mayor (0.91) que los hombres; en la RDC la tasa se reduce para ambos géneros, aunque para las mujeres es mayor (0.78) que para los hombres (0.72). Una diferencia significativa entre México y la RDC se presenta en la proporción de niños menores

de cinco años sin retraso en su crecimiento; el porcentaje de niñas sin retraso, en el primer país, es de 91 % y disminuye a 89 % en niños; en la RDC, el porcentaje de niñas se reduce a 60 % y en niños desciende hasta 55 %. Este se refleja en un ICH de 0.63 para las mujeres y 0.60 para los hombres en México; mientras que, en la RDC, a pesar de que hay diferencias por género en algunos de los componentes, el indicador es de 0.37 para ambos géneros (Tabla 5).

Respecto al componente de escolaridad, el promedio esperado para las mujeres, en México, es ligeramente mayor, pues es de 13 años para ellas, en tanto que para los hombres desciende ligeramente a 12.7. En la RDC se observa lo contrario, pues se espera que una niña que nace hoy tenga 8.8 años de escolaridad y un niño 9.5, lo que significa que se espera que una niña no termine la secundaria y un niño sí. Respecto a la puntuación que se espera que obtenga en pruebas de rendimiento académico un niño en México, dada la condición de la educación que prevalece hoy, la expectativa es que tenga un resultado de 432 puntos, mientras que para una niña el resultado esperado es de 428 puntos. En la RDC ese puntaje esperado desciende significativamente, pues el valor esperado para hombres es de 312 y para las mujeres disminuye a 308 (Tabla 5).

Estas diferencias entre México y la RDC pueden atribuirse a varios factores, como lo es la inversión en educación pública (y de acceso universal), pues durante el periodo 2002-2021 en México se destinó, en promedio, un 4.62 % del PIB a educación, mientras que en la RDC la proporción disminuyó a 1.74 % (Banco Mundial, 2025). De acuerdo con el Banco Mundial (2018), los países que destinan más inversión en educación son los que pueden lograr un crecimiento económico que sea sostenido y a su vez generar una mayor igualdad de ingresos.

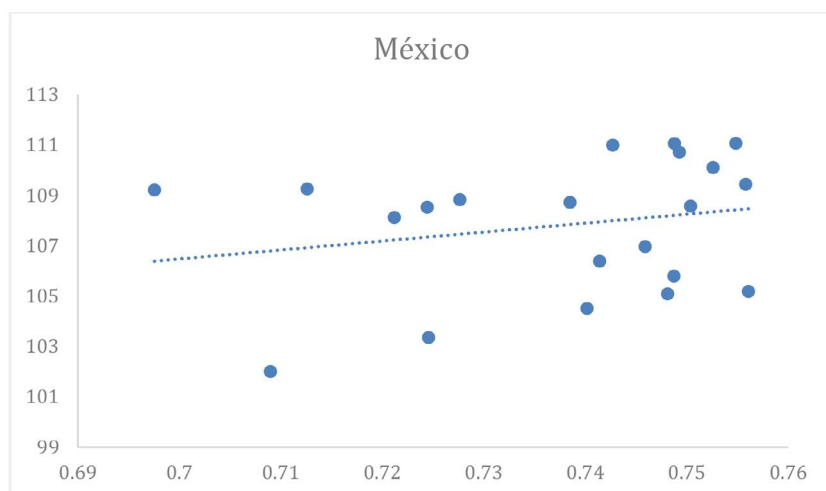
Otra diferencia en ambos países se relaciona con la tasa de matriculación, como puede observarse en la Figura 7, que presenta la relación entre el índice de Gini y la tasa bruta de inscripción escolar en nivel primario en México durante el periodo 2002-2022.

Teóricamente, se esperaría una relación inversa entre ambos indicadores; es decir, que una mayor cobertura en educación primaria estuviera asociada a una menor desigualdad. Se muestran niveles de Gini

relativamente altos, lo cual sugiere que México presenta una estructura distributiva desigual de manera persistente, mientras que la cobertura por encima del 100% indica que niños y niñas fueron inscritas fuera del rango de edad, lo que se consideraría como rezago.

Figura 7

Inscripción escolar, nivel primario (% bruto) e Índice de Gini (ingreso nacional antes de impuestos), México 2002-2022.



Nota. Elaboración propia con datos de World Inequality Lab (2025) y del Banco Mundial (2025).

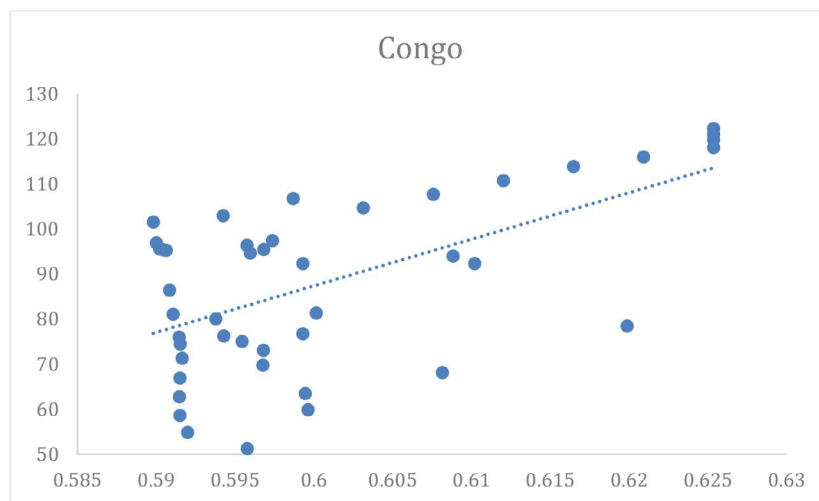
La tendencia positiva entre ambas variables podría deberse a varios factores. Puede ser indicativo de que se haya ampliado el acceso a la educación primaria, pero que eso no haya sido suficiente para revertir las desigualdades estructurales que inciden en la calidad educativa, la permanencia en niveles superiores y las oportunidades laborales posteriores (CEPAL, 2021).

A diferencia de México, en el caso de la RDC se puede observar en la Figura 8 una tendencia positiva marcada, es decir, los años con mayor desigualdad también presentan mayores niveles de inscripción escolar primaria. El Índice de Gini se mueve en un rango de 0.59 y 0.63, lo cual indica un nivel de desigualdad alto, pero por debajo del de México en este mismo periodo.

La correlación positiva puede deberse a que, en contextos de crecimiento reciente desde niveles muy bajos, es posible que la expansión educativa ocurra en paralelo a procesos económicos desiguales, donde los beneficios del crecimiento no se distribuyen equitativamente. Además, una parte del aumento en la inscripción puede estar impulsada por políticas de gratuidad o expansión del acceso, pero sin que estas logren compensar las desigualdades estructurales más profundas (UNESCO, 2021).

Figura 8

Inscripción escolar, nivel primario (% bruto); e Índice de Gini (ingreso nacional antes de impuestos), RD Congo 2002-2022.



Nota. Elaboración propia con datos de World Inequality Lab (2025) y del Banco Mundial (2025).

Esto podría sugerir que en países con bajos niveles de desarrollo y alta desigualdad, la educación primaria, aunque fundamental, no basta por sí sola para revertir la inequidad. La mejora en el acceso educativo debe ir acompañada de políticas redistributivas, fortalecimiento institucional y continuidad educativa en niveles superiores, así como mejoras en calidad y equidad dentro del sistema escolar.

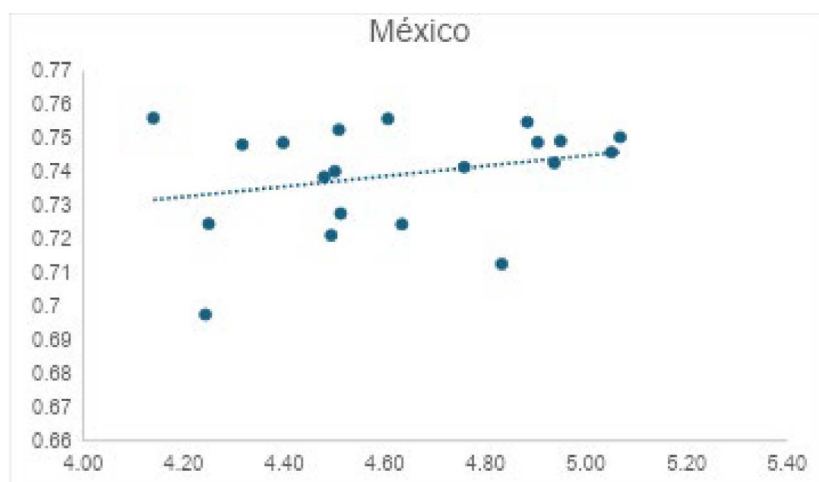
En la figura anterior, se muestra que, en el caso de México, a pesar de tener un gasto relativamente constante en educación (oscilando entre

el 4 % y el 5 % del PIB), el Índice de Gini se mantiene alto, con ligeras variaciones alrededor del 0.73. Esto sugiere que mayores niveles de inversión en educación no necesariamente se traducen en una reducción de la desigualdad, lo cual puede atribuirse a problemas en temas de calidad, eficiencia del gasto y desigualdades regionales en el acceso a servicios educativos (World Inequality Lab, 2025).

Por otro lado, en la RDC el gasto en educación es marcadamente bajo, en la mayoría de los años inferior al 2 % del PIB, y la desigualdad refleja un Gini que ronda entre 0.59 y 0.62. A pesar del bajo nivel de inversión, la desigualdad no muestra una reducción significativa en los periodos en que el gasto aumenta levemente, lo que podría indicar una ineficiencia en la asignación de recursos o la incapacidad del sistema educativo para actuar como mecanismo redistributivo. A diferencia de México, donde existe cierta infraestructura institucional, en la RDC la limitada capacidad del Estado y el contexto postconflicto podrían explicar por qué el gasto en educación no logra incidir en una mayor equidad social; véase Figura 10 (World Bank, 2024).

Figura 9

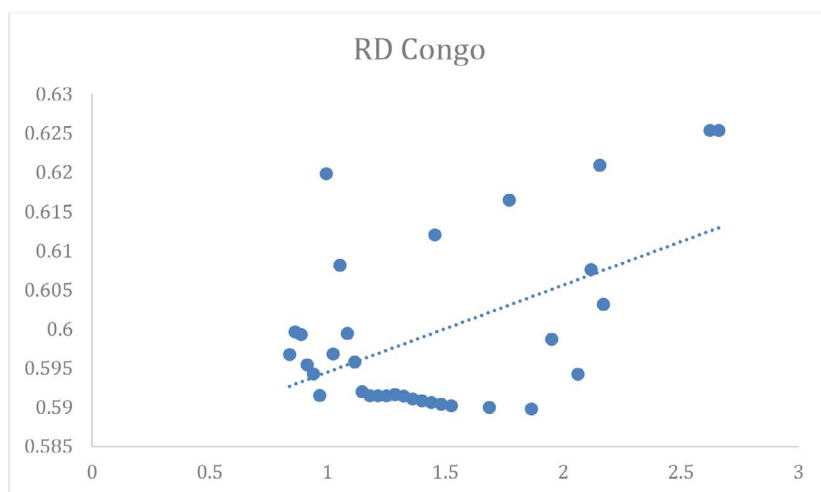
Gasto público en educación (% PIB) e Índice de Gini (ingreso nacional antes de impuestos), México 2002-2021



Nota. Elaboración propia con datos de (World Inequality Lab, 2025) y (Banco Mundial, 2025)

Figura 10

Gasto público en educación (% PIB) e Índice de Gini (ingreso nacional antes de impuestos), RD del Congo, 2002-2021



sociedad. Sin embargo, su impacto varía de forma significativa dependiendo del contexto socioeconómico, político e institucional de cada país.

En el caso de México y la RDC, ambos países enfrentan altos niveles de pobreza, pero en contextos estructurales distintos. A través de un análisis comparativo de ambos países, se pueden observar las marcadas diferencias en los resultados educativos y consecuencias en los niveles de pobreza y desigualdad.

Mientras México es considerado una economía de ingresos medios con brechas socioeconómicas importantes, la RDC se ubica entre los países más pobres del mundo, marcado por décadas de conflicto armado, crisis humanitarias y débil desarrollo institucional (World Bank, 2024). Analizar comparativamente ambos casos permite visibilizar cómo la pobreza y la desigualdad no solo difieren de magnitud, sino también en sus causas y manifestaciones.

En la RDC, la pobreza se convierte en una trampa estructural difícil de romper, a menos que se realice una transformación profunda en el acceso a servicios de salud, educación de calidad y redistribución de los ingresos. La baja inversión educativa (1.7 % del PIB), las carencias estructurales, la limitada cobertura escolar y la precariedad institucional limitan la posibilidad de que la educación funcione como mecanismo de movilidad social. En cambio, en México, a pesar de que, en términos relativos, se han logrado avances en la reducción de la pobreza extrema y se ha sostenido un gasto público más elevado (4.6 % del PIB), continúa enfrentando desafíos significativos en torno a la desigualdad, sobre todo aquella relacionada con el acceso diferencial a educación de calidad, salud e ingresos dignos.

De esta manera, se tiene que la desigualdad no es exclusiva de países con altas tasas de pobreza extrema (RDC), sino que también persiste y se consolida en economías con menos población en pobreza (México). Al hablar de desigualdad, limitarla al ingreso implica restringir su comprensión al espacio meramente económico y, al ser una problemática multidimensional, así deberían ser los elementos a considerar para estar en condiciones de explicar y aportar soluciones. Es importante mencionar que, al reconocer a la pobreza y la desigualdad económica como multifactoriales, el proponer una solución única es complejo, aunque autores

como Atkinson (2015) han realizado propuestas basadas en lo que se puede hacer desde la agenda pública, entre las que sobresale como posible vía de fortalecimiento para disminuir la desigualdad la relacionada con mejoras en los niveles de educación de calidad y acceso a salud. Lo anterior, con la finalidad de reducir la pobreza y desigualdad económica y que sean menos las personas que se encuentren por debajo de la media social y que quienes tengan ingresos bajos no se alejen demasiado de los niveles impuestos por los grupos sociales mejor posicionados, como sostiene Galbraith (2016).

De esta manera, se propone que las oportunidades de mejora se aborden desde un enfoque integral: a) incrementando y haciendo más eficiente la inversión pública en educación mediante el diseño de políticas con enfoque de equidad y derechos humanos, fortaleciendo las instituciones y vinculando políticas educativas focalizadas que consideren cobertura, calidad, pertinencia y equidad, con otras políticas sociales que abonen a la mitigación de la pobreza. Como sostienen autores como Sen (1999) y Galbraith (2016), reducir la desigualdad implica no solo aumentar los ingresos de los más pobres, sino también evitar que la brecha entre los deciles de la población se hagan cada vez más grandes. Ya que solo así, la educación podrá cumplir su papel transformador, promoviendo sociedades más igualitarias y sostenibles, pues en países con bajos niveles de desarrollo y alta desigualdad, la educación primaria, aunque fundamental, no basta por sí sola para revertir la inequidad; b) mejorando el acceso educativo acompañado de políticas redistributivas, mediante el fortalecimiento de las instituciones y las oportunidades de continuidad educativa en niveles superiores, así como mejoras en calidad y equidad dentro del sistema escolar.

En este sentido, resulta crucial reconocer que la educación, por sí sola, no puede revertir las desigualdades estructurales ni romper círculos de pobreza extrema si no se inserta en un entramado más amplio de políticas públicas articuladas. En México, es necesario avanzar hacia una mayor equidad educativa que contemple no solo la cobertura, sino también la calidad, la permanencia y la continuidad en los niveles medio y superior. En la RDC, es necesario trabajar en un sistema educativo funcional que garantice condiciones mínimas de acceso, infraestructura, formación docente y financiamiento estable como un primer paso para generar oportunidades reales.

Referencias

- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Why nation fail: The origins of power, prosperity and poverty*. New York: Crown Publishers.
- Alkire, S., & Foster, J. (2011). Counting and multidimensional poverty measurement. *Journal of Public Economics*, 476-487. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.006>
- Atkinson, A. (2015). *Inequality: What can be done?* Harvard University Press.
- Banco Mundial . (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Banco Mundial (2021). *Democratic Republic of Congo*. <https://www.worldbank.org/en/country/drc/overview>
- Banco Mundial (2020). *Human Capital Project*. <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital#Briefs>
- Banco Mundial. (2025). *Datos de libre acceso del Banco Mundial*. <https://datos.bancomundial.org/>
- Barro, R. (2000). Inequality and Growth in a Panel of Countries. *Journal of Economic Growth* (5), 5-32.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Boudon, R. (1973). *Education, opportunity, and social inequality; changing prospects in Western society*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000030856>
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Cárdenas, E. (2015). *El largo curso de la economía mexicana. De 1780 a nuestros días*. Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL (2021). *La desigualdad en América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/temas/desigualdad>
- CEPAL (2021). *Panorama Social de América Latina 2020*. CEPAL.
- CEPAL (2024). *Panorama Social da América Latina e do Caribe, 2024*. <https://www.cepal.org/es/tipo-de-publicacion/panorama-social-america-latina-caribe>

- CONEVAL (2024). *Estudio Diagnóstico Del Derecho a la Educación*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales_2024/EDDE_2024_IF.pdf
- Dunn, K. (2002). Reviewed Work: *The Congo from Leopold to Kibila: A People's History* by Georges Nzongola-Ntalaja. *The International Journal of African Historical Studies*, 577-579. <https://doi.org/10.2307/3097681>
- Esquivel, G. (2015). *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*. Oxfam-México. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4045>
- Esquivel, G. (octubre de 2020). *Banco de México*. <https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/articulos-y-otras-publicaciones/%7B65D90886-291F-5A39-31A2-F928E9DF45EC%7D.pdf>
- Galbraith, J. (2016). *Inequality. What everyone needs to know*. Oxford University Press.
- Katzman, R. (1999). *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. CEPAL.
- Kearney, M., & Levine, P. (2016). Income Inequality, Social Mobility, and the Decision to drop out High School. *Brooking Papers on Economic Activity*.
- Kraay, A., Lakner, C., Özler, B., Decerf, B., Jolliffe, D., Sterck, O., & Yonzan, N. (2023). *A New Distribution Sensitive Index for Measuring Welfare, Poverty, and Inequality*. World Bank.
- Kuznets, S. (1955). Economic growth and income inequality. *The American Economic Review*, 45(1).
- Lustig, N. (2020). Desigualdad y descontento social en América Latina. *Nueva Sociedad*, 286, 53-61.
- Martínez Carreño, B., y Garrido Lastra, M. (2022). Implicación de la educación en la pobreza en México: intensificación de la brecha de la desigualdad. En S. De la Vega Estrada, *Efectos del proceso de empobrecimiento en la desigualdad y el desarrollo social en los territorios* (pp. 75-88). UNAM-AMECIDER. <http://ru.iiec.unam.mx/5956/>
- Neckerman, K., & Torche, F. (2007). Inequality: causes and consequences. *Annual Review of Sociology*, 335-357.
- North, D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press.

- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Pérez Arce, F., Amaral, E., Huang, H., & Price, C. (2016). *Inequality and Opportunity. The Relationship between Income Inequality and Intergenerational Transmission of Income*. RAND Corporation.
- Piketty, T., & Goldhammer, A. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Harvard University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt6wpqbc>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano 2020: La próxima frontera*. PNUD. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020spinformesobredesarrollohumano2020.pdf>
- Reimers, F. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* (29). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a06.htm>
- Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En M. Nussbaum, y A. Sen, *La calidad de vida* (págs. 54-79). Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1997). From income inequality to economic inequality. *Southern Economic Journal*, 64(2), 384-401.
- Sen, A. (1999). *Development as a freedom*. Oxford University Press.
- Transparencia Internacional . (2020). *Índice de Percepción de la Corrupción 2020*. <https://www.transparency.org/en/cpi/2020/index/nzl>
- UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/gem-report/en/efa-achievements-challenges>
- UNESCO (2020). *Education transforms lives*. <https://www.unesco.org/en/education>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNESCO (2021). *Global Education Monitoring Report: Non-state actors in education*. París: UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/non-state-actors>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

- UNICEF (2015). *The Investment Case for Education and Equity*. https://www.unicef.org/publications/index_78727.html
- World Bank (2018). *The Human Capital Project*. World Bank.
- World Bank (2021). *Multidimensional Poverty Measure database*. Washington, DC: 8th edition. <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/brief/multidimensional-poverty-measure>
- World Bank (2024). *Democratic Republic of Congo Poverty and Equity Brief*. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099700301032538532>
- World Bank (2024). *Poverty and Equity Brief. Mexico*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099911301062539606>
- World Inequality Lab. (2025). *World Inequality Lab*. <https://wid.world/>

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 (Ministère 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

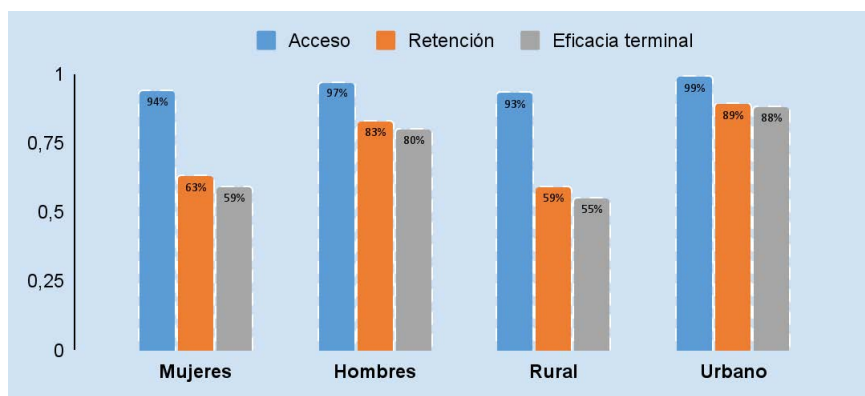
El sistema educativo congolés enfrenta distintos desafíos relacionados con su evolución a lo largo de los años después de la independencia en los años 1960. Estos se han reflejado sobre todo en los niveles post primaria con una tasa de escolarización de 65 % y una eficacia terminal del 29 % (Bashir, 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.

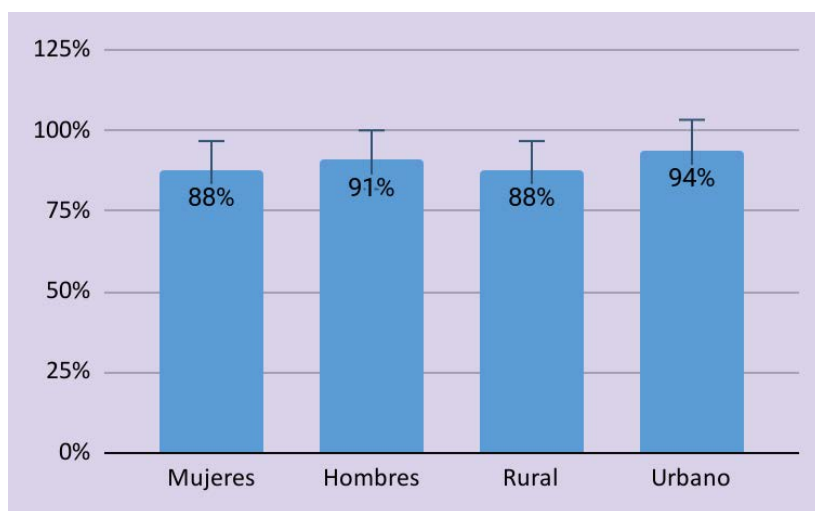
La interpretación de la presente figura puede entenderse de dos maneras: en primer lugar, significa que el acceso a la educación a nivel primaria es alto dependiendo de las zonas urbanas o rurales; sin embargo, las cifras disminuyen de manera considerable en cuanto al indicador de retención y más todavía 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

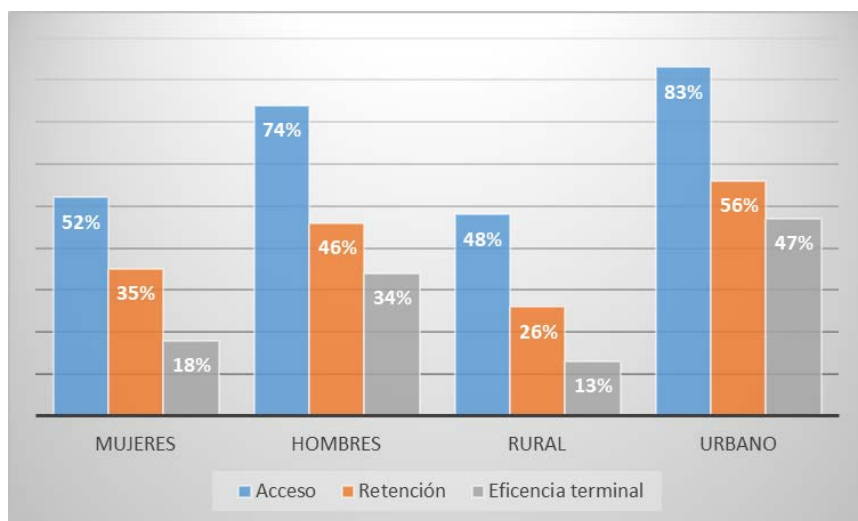


Nota. Elaboración propia con datos de UNICEF, 2014.

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*

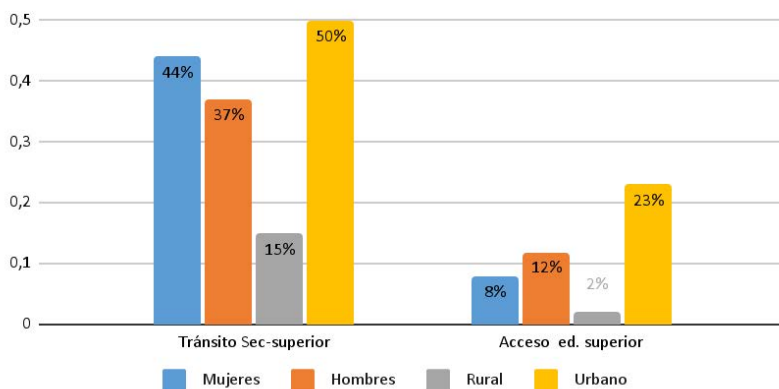
Nota. Elaboración propia con datos de UNICEF, 2014.

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.
- Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté. (2015). *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 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 meilleures 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>

Capítulo 3

Efectividad de las políticas en educación básica del sistema educativo mexicano

María Guadalupe Mariscal Nava
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0009-0004-4694-0476>

Ma. Antonia Miramontes Arteaga
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0002-0550-0309>

Marco Tulio Ocegueda Hernández
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0001-8723-7884>

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256241>



Resumen

Las políticas educativas tienen el objetivo de atender de manera efectiva las problemáticas que se presentan dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN). A través de los años, estas se van modificando con la finalidad de mejorar la diversidad de situaciones desfavorables en los centros educativos y buscan dar solución a las problemáticas a través de los planes y programas educativos, así como los currículos, etc. Las políticas educativas efectivas cumplen su objetivo si el estudiante posee, al egresar de los diferentes niveles educativos, las competencias necesarias para incorporarse con éxito a la sociedad.

En el caso de la educación primaria (segundo nivel que comprende la estructura básica del SEN), es de suma importancia que se atiendan las necesidades de aprendizaje, pues dicho nivel es la base fundamental para la promoción del desarrollo de los niños y niñas, ya que en este nivel estos adquieren habilidades y conocimientos fundamentales que determinan la adquisición de los aprendizajes a futuro. Sin embargo, a pesar de las modificaciones constantes de las políticas educativas, con objetivos y estrategias buscando mejorar el panorama de la educación, persisten resultados en los estudiantes con dominio insuficiente en las pruebas PLANEA, así como bajo rendimiento en las pruebas PISA. A partir de lo anterior, el presente capítulo identifica y analiza la efectividad de las políticas educativas que se han diseñado para el nivel primaria en México.

Introducción

La educación en México ha sido un tema de estudio desde hace décadas, pues la calidad educativa del país no se encuentra en las mejores posiciones según las pruebas nacionales e internacionales. A pesar de los esfuerzos que se han realizado para generar aprendizajes significati-

vos, persisten resultados con bajo rendimiento en gran porcentaje de la población estudiantil.

Lo anterior puede ser causa de una gran diversidad de factores, desde la motivación del estudiante, hasta el diseño y efectividad de las políticas educativas, las cuales tienen un papel fundamental para mejorar la calidad de enseñanza y generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

De acuerdo con la ONU (2015) la educación tiene gran relevancia en la vida de las personas, pues gracias a esta, se obtienen beneficios considerables como reducir la pobreza, mejorar la calidad de vida, reducir desigualdades y alcanzar la igualdad de género. Por ello, es vital que los gobiernos tengan como prioridad mejorar su calidad educativa y actúen de manera efectiva para reducir los rezagos educativos.

Del mismo modo, el Banco Mundial (s. f.) señala que la educación es el factor más importante para garantizar la igualdad y la inclusión. Entre sus beneficios personales se encuentra el empleo, ingresos, salud y reducción de la pobreza, mientras que en la sociedad contribuye al desarrollo económico a largo plazo, promueve la innovación, fortalece las instituciones y fomenta la cohesión social.

Sin embargo, en México actualmente persisten desafíos significativos y uno de los retos que enfrenta la educación en México es el rezago educativo de los estudiantes, sobre todo aquellos con edad de 15 años en adelante, pues según datos del INEGI (2020) es a partir de esta edad cuando los estudiantes no continúan con su formación académica.

Por lo tanto, es importante que las políticas educativas identifiquen las necesidades de la población estudiantil y diseñen programas o contenidos que ayuden a fortalecer el aprendizaje de los educandos y les permitan enfrentar los desafíos globales.

Marco referencial

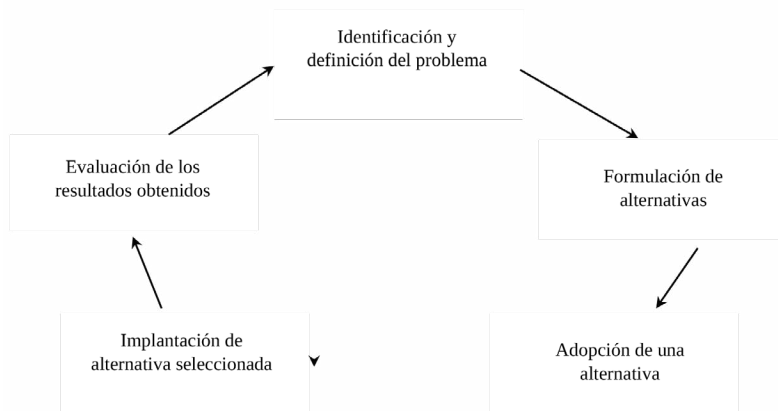
En la actualidad, existen diversas definiciones sobre las políticas públicas, pero los elementos en los que coincide la mayoría de estas son que las decisiones, programas y estrategias son vitales para dar respuesta a un problema. Primeramente, Aguilar (2000) señala que una política pública es un comportamiento propositivo intencional y planeado, el cual se

pone en movimiento con la decisión para alcanzar objetivos a través de ciertos medios. Esta surge para conocer cómo se toman las decisiones del gobierno y saber si se toman con base de datos, análisis y cálculos racionales para su eficacia. Mientras que Tamayo (1997) menciona que las políticas públicas son “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y gobierno consideran prioritarios”.

Del mismo modo, Lahera (2004) señala que las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo mejorar los asuntos políticos y, siguiendo a Tamayo (1997), sus fases se basan y clasifican de la siguiente manera: la definición del problema, la formulación de las alternativas de solución al problema, la elección de una alternativa, la implantación de la alternativa seleccionada y, por último, la evaluación de los resultados obtenidos (Figura 1).

Figura 1

Ciclo de las políticas públicas



Nota. Elaboración propia con datos obtenidos de Tamayo (1997).

Dicho ciclo que señala Tamayo (1997), lleva una serie de preguntas que dan respuesta a cada apartado y se muestran a continuación:

Tabla 1*Fases y preguntas de las políticas públicas*

Fases del proceso de la política pública	Preguntas que plantea el análisis de las políticas públicas
1. Definición del problema	¿Cuál es el problema?, ¿Cuáles son sus dimensiones?, ¿Cuáles son las causas del problema?, ¿A quién afecta y en qué medida?, ¿Cómo evolucionará el problema si no actuamos sobre él?
2. La formulación de las alternativas de solución al problema	¿Cuál es nuestro plan para atajar el problema?, ¿Cuáles deben ser nuestras prioridades?, ¿Qué alternativas existen para alcanzar esas metas?, ¿Qué riesgos, beneficios y costes acompañan a cada alternativa?, ¿Qué alternativa produce los mejores resultados con los menores efectos negativos?
3. La elección de una alternativa	¿Es viable técnicamente la alternativa seleccionada?, ¿Es viable políticamente la alternativa seleccionada?
4. La implantación de la alternativa elegida	¿Quién es el responsable de la implantación?, ¿Qué medios se usan para asegurar que la política se lleva de acuerdo al plan previsto?
5. La evaluación de los resultados obtenidos	¿Podemos asegurar que hemos alcanzado los objetivos?, ¿Qué criterios hay que tener en cuenta para juzgar los resultados de la política?, ¿Hay que continuar o terminar la política?, ¿Podemos decir que la política ha sido justa?

Nota. Elaboración propia con datos obtenidos de Tamayo (1997).

Por otro lado, Lahera (2004) citando a CIPE (1996) menciona que una buena política pública favorece una mejor discusión política y cuenta con las siguientes características:

1. Fundamentación amplia y no solo específica (¿Cuál es la idea?, ¿A dónde vamos?).
2. Estimación de costos y de alternativas de financiamiento.

3. Factores para una evaluación de costo-beneficio social.
4. Beneficio social marginal comparado con el de otras políticas (¿Qué es prioritario?).
5. Consistencia interna y agregada (¿A qué se agrega? O ¿A qué inicia?).
6. De apoyos y críticas probables (políticas, corporativas, académicas).
7. Oportunidad política.
8. Lugar en la secuencia de medidas pertinentes (¿Qué es primero?, ¿Qué condiciona qué?)
9. Claridad de objetivos.
10. Funcionalidad de los instrumentos.
11. Indicadores (costo unitario, economía, eficacia, eficiencia).

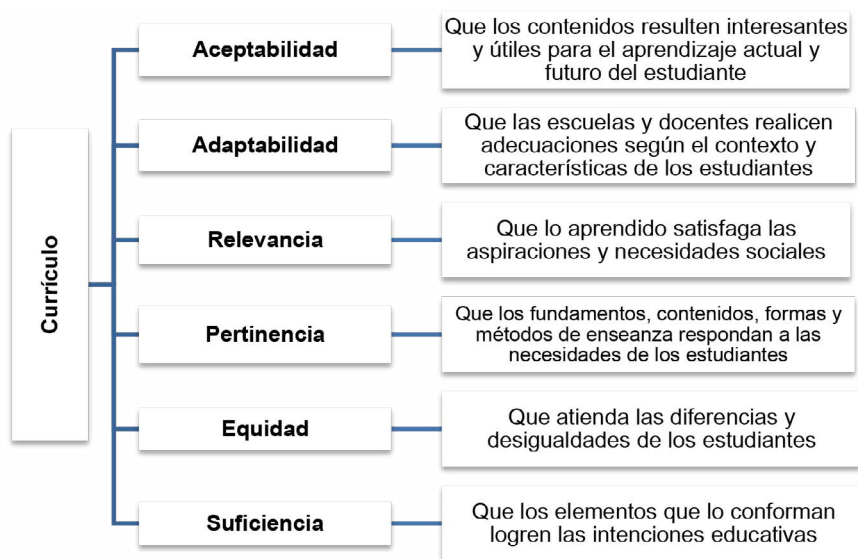
Con base en lo anterior, una política educativa va de la mano con la política pública, pues ambas llevan las mismas fases. Siguiendo a Martínez (2018), define las políticas educativas como acciones que tienen lugar en un sistema educativo y se conforman por un conjunto de recursos (inversiones, bienes, servicios y transferencias) movilizados por actores de gobierno que tienen la finalidad de producir un encuentro entre docentes y estudiantes dentro del entorno escolar. En este sentido, Tagliabue et al. (1997) en Pita (2021) señalan que las políticas educativas son las leyes, decretos, reglamentos y resoluciones que establece un país con la finalidad de impulsar programas e iniciativas con el objetivo de resolver problemas específicos en el ámbito de la educación.

Del mismo modo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) señala que una política educativa alude a la capacidad que tienen los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad del Estado hacia el logro de los objetivos previamente propuestos. Cabe señalar que la política educativa abarca diversas áreas, tales como el financiamiento de la educación, los currículos escolares, la formación y desarrollo de la planta docente, la equidad e inclusión educativa, entre otras. Respecto al financiamiento, se considera como la base elemental para lograr resultados exitosos, pues este debe garantizar que todas las escuelas tengan acceso a instalaciones adecuadas, materiales educativos, tecnología y personal docente capacitado.

En cuanto a los currículos escolares, se destaca la importancia que estos tienen para generar conocimientos, habilidades, valores y competencias durante el proceso educativo de los estudiantes. El INEE (2016) señala que un currículo responde a las preguntas *para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñarlo*, las cuales deben responderse según los elementos que se incluyan en los planes y programas de estudio. Cabe destacar que la implementación efectiva y la actualización de los currículos escolares son fundamentales para asegurar que la educación cumpla con su propósito y, con ello, formar estudiantes con la habilidad de solucionar problemas y enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro.

En el mismo orden de ideas, la UNESCO (s. f.) y el INEE (2016) señalan los siguientes criterios para los currículos escolares: aceptabilidad, adaptabilidad, relevancia, pertinencia, equidad y suficiencia.

Figura 2
Criterios del currículo nacional



Nota. Elaboración propia con datos obtenidos de INEE (2016).

Como se mencionó anteriormente, el currículo es uno de los cimientos más importantes para la construcción de aprendizajes significativos; por

ello, se destaca la importancia de una elaboración pertinente y cuidadosa que abarque diversos criterios con la finalidad de que sea efectivo. Asimismo, su evaluación permite generar reflexiones en torno a las aspiraciones educativas y el INEE (2019) señala que entre los documentos oficiales que pueden evaluarse se encuentran los siguientes:

1. Modelos educativos o pedagógicos, propuestas curriculares, proyectos educativos.
2. Planes de estudio.
3. Programas de estudio (unidades de aprendizaje curricular, módulos, asignaturas, entre otras).
4. Materiales de apoyo curricular creados ex profeso para la enseñanza y aprendizaje.

En el caso de la formación y desarrollo de la planta docente, Díaz-Barriga (2009) menciona que la formación docente permite que el enseñante desarrolle competencias para llevar a cabo su labor de una manera fundamentada, efectiva, responsable e íntegra desde el punto de vista ético. La formación docente es crucial para el desarrollo de una educación de calidad, pues permite que los profesores se adapten a nuevas metodologías, tecnologías y enfoques pedagógicos. Asimismo, permite identificar las necesidades específicas de sus estudiantes con algún diagnóstico o en situación de vulnerabilidad, donde deberá aplicar estrategias pedagógicas que se adapten a su aprendizaje (INEE, 2016).

En el caso de México, una política educativa cumple su objetivo si un conjunto de jóvenes egresa del sistema educativo con la certificación de haberlo cursado durante 15 años y posee las habilidades que contemple el currículo (INEE, 2018). Con ello, se han diseñado e implementado políticas educativas con la finalidad de mejorar la calidad educativa y se describen a continuación:

Tabla 2*Políticas educativas en México 2000-2018*

Sexenio 2000-2006 Vicente Fox Quezada	Se impulsó mayor transparencia y rendición de cuentas en el ejercicio de los recursos públicos y resultados de evaluaciones nacionales e internacionales (PISA, ENLACE, EXCALE), que fortalecieron la participación de organizaciones de la sociedad civil, grupos de académicos e investigadores, así como padres de familia. Se consolidaron e incrementaron las organizaciones sociales que demandaban más información y participación en temas educativos. Hubo mayor presencia de organismos e instituciones internacionales como la OCDE, Banco Mundial y la OEI. Se creó el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAE-DU). Se creó el INEE en 2002. Se llevaron a cabo dos reformas curriculares importantes con el objetivo de garantizar la articulación en toda la educación básica. Se instrumentaron programas como Enciclomedia y el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) con la finalidad de utilizar las nuevas tecnologías.
Sexenio 2006-2012 Felipe Calderón Hinojosa	El SNTE entregó al presidente de la República las conclusiones de su Cuarto Congreso Nacional como propuesta de política educativa, donde el documento Alianza por la Calidad suscrito entre la SEP y SNTE fue el punto de equilibrio entre ambas propuestas. La Subsecretaría de Educación Básica de la SEP quedó en manos del SNTE. La participación de las organizaciones de la sociedad civil aumentó sustancialmente. Mexicanos Primero, Suma por la Educación, Incidencia Civil por la Educación, el Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación y la Coalición Ciudadana por la Educación intervinieron en diferentes ámbitos de la política educativa. Se dio una amplia difusión de resultados de las evaluaciones estandarizadas, la aplicación incipiente de exámenes de nuevo ingreso al servicio docente y la Reforma Integral de la EMS.
Sexenio 2012-2018 Enrique Peña Nieto	Se construyó un pacto político (Pacto de México) entre los partidos para impulsar una serie de reformas estructurales en áreas estratégicas, entre ellas la educación. La Reforma Educativa fue aprobada por un gran consenso del Poder Legislativo. El Gobierno Federal rompió relación con Elba Esther Gordillo, Secretaría General del SNTE.

Nota. Elaboración propia con información obtenida del INEE (2016).

Discusión y resultados

A pesar de las diversas políticas que se han diseñado e implementado en México, persisten resultados académicos que muestran el bajo desempeño de los estudiantes. En el caso del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), se evalúa cada tres años el rendimiento académico de estudiantes con edad de 15 años en diferentes países del mundo y dicha prueba se centra en tres áreas elementales del conocimiento, tales como: lectura, matemáticas y ciencias. A su vez, las pruebas determinan el aprendizaje de los estudiantes para aplicar su conocimiento dentro y fuera de la escuela. Los resultados de las evaluaciones son considerados importantes ya que permiten analizar el desempeño de los países, así como sus políticas y prácticas educativas.

Con lo anterior, los resultados académicos que ha presentado México se muestran en la Tabla 3, en donde se observa un panorama más amplio de los resultados PISA en la región latinoamericana.

Tabla 3

Resultados de las pruebas PISA 2015, 2018 y 2022 en México

Resultados PISA 2015				Resultados PISA 2018				Resultados PISA 2022			
País	Media en Matemáticas	Media en Lectura	Media en Ciencia	País	Media en Matemáticas	Media en Lectura	Media en Ciencia	País	Media en Matemáticas	Media en Lectura	Media en Ciencia
Argentina	456	475	475	Uruguay	418	427	426	Chile	412	448	444
Chile	423	459	447	Chile	417	452	444	Uruguay	409	430	435
Uruguay	418	437	435	México	409	420	419	México	395	415	410
Trinidad y Tobago	417	427	425	Costa Rica	402	426	416	Perú	391	408	408
México	408	423	416	Perú	400	401	404	Costa Rica	385	415	411
Costa Rica	400	427	420	Colombia	391	412	413	Colombia	383	409	411
Colombia	390	425	416	Brasil	384	413	404	Brasil	379	410	403
Brasil	377	407	401	Argentina	379	402	404	Argentina	378	401	406
Perú	387	398	397	Panamá	353	377	365	Panamá	357	392	388
República Dominicana	328	358	332	República Dominicana	325	342	336	Guatemala	344	374	373
								El Salvador	343	365	373
								República Dominicana	339	351	360
								Paraguay	338	373	368

Nota. Elaboración propia con datos de PISA. Resultados clave (2015), PISA. Insights and Interpretations (2018), PISA. The State of Learning and Equality in Education (2022)

Como se observa en la Tabla 3, la educación en México ha tenido altibajos en el aprendizaje de los estudiantes, donde precisamente el área de matemáticas es la que menores resultados tiene. Cabe destacar que, al analizar los datos de PISA, se observa que México no se encuentra tan mal posicionado con el resto de los países latinoamericanos (miembros de la OCDE), pues a partir de 2018 su posición se ha mantenido en tercer lugar, mientras que países como Chile y Uruguay han tenido buen posicionamiento desde 2015.

Referente al Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), evalúa dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. Respecto a estas pruebas, el INEE (2018) informó a través de un comunicado que 5 de cada 10 estudiantes de 6.º año de primaria se ubican en el Nivel I de la competencia en Lenguaje y Comunicación, la cual se desglosa a continuación.:

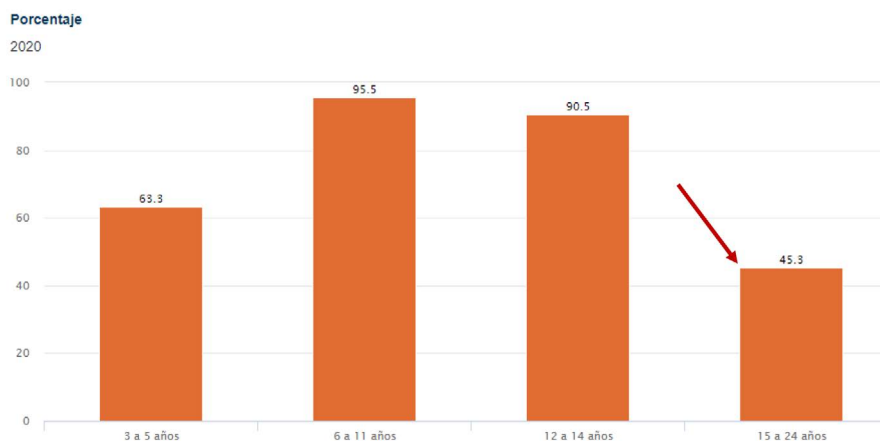
- El 49 % se ubica en el Nivel I (dominio insuficiente)
- El 33 % en el Nivel II (dominio básico)
- El 15 % en el Nivel III (dominio satisfactorio)
- El 3 % en el nivel IV (dominio sobresaliente)

Respecto a la competencia matemática, 6 de cada 10 estudiantes también se ubican en Nivel 1 y se desglosan de la siguiente manera:

- El 59 % de los estudiantes se encuentran en el Nivel I (dominio insuficiente)
- El 18 % en Nivel II (dominio básico)
- El 8 % en Nivel IV (dominio sobresaliente)

Cabe señalar que uno de los focos rojos que se ha observado en la educación de México es que, a partir de los 15 años, la población estudiantil no sigue con sus estudios, es decir, solo egresan de nivel secundaria y frenan su recorrido académico.

La Figura 3 muestra que del 90.5 % de los estudiantes que se encuentran cursando la secundaria, hay una reducción significativa del 50 % de la matrícula para seguir con el nivel medio superior (bachillerato).

Figura 3*Porcentaje de la población de 3 a 24 años que asiste a la escuela por grupo de edad*

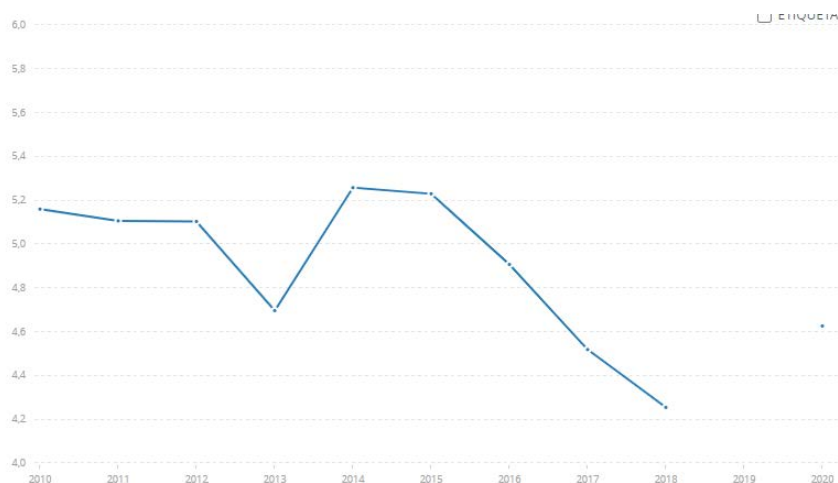
Nota. Obtenido de INEGI (2020)

Como se mencionó anteriormente, para atender las necesidades educativas, el gasto público en la educación es vital para transformar los aprendizajes de los estudiantes y, de acuerdo con el INEE (2016), el gasto educativo debe estar enfocado en lograr una educación con calidad y equidad. Sin embargo, los datos del Banco Mundial señalan que el financiamiento al sector educativo es menor al que se tenía en 2014 y se muestra a continuación; véase Tabla 4 y Figura 4.

Tabla 4*Gasto público en educación de México 2010-2020*

Gasto público en educación, total (% del PIB) – México										
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
5.2	5.1	5.1	4.7	5.3	5.2	4.7	4.5	4.3	-	4.6

Nota. Elaboración propia con datos del Banco Mundial (2023).

Figura 4*Gasto público en educación de México 2010-2020*

Nota. Elaboración propia con datos del Banco Mundial (2023).

Tanto la Tabla 4 como la Figura 4 ilustran que el gasto público destinado al sector educativo ha disminuido desde el año 2016, lo cual curiosamente tiene relación con los bajos resultados de las pruebas PISA previamente mencionadas en la Tabla 2. En este sentido, Gajardo (2018) señala que, si el presupuesto no tiene como prioridad mejorar la enseñanza, no habrá avances significativos.

A pesar de las políticas educativas que se han llevado a cabo en México con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los educandos y después de revisar los datos previamente mencionados, es pertinente cuestionarse: ¿Por qué persisten bajos resultados en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué se está enseñando en las escuelas?, ¿hacia dónde va la educación? ¿Qué fue de la calidad educativa?

Sin duda, estas preguntas generan una reflexión sobre lo que realmente sucede en el sector educativo y quizás tomen tiempo considerable para responderse. Sin embargo, para darles seguimiento, es importante mencionar que el término de *calidad educativa* ha tenido una presencia significativa en diversas reformas educativas y con ella se pretende reducir las tasas del rezago educativo.

Con relación a lo anterior, el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) que establece la ONU (2015) hace énfasis en que la educación ayuda a reducir desigualdades y permite que las personas de todo el mundo vivan una vida más saludable y sostenible. A su vez, señala que, a pesar de lograr avances significativos que han permitido un aumento en personas que han finalizado la educación primaria, se requieren esfuerzos continuos para abordar los desafíos. Referente a la calidad educativa, menciona que esta es una herramienta con beneficios significativos en la sociedad y, para que se cumpla de manera efectiva, el financiamiento debe convertirse en una prioridad nacional.

Siguiendo con el término de la calidad educativa, el INEE destaca los siguientes principios: de universalidad, de equidad, de logro, de suficiencia y de mejora constante. A partir de esto, es importante mencionar que, para lograr una adecuada calidad educativa en las escuelas, se requieren estrategias significativas que permitan hacer cambios considerables en las aulas escolares. Como las que propone La Cueva (2007):

- Conocimientos/formación docente.
- Número de estudiantes por aula.
- Gasto público en educación.
- Actividades pedagógicas.
- Ambiente social de la escuela.
- Participación de los padres, madres y/o tutores.

Como se mencionó en el presente capítulo, para diseñar e implementar una política educativa pertinente, se requieren políticas educativas que atiendan los diversos factores mencionados a lo largo del estudio. Por lo anterior, Gajardo (2018) menciona que en raras ocasiones ha habido una política efectiva que acierte completamente en su primer intento y resalta la importancia de retroalimentar las reformas con la finalidad de hacer ajustes basados en las lecciones aprendidas.

Conclusiones

A manera de conclusión, se hace hincapié en la importancia del diseño y ejecución de las políticas educativas. A pesar de los avances que se han realizado, persisten brechas, desigualdades, carencia de la calidad educativa, entre otros. Para marcar avances significativos, se debe recordar que la educación trae beneficios personales, así como en la sociedad. Creemos necesario diseñar reformas educativas que promuevan la calidad, inclusión y equidad para asegurar un futuro más digno y justo para todas y todos los mexicanos. Asimismo, es importante acentuar que el gobierno necesita invertir lo necesario para mejorar los resultados; se debe tener en cuenta que el financiamiento destinado al área educativa es una prioridad que no se debe descuidar.

Se hace una invitación a aquellos lectores interesados en el presente capítulo, a reflexionar sobre los retos que enfrenta la educación en México. Asimismo, a los trabajadores educativos, no queda nada más que agradecer el tiempo y dedicación que brindan a la enseñanza.

Referencias

- Aguilar, V. L. (1992). *La hechura de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa. <http://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Políticas-Públicas/QL-vT7L41Vk.pdf.pdf>
- Banco Mundial (2023). *Gasto público en educación de México*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?contextual=default&end=2020&locations=MX&start=2010&view=chart>
- Banco Mundial (s. f.). *Educación. Panorama general*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#:~:text=La%20estrategia%20mundial%20de%20educaci%C3%B3n,calidad%20y%20el%20aprendizaje%20permanente>.
- Díaz-Barriga, F. y Rigo, M. (2009). *Formación docente y educación basada en competencias*. Instituto de Investigaciones sobre Universidad y Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. https://matedu.cinvestav.mx/~proyectocecyt4/lecturas/form-comp_p03.pdf

- Gajardo J. M. (2018). Difusión y uso de resultados de estudios y evaluaciones: una política clave para mejorar la calidad educativa. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México*, INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Características educativas de la población*. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Currículo Nacional*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2016_08-Capitulo-4.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C236.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Orientaciones técnicas para la evaluación del diseño curricular. Evaluación de contenidos y métodos educativos*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1E217.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s. f.). *Principios de la calidad educativa*. <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/principios-de-la-calidad-educativa/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Resultados nacionales en Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas obtenidos en PLANEA 2018 por los alumnos de sexto año de primaria*. <https://www.inee.edu.mx/el-inee-presento-los-resultados-nacionales-en-lenguaje-y-comunicacion-y-matematicas-obtenidos-en-planea-2018-por-los-alumnos-de-sexto-de-primaria/>
- La Cueva, A. (2007). Determinación de la calidad en educación: buscando alternativas. *Educere*, 11(36). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100004
- Lahera, P. E. (2004). Economía política de las políticas públicas. *Economía UNAM*, 1(2). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2004000200004
- Martínez, R. F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2).
- Organización de las Naciones Unidas (s. f.). *Objetivos 4 del Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Pita, T. B. (2021). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar*, 20(39). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532020000200139
- Programme for International Student Assessment (2015). *Resultados clave*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Programme for International Student Assessment (2018). *Insights and Interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Programme for International Student Assessment Volume I (2022). The State of Learning and Equity in Education. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/53f23881-en.pdf?expires=1717785214&id=id&accname=guest&checksum=E41432AE752C779037FB3615ABDCD618>
- Tamayo, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón y E. Carrillo (comps.), *La nueva administración pública*. Alianza Universidad de Textos. http://guerrero.upn.mx/tlapa-meb/file.php/9/Tamayo-Analisis_de_las_PP.pdf

Capítulo 4

Educación nacional congoleña: Entre destellos e ilusiones en vísperas de 2025

*Don Bosco Mbawmbaw Iyensay
Universidad Anáhuac, México*

*Feury Dala Diana
Universidad de Witwatersrand, Sudáfrica*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256258>



Introducción

¿Sería correcto y adecuado afirmar que el sistema educativo congoleño ha *producido* eminentes científicos de renombre internacional como el Dr. Muyembe, virólogo especializado en el virus del Ébola, el Dr. Denis Mukwege, Premio Nobel de la Paz 2008 y cirujano comprometido con la atención a las mujeres víctimas de violaciones utilizadas como arma de guerra por grupos armados, y el Sr. Valentín Yves Mudimbe, filósofo, sociólogo y especialista en estudios africanos? Las mentes informadas, sin duda tradicionalistas y a veces nostálgicas, seguirán diciendo que todas estas personalidades son *productos* de la edad de oro del sistema educativo congoleño, que se remonta a los años cruciales del Congo anterior y posterior a la independencia, durante los cuales el país, más allá de las convulsiones políticas de la época de la descolonización, se encontraba en una floreciente situación económica.

Sin embargo, más allá de los años gloriosos de la educación nacional congoleña, el impulso que se ha ralentizado como consecuencia de las crisis sociopolíticas y económicas recurrentes que ha sufrido el país desde finales de la década de 1970 no ha despojado totalmente a la educación de su brillo. De hecho, el sistema sigue produciendo algunos productos excelentes. Un ejemplo es el reconocimiento científico en Estados Unidos de la Dra. Sandrine Mubenga, inventora del coche híbrido y antigua alumna de un colegio jesuita del oeste de la República Democrática del Congo (RDC), por el segundo premio obtenido en 2024 por la Universidad de Kinshasa, la principal institución académica del país, en el concurso de simulacros de juicio en la Corte Penal Internacional, con uno de sus delegados galardonado como mejor orador, así como el primer puesto en África y el décimo en el mundo para la Universidad Oficial de Bukavu, en el este de la RDC, en el concurso Charles-Rousseau.

Dado el brillante panorama que se intenta pintar del sistema educativo congoleño, no es para nada la inmensa tarea que tenemos por delante; lo

evidente nos obliga a reconocer que esta es solo una cara de la moneda y a admitir que la realidad es inmensamente más compleja. Con razón, Ngoma Binda (2014), en su artículo “Petit Éloge de l’enseignement universitaire”, afirma:

Probablemente no sería exagerado afirmar que de nuestros miles de jóvenes diplomados de las universidades e institutos superiores que afluyen o afluyen cada año al mercado laboral congoleño, el 2% son muy buenos, el 8% son buenos, el 10% son regulares y el 80% son inutilizables en instituciones serias (p. 620).

Ante estas estadísticas de Ngoma Binda, la situación es deplorable. De hecho, decir que el sistema educativo congoleño rinde por debajo de sus posibilidades se ha convertido en una retórica repetida como a coro por numerosos expertos, pensadores e incluso observadores ordinarios de la educación en la República Democrática del Congo. ¿Se equivocan al presentar así la educación nacional congoleña? No se puede refutar este análisis, que es implacable, porque la educación nacional congoleña camina desde hace mucho tiempo en un atolladero que la ha empantanado durante casi tres décadas, con el punto álgido de la crisis alcanzado en los años noventa e iniciado diez años antes. El final del siglo XX y el principio del XXI han visto tambalearse la educación nacional en términos de acceso, calidad y gobernanza.

Por citar solo un ejemplo que ilustra este análisis de los expertos, se trata de la odiosa práctica, denunciada por todos, de que los padres se hagan cargo de los profesores de los centros públicos de primaria y secundaria, conocida más positivamente como aportaciones parentales. Esta decisión, alentada por la Iglesia católica por una buena causa —la de salvar la educación en un momento en que el presupuesto asignado al sector educativo había disminuido drásticamente, a menos del 10 % del presupuesto nacional—, se había convertido en un obstáculo importante para el acceso a la educación de los niños de los hogares más pobres. Han aumentado las disparidades de calidad entre las escuelas urbanas y rurales, las escuelas públicas gestionadas por las iglesias, con tasas escolares exorbitantes, y las escuelas públicas laicas.

El mérito de las voces alternativas que critican duramente el sistema educativo congoleño y de los análisis elaborados por los interlocutores de la educación, tanto locales (sociedad civil, asociaciones de padres, iglesias) como internacionales (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), es que los poderes públicos han tomado conciencia de la “necesidad y urgencia de actuar ante la magnitud del problema” (Ngoma Binda, 2014, p. 640), que se extiende desde el nivel preescolar hasta la universidad, y tanto en la educación formal como en la informal.

Desde diciembre de 2005, la voluntad del pueblo expresada en el Referéndum Constitucional ha sido indicativa de esta nueva conciencia, con la inclusión de la enseñanza primaria pública obligatoria y gratuita en la Constitución promulgada en febrero de 2006. Ese mismo año, cabe señalar que a la voluntad del constituyente congoleño siguió la voluntad política, con las promesas de los candidatos presidenciales en las primeras elecciones presidenciales verdaderamente democráticas de 2006, ganadas finalmente en segunda vuelta por Joseph Kabila, que dirigió el país durante 18 años, haciendo de la educación una de las prioridades de su gobierno en cada ocasión.

Tanto la Ley Marco de Educación Nacional de febrero de 2014 como la Estrategia Sectorial de Educación y Formación 2016-2025 son manifestaciones de la decisión de la RDC de coger el toro de la educación por los cuernos, con el firme compromiso de restaurar la imagen empañada del sistema educativo que tan buenos resultados dio en los años sesenta y ochenta. Ekwa Bis Isal (2004) dice lo siguiente:

En veinte años, el Congo consiguió formar una élite intelectual suficiente para su desarrollo. Tenía ingenieros, médicos, abogados y profesores en todas las facultades universitarias. Podían investigar en la mayoría de las disciplinas científicas. El Congo había conseguido hacerse con el control de todo su sistema educativo, desde la escuela primaria hasta la universidad (pp. 37-38).

Todas estas iniciativas son ciertamente alentadoras. Sin embargo, todavía se encuentran en una fase embrionaria, o en forma de ensayos a veces concluyentes, y deben seguir hasta el final, es decir, hasta que los resultados se generalicen para normalizar el sistema educativo.

El sistema educativo congoleño

Según los términos utilizados por la Ley Marco de Educación Nacional de 2014, un sistema educativo puede entenderse como la organización administrativa, financiera, patrimonial y pedagógica para el funcionamiento armonioso de la educación que una sociedad proporciona a sus ciudadanos como un derecho de estos últimos.

Cada vez más, un sistema educativo se diseña teniendo en cuenta imperativos derivados no solo de las realidades de la sociedad que lo piensa, sino también de las directrices globales emanadas de organismos internacionales en caso de ser ratificadas. Es el caso de la República Democrática del Congo, que lo menciona claramente en la exposición de motivos de la Ley Marco Nacional de Educación de 2014. Siguiendo el ejemplo de muchos países del continente africano y de todo el mundo, este país organiza su educación estructurándola en un ecosistema que diseña, planifica y programa el currículo de formación de un niño de entre 3 y 23 años, en una lógica secuencial a la vez continua y discontinua. Las vías que ofrecen las organizaciones internacionales se combinan con las realidades locales para formar un todo.

En el caso de la RDC, Akele Adau (2014), basándose en la ley marco, señala que para este país la educación es un factor de poder y soberanía del Estado desde muchos ángulos, que se resumen en la necesidad de garantizar a todos una cultura y un nivel intelectual compatibles con las necesidades de la sociedad y el desarrollo del mundo moderno, en un espíritu de libertad, no discriminación, responsabilidad y asociación, y en la preservación de la identidad cultural nacional.

El sistema educativo congoleño está constituido como un todo, pero su funcionamiento y operación están asegurados por subconjuntos llamados subsectores apoyados por diferentes estructuras del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales (entidades territoriales descentralizadas), asistidos por una administración establecida a nivel central y descentrado. La arquitectura educativa de la RDC se organiza actualmente del siguiente modo. Según los términos utilizados por la Ley Marco de Educación Nacional de 2014, un sistema educativo puede entenderse como la organización administrativa, financiera, patrimonial y pedagó-

gica para el funcionamiento armonioso de la educación que una sociedad proporciona a sus ciudadanos como un derecho de estos últimos.

A nivel subsectorial, tenemos el subsector de la enseñanza primaria, secundaria y técnica (EPST); el subsector de la enseñanza superior y universitaria (ESU); el subsector de la formación profesional, los oficios y las artes (FPMA); el subsector de la educación no formal. Así que a nivel central, con los gabinetes de los Ministerios, las Secretarías Generales, comprenden las distintas direcciones o departamentos responsables de un tema concreto, las Inspecciones Generales. A nivel provincial son los ministerios provinciales responsables de la educación; además de considerar que a nivel descentralizado las responsabilidades son repartidas entre las direcciones provinciales de los ministerios centrales de un lado, y del otro de las inspecciones provinciales. Del mismo modo, a nivel local, con las subdivisiones encargadas de la gestión escolar: las inspecciones organizadas en grupos (primaria, secundaria), escuelas, institutos, universidades, centros de formación y centros de formación profesional.

Como principio de gestión, el sistema educativo congoleño ha adoptado un enfoque asociativo, según el cual el Estado colabora con un amplio abanico de estructuras e instituciones implicadas en la educación. Entre ellas figuran: los padres de familia son representados a través de comités o asociaciones que los representan. Conforme a este modo de gestión, son asociados los promotores de escuelas concertadas; promotores de escuelas públicas concertadas. Incluso están representadas las confesiones religiosas, socios que gestionan determinadas escuelas públicas en virtud de un acuerdo conocido como Convenio, cuya edición de 1973 acababa de ser revisada por el Gobierno en 2022. También tienen sus propias escuelas (bajo el currículo nacional); sindicatos de profesores; organizaciones de la sociedad civil del sector educativo; socios bilaterales y multilaterales: se denominan socios técnicos y financieros por su experiencia y contribución a la educación. Incluyen organizaciones como la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, la Asociación Mundial para la Educación, la Organización Internacional de la Francofonía y organizaciones internacionales de desarrollo (USAID, ENABEL, JICA, KOICA, la Agencia Francesa de Desarrollo).

La visión del gobierno congoleño para el sector educativo es “la construcción de un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya eficazmente al desarrollo nacional, a la promoción de la paz y a una ciudadanía democrática activa” (DSCR: 2006). Esta visión solo puede alcanzarse mediante el establecimiento de un sistema educativo nacional en el que el gobierno aspire a proporcionar a mujeres y hombres una educación integral y permanente y la adquisición de las competencias y los valores humanos, morales, cívicos y culturales necesarios para crear una nueva sociedad congoleña democrática, solidaria, próspera y comprometida con la paz y la justicia. La educación nacional congoleña es una mezcla de la herencia colonial y los resultados de los esfuerzos poscoloniales desde 1960 para africanizar y adaptarla a las realidades congoleñas.

La época colonial

La educación moderna en la RDC se introdujo bajo el dominio colonial. Sin duda, estaba organizada y se basaba en las asignaturas que se impartían en Europa. Sin embargo, no estaba estructurada como un sistema educativo nacional. La enseñanza se impartía en escuelas oficiales, escuelas oficiales de congregación dirigidas por misioneros católicos y protestantes, escuelas subvencionadas y escuelas de empresa, cada una con su propia visión.

La primera escuela fue construida en Palabala, en Kongo Central, al oeste del país, por misioneros protestantes en 1878. En 1880, los misioneros católicos construyeron otras dos escuelas en Boma, la segunda capital, al oeste del país, y en Tanganyika, al sureste. En 1884 se construyó una escuela en Linzola y otra en Kwamouth en 1886, en el suroeste. La enseñanza pública no religiosa no fue reconocida oficialmente hasta 1954. Hasta la independencia, las estadísticas de educación en el Congo mostraban:

1. Primeros años de la enseñanza moderna: 40 alumnos;
2. Años 30: 12 % de tasa de matriculación;
3. Años 50: 37 % de tasa de escolarización;
4. En 1951, el Congo contaba con cerca de un millón de jóvenes escolarizados;

5. En 1959, en vísperas de la independencia, 1 700 000 jóvenes de 5 a 14 años estaban escolarizados, sobre una población de la misma franja de edad estimada en 3 millones, es decir, más de la mitad. La tasa de escolarización primaria era del 56 %. La tasa de crecimiento anual pasó del 6 % al 10 %, lo que convirtió a la RDC, entonces colonia belga, en líder mundial en porcentaje de niños escolarizados en primaria. Cuando la RDC obtuvo la independencia, el 30 de junio de 1960, tenía una población de 14 millones de habitantes, de los cuales 1 789 663 jóvenes estaban escolarizados. De ellos, 1 728 721, es decir, el 96.60 %, eran de la Primaria, 60 168 (3.36%) de la Secundaria y 774 estudiantes universitarios de las ciudades de Kinshasa y Lubumbashi, es decir, el 0.04%.

La educación después del 30 de junio de 1960

El sistema escolar congoleño, tal como lo conocemos hoy, se benefició en gran medida de la voluntad política demostrada en los primeros años posteriores a la independencia. Dos acontecimientos importantes allanaron el camino para la definición de la educación nacional. Primero, la conferencia de los países africanos celebrada en Addis Abeba bajo los auspicios de la UNESCO en 1961. El segundo trató de un apartado fundamental sobre los aspectos de inclusión dentro de la Constitución de Luluabourg de 1964, y en sustitución del modelo colonial. Estos dos acontecimientos iniciaron innovaciones y proporcionaron el impulso que aún se mantiene a través de dos ideas principales: la reforma educativa y el fundamento jurídico de la educación nacional.

Reforma educativa

La reforma pedagógica se llevó a cabo bajo la visión de la africanización, es decir, la indigenización de la educación mediante la promoción de nativos a la administración y un plan de estudios que privilegiaba las realidades locales. El impulso surgió de la Conferencia de Addis Abeba de 1961, organizada bajo los auspicios de la UNESCO para los Estados africanos. Las resoluciones de la Conferencia se referían a la

generalización de la enseñanza primaria, el despliegue proporcional de la enseñanza secundaria general, técnica y normal para dar un impulso decisivo a la enseñanza superior. El Congo reaccionó creando una comisión para reformar la enseñanza secundaria en 1961.

El trabajo de la comisión se tradujo en la división de la enseñanza secundaria en dos partes que son el ciclo de orientación y cuatro años de formación en secciones especializadas. De igual forma, se introducía la materia de francés como lengua de enseñanza en el nivel primaria con la ampliación de la escolarización en secundaria, la equiparación de la educación de las niñas con la de los niños y, finalmente, con la apertura de los contenidos pedagógicos a las realidades culturales africanas.

Fue entonces cuando se crearon los Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) para formar a profesores cualificados para las clases del ciclo de orientación. Los ISP se crearon en Kinshasa (1961), Boma (1963), se trasladaron a Mbanza Ngungu (1965), Kikwit y Lubumbashi (1966), Bunia y Mbuji-Mayi (1968).

La separación de la educación nacional en ciclos de primaria, secundaria y universitaria ha dado lugar a diferentes enfoques o visiones de la educación por parte del gobierno, que a veces considera la educación como algo unificado y a veces reparte las obligaciones y responsabilidades entre varias de sus estructuras de gestión pública. Bajo el primer gobierno de Lumumba tras la independencia, un único ministerio era responsable de la educación nacional, conocido como Ministerio de Educación Nacional. Hoy ya no es así. Sin embargo, desde 2015 ha habido un movimiento palpable hacia una visión única para el sector, con el desarrollo de una estrategia común de educación y formación.

Organización legal y jurídica

La organización de la educación nacional se basa en disposiciones legales y reglamentarias y en normas establecidas en leyes y reglamentos. Con la Constitución de 18 de febrero de 2006, modificada el 20 de enero de 2011, se toma carta en definir el derecho a la educación y prevé la elaboración de leyes para definir la educación nacional, la formación y la educación. Mantiene la prescripción de la educación como derecho social

de alcance nacional tomada de la Constitución de Luluabourg, antiguo nombre de la ciudad hoy conocida como Kananga, en el centro sur del país. Allí se aprobó la primera constitución auténticamente congoleña.

La Ley Marco de Educación Nacional de 2014

Actualiza a su predecesora de 1986, que había quedado sin aplicar debido a la crisis socioeconómica que sacudía al país y a la falta de voluntad política. Establece los principios fundamentales relativos a la educación nacional, de conformidad con las disposiciones constitucionales. Su objetivo es crear las condiciones necesarias para: 1) el acceso de todos y para todos a la educación escolar; 2) la formación de élites para un desarrollo armonioso y sostenible; y 3) la erradicación del analfabetismo. Afirmar la libertad de enseñanza al tiempo que fija los límites de su ejercicio. Las novedades de la ley marco de 2014 con las consideraciones siguientes:

1. El nivel de educación infantil se organiza en un ciclo único de tres años. Atiende a los niños que han cumplido tres años.
2. El concepto de educación básica, que se divide en primaria y secundaria general, es decir, ocho años de educación “básica”. Esta visión amplia garantiza a un gran número de chicos y chicas la adquisición de una educación general sólida e ininterrumpida y una iniciación a las habilidades para la vida, ya sea para continuar sus estudios o para adquirir conocimientos básicos.
3. La organización de programas específicos de formación inicial o continua conducentes a la obtención de diplomas o certificados de centros de enseñanza superior o universitaria que pueden ser acreditados por el ministro competente.
4. La organización de una enseñanza especial para las diferentes categorías socio profesionales en función de las necesidades específicas del país, ya sea en establecimientos especializados o en clases especiales incorporadas a las escuelas de todos los niveles, desde la enseñanza preescolar hasta la universidad.
5. La reglamentación de la educación no formal, conforme a la voluntad de la Asamblea Constituyente, que hace de la lucha contra el anal-

fabetismo un deber nacional, considerando que el subsector es una fuente de crecimiento.

6. La introducción progresiva en la universidad del sistema Licenciatura-Maestría-Doctorado (LMD), cuyo objetivo es armonizar los planes de estudios de la enseñanza superior y universitaria y favorecer la movilidad del personal y de los estudiantes a escala mundial.
7. La elección de los dirigentes de la enseñanza superior y universitaria por sus pares
8. La creación e incorporación del Consejo Académico Superior y del Consejo de Enseñanza Superior y Universitaria Privada Acreditada a los órganos de enseñanza superior y de administración universitaria.
9. La creación de centros de enseñanza superior con admisión selectiva, cuya misión sea la formación de altos ejecutivos de acuerdo con las necesidades reales de la sociedad.
10. La rehabilitación del personal que trabaja en esta misión educativa, mejorando las condiciones de su formación y organizando en su beneficio un estatuto especial que valore la función docente y le proporcione condiciones de trabajo motivadoras y seguras.
11. La puesta en marcha, por vía reglamentaria, de mecanismos de asociación educativa en la gestión de la enseñanza nacional.
12. Los privilegios concedidos a la enseñanza técnica y a la formación profesional.
13. La inclusión en la educación nacional de los niños en situación difícil, las personas con discapacidad y los adultos no escolarizados o analfabetos.
14. Introducir las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos nacionales, en particular para facilitar la enseñanza abierta y a distancia.
15. La introducción de los alumnos y estudiantes en el desarrollo sostenible y la lucha contra el cambio climático.
16. El uso de las lenguas nacionales o locales como medio de enseñanza y aprendizaje en los ciclos elemental y primario y como asignatura en la enseñanza secundaria y superior. También recomienda el aprendizaje de lenguas extranjeras importantes para nuestras relaciones económicas, políticas y diplomáticas.

17. La posibilidad de que los centros nacionales de enseñanza creen y desarrollen actividades autofinanciadas.
18. La revalorización del trabajo manual en todos los niveles de la enseñanza nacional.
19. La creación de una estructura responsable de la garantía de la calidad en la enseñanza nacional.
20. La creación de un órgano consultivo interministerial a nivel nacional para formular opiniones y proponer soluciones a los problemas de la educación nacional.

Con ello, la ley marco de 2014 ha sido aclamada por sus innovaciones. En la práctica, sin embargo, adolece de dos debilidades principales detectadas en el intento de aplicarla, a sabiendas de que ello vulneraría la Constitución de 2006 al introducir, por ejemplo, la gratuidad de la enseñanza hasta la secundaria general. Además de las faltas de medidas de aplicación, que suman un total de 10. Razón por la cual, por el momento, el sector educativo, liderado por el Ministerio de Educación Primaria, Secundaria y Técnica, trabaja actualmente en un proyecto de revisión para adecuarlo a la Constitución y a la evolución actual.

La Estrategia Sectorial de Educación y Formación 2016-2025

La estrategia se ha diseñado en respuesta a las dificultades y retos identificados por el análisis del estado del sistema educativo, que constituye la base fáctica sobre la que se fundamenta. Define las prioridades de actuación en el sector educativo para los próximos diez años.

Se han seleccionado tres áreas estratégicas principales para construir el sistema educativo de 2025:

1. Promover un sistema educativo más equitativo, al servicio del crecimiento y el empleo, con tres grandes ejes: 1) hacer efectivamente gratuita la enseñanza primaria; 2) preparar la ampliación del ciclo de educación básica a 8 años; y 3) adaptar la formación para favorecer la integración social de los jóvenes.

2. Crear las condiciones de un sistema educativo de calidad, con dos grandes objetivos: 1) establecer sistemas de control y garantía de la calidad; y 2) proporcionar un entorno educativo propicio al aprendizaje.
3. Establecer una gobernanza transparente y eficaz en todos los niveles escolares.

De ello, sin dejar a descuido la consideración según la cual los programas definidos para cada nivel educativo se desglosan en subprogramas y actividades destinados a definir acciones concretas para responder a los retos y objetivos estratégicos definidos. Por consiguiente, se considera que los principales objetivos de flujo de alumnos que se han fijado para el año 2025 son, entre otros, que todos los niños tendrán acceso a la educación primaria y el abandono se limitará al 3 %, y que aquellos que abandonen el programa podrían tener la posibilidad de perseguirlo a modo de un plan de recuperación educativa. Todo en apego a las consideraciones y respeto de las diez principales reformas del FSEE, que incluyen la introducción de la clase de preescolar, la educación básica gratuita, las lenguas nacionales como medio de enseñanza, la introducción de un sistema de garantía de calidad, la profesionalización de la formación del profesorado, la introducción de la educación básica, el esfuerzo de la enseñanza del inglés en todos los niveles, la reforma del sistema de contratación de profesores, el refuerzo de la colaboración público-privada y, finalmente, el desarrollo del sistema LMD.

Los tres documentos mencionados indican que su creación es reciente, en 2006, 2014 y 2016, respectivamente, para la Constitución de la República, la Ley Marco y el FSEE. Son testimonio de los esfuerzos realizados, respaldados por la voluntad política, para reconstruir el sistema educativo congoleño y hacerlo de nuevo eficaz y eficiente.

Reforma para el nuevo milenio: voluntad política y asociación

En medio de la crisis política de los años noventa y principios del siglo XXI, la conciencia de la necesidad de que el sistema educativo congoleño resurgiera de sus cenizas no se desvaneció. Los activistas de la sociedad

civil en el sector de la educación y los socios educativos, en particular las iglesias, se mantuvieron firmes en su petición de que la política volviera a dar prioridad a la educación. La RDC se cerró a la cooperación bilateral y multilateral debido a sus incertidumbres políticas.

En efecto, la voluntad política de salir de la espiral de guerras que casi condujo a la balcanización de la RDC y de abrirse de nuevo a la ayuda internacional, tanto técnica como financiera, ha empezado a mostrar signos de mejora. Los Socios Técnicos y Financieros (PTF) vuelven a estar interesados en actuar como terapia de choque para el sector educativo. Se han llevado a cabo valoraciones y evaluaciones para medir el estado real del sistema educativo congoleño e identificar las áreas prioritarias de actuación. El gobierno ha colaborado con organismos como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

En 1996, el Congo y el PNUD pusieron en marcha el Plan Marco Nacional para la Reconstrucción del Sistema Educativo. Abarcó el periodo comprendido entre 1999 y 2000. En 2005, el Banco Mundial publicó un estudio titulado “La renovación del sistema educativo en la RDC: prioridades y alternativas”, que le permitió proporcionar al gobierno congoleño una financiación de 130 millones de dólares. El Ministerio de Planificación, organismo gubernamental que gestiona la cooperación, elaboró un plan de desarrollo trienal, finalizado en 2006, denominado Documento de Estrategia de Crecimiento y Reducción de la Pobreza (DSCR). La educación ocupa un lugar destacado en este plan.

Hasta el comienzo de la era de la recuperación, la educación en la RDC presentaba unas estadísticas muy alarmantes en cuanto a la parte que se le asignaba en el presupuesto nacional. De 1960 a 2000, la reducción pasó a ser del 7 % al 1 % del PNB para la educación. O sea, del 25 % al 5 % del presupuesto nacional. Entre tiempo, los gastos por alumnos para sus estudios pasaron a ser de 109\$ para primaria y secundaria (1980) a 4 dólares en 2002. En suma, se considera que de 2006 a 2018, el presupuesto para la educación aumentó hasta el 16 %, mientras que el mismo llegó a la barra de 18 % entre 2022-2023.

Este aumento se debe a la voluntad política del entonces presidente de la República, Joseph Kabila, que incluyó la educación como uno de los 5 pilares de su programa político, conocido como las “Cinco obras”, durante su primer mandato, 2006-2011. Reafirmó esta voluntad política

durante su segundo mandato, 2011-2018, en un programa político denominado “Revolución de la Modernidad”, en el que se comprometía, en materia de educación, a “hacer de la RDC una reserva de inteligencia y saber hacer”.

La misma voluntad política es evidente en el presidente Félix Antoine Tshisekedi, su sucesor, y su gobierno. La principal decisión, una promesa electoral, es aplicar la exigencia constitucional de que la enseñanza primaria en las escuelas públicas sea gratuita. El gobierno, siguiendo los pasos del presidente, ha prometido ampliarlo a los dos últimos cursos de la enseñanza básica.

Proyectos ambiciosos

Desde que alcanzó el punto de culminación del Programa para los Países Pobres Muy Endeudados, la RDC ha dado prioridad a la educación. Combinando una voluntad política claramente declarada con una nueva apertura a la asociación, se han llevado a cabo o están en vías de realización algunos proyectos ambiciosos a través de programas y organizaciones que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1*Proyectos ambiciosos a través de programas y organizaciones*

	Organización	Actividad o proyecto	Periodo
1	PARSE	Proyecto de apoyo a la recuperación del sistema educativo apoyado por el Banco Mundial.	2010-2013
2	PROSEB	Proyecto de apoyo a la educación básica respaldado por la Alianza Mundial por la Educación (AME).	2013-2015
3	PEQPESU	Proyecto educativo para la calidad y pertinencia de la enseñanza en los niveles secundario y universitario apoyado por el Banco Mundial y destinado a desarrollar, entre otras cosas, planes de estudio para la enseñanza técnica y profesional y reconstruir la infraestructura de las escuelas técnicas y los departamentos universitarios de ciencias.	2015-2020
4	PAQUE	Proyecto de mejora de la calidad de la educación financiado por la PYME.	2016-2020
5	PERSE	Proyecto de equidad y fortalecimiento del sistema educativo financiado por el Banco Mundial para consolidar la gratuidad de la educación primaria (sigue en curso).	2019-2023
6	PRRIS	Proyecto de reconstrucción y rehabilitación de infraestructuras escolares financiado íntegramente por el Gobierno de la RDC tras alcanzar el punto de culminación del Programa para Países Pobres Muy Endeudados del Banco Mundial.	2013-2020
7	AETP	Mejora de la enseñanza técnica y profesional con el apoyo de la Cooperación Técnica Belga; proyecto a través del cual la RDC emprendió sus primeros intentos de reforma curricular en la enseñanza técnica y profesional.	2012-2015

Nota. Elaboración propia.

Conclusión

Sin estos destellos de esperanza, voluntad política claramente afirmada, leyes revisadas y documentos estratégicos que proclaman prioridades como la gratuidad de la enseñanza, la contratación competitiva de profesores y la reforma de la gestión administrativa del sistema educativo, la retórica sobre la educación seguiría siendo la que pone de relieve la situación calamitosa y alarmante.

El sistema educativo congoleño ha pasado por buenos y malos momentos, con fondos asignados que le han permitido formar a ciudadanos congoleños con eficacia y eficiencia. Pero también ha sufrido grandes crisis que han frenado su progreso, detenido su impulso y lo han vuelto ineficaz. Hay que recordar la edad de oro, que aún es posible, para no engañarse pensando que ya nada es posible.

Todo lo anterior permite entender que la RDC va por buen camino, pero que aún no ha llegado. Hay que revisar muchas cosas y seguir tomando decisiones valientes. El gobierno tendrá que trabajar en las dimensiones del liderazgo, que debe ser efectivo a todos los niveles, desde el nacional al local, desde la transición de las fases de proyectos piloto a la implantación en todo el país si los resultados son buenos, hasta la financiación innovadora para empujar a la educación nacional a cumplir su misión, tal y como se define en la Ley Marco, un análisis sin concesiones de los pasos dados desde 2016 hasta 2025 y pensar, con soberanía, en rectificar la situación o plantearse explorar nuevas vías para seguir elevando el perfil de la educación de aquí a 2025.

Referencias

- Bedia, C. R. (2014). *El crecimiento económico del África subsahariana: influencia del capital humano*. <https://www.casafrica.es/sites/default/files/contents/document/toc0000005232001.pdf>
- Buchmann, C. (1999). Pobreza y desigualdad educativa en África Subsahariana. *Revista Perspectivas*, 29(4), 561-574.
- Carleton-Hug, A., William Hug, J. (2010). Challenges and opportunities for evaluating environmental education programs. *Evaluation and*

- Program Planning*, 33(2), 159-164. <https://doi.org/10.1016/j.eval-progplan.2009.07.005>
- Cervera Vallterra, M. (2019). Los Estados frágiles: el caso de la República Democrática del Congo. En Ruiz, J. J., y Pureza, J. M. (Eds.), *Os estados e a ordem internacional contemporânea: Atas do V Encontro Luso-Espanhol de Professores de Direito Internacional e Relações Internacionais*. Coimbra University Press.
- Chizungu, W. y Bisimwa, O. (2021). *Gratuité de l'enseignement. Volonté politique ou respect de la Constitution de la République Démocratique du Congo*. Bricks International.
- Constitution de la République Démocratique du Congo. (2006). *Journal Officiel de la République Démocratique du Congo*, n° spécial, 18 février 2006
- Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238. <https://doi.org/10.1257/jep.15.2.213>
- Diel, N. S., y Bueno-Pérez, L. A. (2019). Sistematización de experiencias educativas como alternativa de optimización de procesos formativos en países del África Subsahariana. *Revista Transformación* 15(1), 82-93. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000100085
- Ekwa Bis Isal, M. (2009). *L'école trahie*. MédiasPaul.
- Enguta Mwenzi, J. (2020). Le système éducatif de la République Démocratique du Congo et ses principaux défis. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 85, 23-29. <https://doi.org/10.4000/ries.9985>
- Gázquez Iglesias, J. L. (2021). *Repensando los estudios africanos y las ciencias sociales en la era global*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Iniciativa Sociedad Abierta para África Austral (2010). República Democrática del Congo. Effective Delivery of Public Services in the Education Sector.
- Jurado, C., Eva, M. (2024). *La Universidad en la República Democrática del Congo: de la Universiad Lovanium a la Universidad Nacional del Zaire (1954-1971)*. Diss. Ed. Universitat de València.
- Kä Mana y Kenmogne, J. B. (2016). Integrar y unir África a través de la revolución escolar. Opciones fundamentales que hay que tomar hoy. *Congo-Afrique*, (507), 600-629.

- Loi-Cadre de l'Enseignement National Congolais (2016). República Democrática del Congo. *Journal Officiel*. <https://journalofficiel.cd/>
- Mbata Betukumesu A. M. (2005). Libertés académiques et responsabilité sociale des universitaires en République démocratique du Congo. *Journal of Higher Education in Africa*, 3(2), 35-81. <https://www.jstor.org/stable/24486249>
- Mutayongwa, I. (2019). Un proyecto de alfabetización de adultos para la igualdad de género y el desarrollo comunitario en Kabare (República Democrática del Congo). Tabanque. *Revista Pedagógica*, 32(80). <https://doi.org/10.24197/trp.0.2019.88-127>
- Ndugumbo, V. Savard, D. y Fournier, J. (2025). *Reconstruire l'éducation après-guerre en RD Congo: visions et rôles des acteurs d'enseignement dans le développement du curriculum*. Ed. L'Harmattan.
- Ngoma Binda, E. (septembre 2014). Petit Éloge de l'éducation universitaire. *Congo-Afrique*, 487, 620-627.
- Nkengne, P. y Marin, L. (2018). L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone: pour une meilleure équité des systèmes éducatifs. *Éducation et francophonie* 45(3), 35-60. <https://doi.org/10.7202/1046416ar>
- Ojeda Suárez, R., y Agüero Contreras, F. C. (2019). Globalización, Agenda 2030 e imperativo de la Educación Superior: reflexiones. *Revista Conrado*, 15(2), 125-134. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Paniagua Zelada, M. (2010). *La responsabilidad de proteger a las Naciones Unidas en la República Democrática del Congo*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Costa Rica). <https://repositorio.una.ac.cr/items/962acff9-c957-4810-980c-6c698dd19a5b>
- Pilon, M. (2006). *Défis du développement en Afrique subsaharienne: l'éducation en jeu*. Paris: Les collections du Ceped. https://www.ceppe.org/IMG/pdf/defis_du_developpement_subsaaharienne_l_education_en_jeu.pdf
- Testa, S. (2012). Educación y pueblos autóctonos. Líneas de trabajo con el pueblo Pigmeo Mbuti en la República Democrática del Congo. *Foro de Educación* 10(14) 101-113.
- Tuzolele, A. (2024). *La Classe Inutile en République Démocratique du Congo*. <https://mpira.ub.uni-muenchen.de/121257/>

Capítulo 5

Desafíos de la Nueva Escuela Mexicana

Ma. Antonia Miramontes Arteaga
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0002-0550-0309>

Karla Yudit Castillo Villapudua
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0002-3693-6420>

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

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256265>



Resumen

El presente trabajo analiza los principales desafíos en la implementación de la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual busca transformar el sistema educativo nacional hacia un modelo más inclusivo, equitativo y contextualizado. A partir de una revisión documental cualitativa, se identifican los principales obstáculos como la falta de claridad en los lineamientos, la resistencia al cambio, la capacitación insuficiente del magisterio y la carencia de recursos materiales e infraestructura. Uno de los principales hallazgos revela que el mayor reto radica en la dificultad para aterrizar la propuesta en el aula, debido a la escasa formación docente y a la fragmentación de la información que se ha hecho llegar a los docentes. Se propone fortalecer la formación continua, el acompañamiento situado y las comunidades de práctica como estrategias para lograr una apropiación efectiva de la propuesta. El estudio concluye que el éxito de la NEM dependerá de que se logre la participación del docente como eje transformador, brindándole herramientas, capacitación adecuada y las condiciones necesarias para implementar con éxito el nuevo proyecto educativo de forma reflexiva, crítica y contextualizada.

Introducción

La NEM es una propuesta de reforma educativa que tiene entre sus principales propósitos transformar el sistema educativo mexicano, impulsando el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo en niños, niñas y adolescentes (NNA) a lo largo de su formación, desde el nacimiento hasta la conclusión de sus estudios, (SEP, 2019). Sin embargo, estos propósitos no han podido concretarse por dificultades que se han enfrentado desde la primera etapa cuando fue inaugurado el Acuerdo Educativo Nacional en 2019 y se publicó en el Diario Oficial de la Federación en el año 2022 el Plan de Estudios para la Educación

Preescolar, Primaria y Secundaria, dando lugar al surgimiento de opiniones que han derivado en diversas posturas (De los Santos y Tinajero, 2024). Dicha situación preocupa a nivel nacional, por lo que se ha puesto énfasis en atender los desafíos que plantea el proceso de implementación.

A tres años de haber emergido, poco se ha avanzado y persiste la resistencia por parte de docentes y directivos que se niegan a adoptarlo con el argumento de que falta claridad para aterrizar la propuesta en el aula. Al parecer la información les ha llegado fragmentada, por etapas, lo que ha originado confusión para entender la totalidad de la propuesta. Esta situación no es nueva, diversos modelos, reformas, acuerdos y propuestas que han buscado contribuir a la mejora educativa también han enfrentado resistencia y dificultades durante la fase de implementación. Tal es el caso del modelo por competencias, que estuvo vigente por 20 años, desde 1994 hasta el 2018 sin lograr aterrizar la propuesta en su totalidad.

Los desafíos arriba mencionados entorpecen la implementación de la NEM, destacando la dificultad para aterrizar la propuesta en el aula. Esto debido a la formación insuficiente y poca claridad de las capacitaciones que han recibido, en particular en lo que se refiere a los planes de estudio. También se percibe poca participación de los docentes en los cursos de formación continua y educación permanente, aun cuando estos cursos les permiten actualizarse y clarificar los lineamientos curriculares de la nueva propuesta.

Torres (2000 citado en De los Santos y Tinajero, 2024), menciona que “los docentes son la clave del cambio educativo y su participación es fundamental, sobre todo si se aspira a un cambio complejo, sistemático y duradero” (p. 22). Lo anterior significa que la capacitación de los docentes es un aspecto prioritario que se debe atender y si ha habido fallas desde el principio, es mejor reiniciar el proceso. Una de las fallas ha sido la manera fragmentada como se ha difundido la información acerca de la propuesta en lugar de visualizarla como un todo, como un modelo educativo fundamentado en principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos, antropológicos y sociológicos que están presentes en todos y cada una de las partes que lo constituyen. Al presentarse por partes se dificulta su interpretación y apropiación, y se confunden los errores de

implementación con la efectividad de la propuesta (Tiburcio y Jiménez 2020).

En este contexto es importante reflexionar sobre los errores cometidos en la implementación de la propuesta educativa de la NEM, tomando en cuenta la percepción de los docentes que están preocupados por no tener claridad en los planteamientos y coinciden en que los instructores no tienen el conocimiento y dominio del proyecto necesarios para guiar los procesos de capacitación. Esto nos lleva a plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategia se debe seguir para acercar la propuesta de la NEM a los docentes y directivos del sistema educativo mexicano? ¿cuáles son los principales retos que se enfrentan para implementar con éxito la propuesta de la NEM?; ¿cuál de estos es el que más impacto tiene en la calidad educativa que reciben los NNA?, ¿los instructores poseen el conocimiento y la estrategia pedagógica para guiar los procesos de capacitación relacionados con la propuesta educativa de la NEM.

Con la finalidad de responder estas interrogantes en este trabajo se optó por un enfoque cualitativo con un método de revisión documental donde se analizaron artículos académicos, publicaciones periodísticas y documentos oficiales, priorizando aquellos que aportan datos empíricos y análisis críticos de experiencias en distintos espacios educativos. Se dio mayor importancia a textos publicados entre 2019 y 2024 y se agrupó la información por temas, usando el método de codificación abierta para determinar patrones y contrastar ideas respecto a los posibles obstáculos en la adopción de la nueva propuesta educativa.

Desarrollo

Principales retos de la NEM

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad. En México, la NEM ha sido introducida como una propuesta educativa que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Esta se centra en la formación integral de los estudiantes, promoviendo competencias cognitivas, socioemocionales y ciudadanas que son esenciales para su desarrollo personal y profesional en el siglo

XXI (SEP, 2019). La implementación de la NEM representó un cambio significativo respecto a los modelos educativos anteriores, poniendo énfasis en la educación para la paz, la igualdad de género, la educación ambiental y la participación democrática. Este enfoque integral no solo busca mejorar el rendimiento académico, sino también formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su entorno social y natural.

La implementación de la NEM ha enfrentado desafíos que han dificultado su adopción en las aulas, entre los que se encuentran la falta de claridad de la propuesta, recursos insuficientes, resistencia al cambio por parte de algunos educadores y administradores, desigualdades regionales significativas, falta de preparación por parte de los docentes, sobrecarga administrativa y complejidad para transitar a evaluaciones formativas centradas en el progreso individual (González, 2020; López, 2021).

El problema se agrava cuando, además de la confusión para interpretar la propuesta, surgen problemas para aterrizar en las aulas, en los diferentes niveles, acentuándose sobre todo en la escuela secundaria. Al respecto, Andere (2023) señala que realizar la planeación didáctica a través de aprendizajes basados en proyectos multi o transdisciplinarios que integran los conocimientos de diversas materias a partir de campos formativos resulta muy interesante, pero cumplir con este requerimiento no ha sido fácil para los profesores, pues además de que se trata de una práctica que no les es familiar, tampoco se les ha clarificado. Si hubieran entendido con claridad las bases del modelo por competencias, esta nueva propuesta les sería comprensiva. Aunado a esto, la escasez de recursos, las desigualdades regionales, la falta de tiempo y el estrés generado por la carga administrativa han complicado el problema.

El observatorio Educación con Rumbo publicó en 2024 que aproximadamente el 70 % de los docentes señalaba dificultades para entender los conceptos clave de la propuesta de la NEM, como sus principios y objetivos, lo cual se explica por la falta de formación continua y educación permanente, así como por deficiencias en su formación profesional. Otro aspecto que ha agravado el problema es la falta de infraestructura en los lugares apartados y de difícil acceso, impidiendo el cumplimiento de algunos de los principios centrales de la NEM: la educación inclusiva y el logro de la equidad social. Por otro lado, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha obstaculizado la implemen-

tación de la propuesta educativa, por intereses laborales y políticos que han llevado a movilizaciones y paros en diversos lugares del país.

Un aspecto adicional que ha generado controversias son los libros de texto gratuito (LTG), los cuales, desde su lanzamiento, fueron rechazados por considerarlos inapropiados, con errores y omisiones, así como de difícil adaptación, a diferencia de los libros anteriores. Al respecto, Andere (2024) señala que “los LTG llegaron a la escuela con una fuerte oposición de parte de académicos, expertos y algunas organizaciones no gubernamentales”. Además, el sesgo político que manejan los LTG hace difícil que toda la población se identifique con ellos.

El Impacto en la calidad educativa que reciben los NNA

La falta de comprensión por parte de los docentes respecto a la propuesta educativa repercute directamente en la calidad de su trabajo educativo, y por ende en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que al no comprender los planteamientos, regresan a las viejas prácticas arraigadas que han adquirido a lo largo de su experiencia.

La literatura especializada menciona que cuando un ser humano tiene dudas sobre cómo atender algún proceso, su cerebro recurre a la información y métodos aplicados con anterioridad. Al respecto, Van y Meeter (2020) mencionan lo siguiente: “Cuando el cerebro se encuentra con un proceso que no comprende del todo, recurre a esquemas almacenados para interpretar la información”. De tal manera que, si los docentes tienen confusión en los principios de un nuevo plan de estudios, por comodidad y seguridad seguirán haciendo los procesos anteriores. El maestro tiene que dar su clase y, si no comprende la nueva propuesta, simplemente hará lo que ha realizado todo el tiempo. Esto limita los avances en el proceso de adopción del nuevo modelo.

Si los profesores no cumplen con la parte que les corresponde, el principal afectado es el estudiante, pues no adquirirá los aprendizajes previstos en el plan de estudios. Esta situación se agudiza en espacios vulnerables, donde se carece de recursos materiales y existen dificultades de acceso y/o infraestructura deficiente, por lo que fortalecer las competencias docentes es un requisito mínimo para asegurar la formación integral de los estudiantes. Como ya lo mencionaban González (2020) y

López (2021), contar con docentes capacitados permite asumir los retos educativos con mayores probabilidades de éxito.

La capacitación docente en los CTE

Es difícil implementar políticas educativas cuando los docentes, que son los encargados de llevarlas al aula, no comprenden sus objetivos. Esto abre una brecha entre lo que dicta la política y la práctica, que puede ocasionar una falta de compromiso por parte de los docentes, ya que perciben que lo dictado en los documentos no corresponde con su contexto profesional, así como con las características y las necesidades de sus estudiantes (Oliveira y Peixoto, 2021; Ncube et al., 2012). Si bien los responsables de la capacitación muestran compromiso con el proyecto, al no comprender la propuesta, no pueden guiar a otros docentes y lograr el objetivo que se persigue.

Reyes (2022) menciona que “muchos docentes señalan que la formación que reciben es insuficiente y poco práctica. Proponen que la capacitación sea impartida por expertos y que se relacione directamente con las necesidades del aula, garantizando así una aplicación efectiva de la NEM”. En algunas escuelas donde se llevan a cabo los CTE, los docentes mencionan que los orientadores no son expertos en el tema y son incapaces de resolver las dudas que surgen en las reuniones. Por su parte, los orientadores afirman que no cuentan con el tiempo suficiente para prepararse, lo que dificulta una capacitación eficaz.

La propuesta de la NEM y su implementación en el aula.

Las dificultades para la implementación de la propuesta educativa de la NEM se extienden a todos los niveles de la educación básica, pero son especialmente graves en la escuela secundaria. Si bien los docentes pueden sentirse familiarizados con la primera parte del proceso en el que se analiza el contexto del colectivo escolar, encuentran obstáculos para iniciar el codiseño colegiado, momento en que deben hacer la planeación analítica en colaboración con otros docentes e incorporando temáticas y saberes de las diferentes disciplinas en un proyecto que integre los ejes articuladores desde los campos formativos y sin desdibujar los aprendizajes que desde cada disciplina es importante promover.

Los ejes articuladores son 7 principios transversales que conectan los contenidos educativos con la realidad del colectivo escolar y los problemas del entorno, volviendo más pertinente y significativo el aprendizaje. Por otro lado, los campos formativos integran los aprendizajes de las diferentes disciplinas en un proyecto que al surgir de las necesidades y problemáticas del contexto se percibe con un propósito útil, con sentido, interesante y significativo.

Figura 1

Ejes articuladores y campos formativos del plan de estudios 2022 para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.



Nota. Imagen obtenida de la SEP (2022).

La contextualización pedagógica y el fortalecimiento profesional docente a través de la creación de comunidades de práctica apoyan la integración de todos los actores, los docentes pueden compartir experiencias, recursos y diseñar de manera colectiva propuestas curriculares adaptadas a sus contextos específicos (Villalpando, 2025). A ello se suma la realización de talleres de acompañamiento situados en las escuelas, guiados por asesores pedagógicos, que permitan trabajar de forma práctica en la elaboración conjunta de planeaciones didácticas contextualizadas.

Otra estrategia clave es el diseño y difusión de plantillas flexibles para la planeación analítica, que sirvan de guía, pero que permitan adaptaciones de acuerdo con las características del grupo, los recursos disponibles y los aprendizajes esperados. Asimismo, la creación de bancos digitales de experiencias y buenas prácticas, alimentados por el propio magisterio, permitiría el acceso a propuestas pedagógicas probadas que pueden ser inspiración para otros colectivos docentes (Universidad de Tijuana, 2025).

Una vez que se cuenta con el análisis de la realidad y contexto del colectivo escolar, es posible proceder a la elaboración de la planeación, considerando los contenidos del programa sintético y los procesos de desarrollo del aprendizaje; véase Figura 2.

Figura 2

Contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje



Fuente: SEP (2022).

En el cuadro de abajo se presenta la organización del plan de actividades para trabajar en el primer grado de secundaria un proyecto sobre Vida Saludable. Para el ejercicio que se pretende desarrollar, se tomará como base el siguiente caso hipotético: los malos hábitos alimenticios, el sedentarismo, así como algunas prácticas no saludables, dificultan el buen desempeño escolar de los estudiantes.

Tabla 1

Organizador gráfico del plan de actividades para trabajar en el primer grado de secundaria un proyecto titulado, “Revolución del bienestar” Vida Saludable

Realidad y contexto colectivo escolar	Tipo de proyecto	Campos formativos	Contenidos	PDA	Ejes articuladores
Dificultad de parte de los estudiantes para concentrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Proyecto basado en problemas	Lenguajes	La función creativa del español en la expresión de necesidades e intereses comunitarios. Mensajes para promover una vida saludable, expresados en medios comunitarios o masivos de comunicación.	Identifica las características y recursos de mensajes que promueven una vida saludable a través de los diferentes medios comunitarios o masivos de comunicación impresos o audiovisuales.	Vida saludable
		Saberes y pensamiento científico.	El suelo, recurso estratégico para la seguridad alimentaria y la vida en el planeta. Prevención de enfermedades relacionadas con la alimentación y el consumo de alimentos ultra procesados.	Identifica causas de la obesidad y la diabetes relacionadas con la dieta y el sedentarismo, a fin de formular su proyecto de vida saludable; incluye factores protectores y propone acciones para redu-	Apropiación de la cultura a través de la lectura y la escritura

Realidad y contexto colectivo escolar	Tipo de proyecto	Campos formativos	Contenidos	PDA	Ejes articuladores
				cir factores de riesgo, incluyendo su entorno familiar y comunitario. Formula hipótesis acerca de las consecuencias de carencia o exceso de nutrientes en la dieta; interpreta datos que muestran la correlación entre la incidencia de enfermedades como la caries e hipertensión y el consumo de exceso de sal, azúcar y grasas saturadas.	
		Ética, vida saludable naturaleza y sociedad.	Las desigualdades socioeconómicas en México y el mundo, y sus efectos en la calidad	Indaga sobre el origen, los usos y los problemas del suelo en la localidad. Reflexiona	Pensamiento crítico

Realidad y contexto colectivo escolar	Tipo de proyecto	Campos formativos	Contenidos	PDA	Ejes articuladores
			de vida de las personas El suelo, recurso estratégico para la seguridad alimentaria y la vida en el planeta.	acerca de la contradicción que existe entre los países con suelo de vocación agrícola y la poca productividad asociada con los problemas del suelo (sobrexplotación, degradación, pérdida, entre otros). Reconoce que el consumo de drogas afecta el derecho a la dignidad y la salud de las personas, y demanda la aplicación de medidas que contribuyan a la prevención y protección.	

Realidad y contexto colectivo escolar	Tipo de proyecto	Campos formativos	Contenidos	PDA	Ejes articuladores
		De lo humano y lo comunitario	Estilos de vida activos y saludables. Educación Integral en Sexualidad. Los sentimientos y su influencia en la toma de decisiones. Construcción del proyecto de vida.	Identifica las dimensiones de la sexualidad: biológica, psicológica, social, cultural, entre otras, en distintos momentos de su vida, para establecer relaciones en favor del bienestar. Valora metas individuales y de otras personas a partir de identificar situaciones y formas de actuar que las afectan, para favorecer su logro y el bienestar colectivo.	

Nota. Elaboración propia con datos del Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6.

En la tabla anterior se visualiza el bosquejo general del proyecto titulado “El camino hacia la salud”, donde se integran de manera articulada los 4 campos formativos, los procesos de desarrollo del aprendizaje y los ejes articuladores, tomando como referencia el programa de estudio para la educación secundaria: programa sintético de la fase 6 (SEP, 2022), así como el trabajo de Guzmán et al. (2011). Es necesario señalar que este proyecto busca atender la falta de hábitos saludables en los estudiantes y la comunidad en general. Para dicho diseño se propone la estrategia didáctica del trabajo por proyectos, la cual permite trabajar todas las áreas del conocimiento que se engloban en los 4 campos formativos, promoviendo el trabajo colaborativo y la práctica de valores. Los hábitos de vida saludables son prioridad para mantener la salud física y mental, ya que la buena alimentación y la práctica del deporte pueden ayudar a prevenir enfermedades por deficiencia de nutrientes o sedentarismo. Algunos padecimientos son el resultado de una combinación de malos hábitos alimenticios, inactividad física, tabaquismo y alcoholismo (OMS, 2018).

Es importante que en las diferentes temáticas que se aborden se contextualice la situación a nivel mundial, nacional y local con datos que permitan ubicar la dimensión del problema. Asimismo, involucrar a las familias es prioridad para conocer su punto de vista en torno al tema del proyecto que se esté trabajando. Es deseable que se elabore un instrumento para aplicar a las familias de cada uno de los estudiantes en el que, además de responder a las preguntas, se reflexione sobre los resultados obtenidos, se identifiquen los hábitos familiares y se revisen documentos que hablen sobre las consecuencias de distintos tipos de hábitos para que se haga conciencia sobre el problema e inicien para la adopción de hábitos saludables en su proyecto de vida.

Cada estudiante debe adquirir conciencia del peligro que representan para la salud los malos hábitos. Es deseable involucrar a los miembros de la familia para que desde este ámbito surjan ideas que puedan apoyar el proyecto, pero sobre todo para que se visualice la importancia de que cada integrante se comprometa con responsabilidad a contribuir a la salud familiar. La conclusión del proyecto debe ofrecer a los estudiantes la oportunidad de usar la información investigada para hacer su propio

plan en la adquisición de hábitos saludables a través del aprendizaje cooperativo y favorecer la realización de tareas grupales para el logro de objetivos comunes.

Involucrar a otros docentes en temas que incorporen las necesidades y características del colectivo escolar dará sentido y pertinencia al proyecto. Los diagramas de flujo o una matriz de doble entrada pueden hacer más visual el proceso. Además, es necesario implementar estrategias que promuevan el trabajo colaborativo.

Es indispensable fortalecer la formación continua con contenidos centrados en metodologías activas, evaluación formativa y enfoque inclusivo, entre otras, que promuevan la paz, las competencias emocionales y ciudadanas, así como la sostenibilidad ambiental y la participación democrática, fortaleciendo con ello la formación integral de niños, niñas y adolescentes. Solo mediante una estrategia integral y sostenida será posible hacer de la NEM un modelo educativo verdaderamente incluyente, equitativo y transformador.

Conclusiones

La NEM representa una de las apuestas más ambiciosas del sistema educativo nacional para transformar la educación hacia un modelo más incluyente, equitativo y contextualizado. Sin embargo, las reflexiones desarrolladas a lo largo de este trabajo evidencian que, a pesar de los esfuerzos institucionales, su adopción se encuentra limitada por una serie de desafíos estructurales, formativos y operativos que impiden su implementación efectiva en las aulas.

Los hallazgos dejan ver que el mayor obstáculo no radica únicamente en el diseño del modelo, sino en la falta de claridad, acompañamiento y formación suficientes para quienes deben apropiarse y operar la propuesta. La llegada fragmentada de la información, el escaso dominio por parte de los facilitadores en los CTE, la resistencia al cambio y las condiciones adversas de infraestructura y recursos materiales, configuran un panorama complejo que amplía las brechas de aprendizaje en lugar de cerrarlas.

Además, el análisis realizado demuestra que la práctica docente continúa anclada a modelos tradicionales, muchas veces por necesidad o

desconocimiento, y que los procesos de codiseño y planeación situados, que tienen un gran potencial transformador, no han sido suficientemente comprendidos ni habilitados desde la capacitación oficial. En consecuencia, se retrasa la apropiación pedagógica de la nueva propuesta educativa y se dificulta el tránsito hacia una práctica más reflexiva, crítica e innovadora.

Por lo tanto, es imprescindible replantear las estrategias de formación, acompañamiento y comunicación de la propuesta educativa. La NEM solo podrá materializarse si se considera al magisterio como un actor clave y se le brinda el tiempo, el conocimiento y el respaldo institucional necesario para comprender, adaptar y aplicar la propuesta educativa desde su propia realidad escolar. Fortalecer las competencias profesionales de los docentes, consolidar comunidades de práctica y fomentar la reflexión pedagógica continua son condiciones esenciales para lograr una transformación educativa real y sostenida. Solo así, con una visión compartida, estructuralmente articulada y pedagógicamente viable, la NEM podrá dejar de ser una aspiración en papel para convertirse en una vivencia cotidiana de calidad, equidad y sentido en las aulas mexicanas.

Referencias

- Benemérita Escuela Nacional de Maestros. (2025). *Transiciones al Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana: reflexiones, realidades y desafíos*. <https://benmac.edu.mx/docs/LNEM.pdf>
- Bremner, N., Sakata, N., & Bórquez Morales, L. S. (2024). Stakeholder Experiences and Perspectives on the Nueva Escuela Mexicana Reform in Mexican Primary Education. *Education Sciences*, 14(10), 1066. <https://doi.org/10.3390/educsci14101066>
- Buzos. (2025). *Desafío educativo: 70% de maestros no entiende la Nueva Escuela Mexicana*. <https://buzos.com.mx/noticia/desafio-educativo-70-de-maestros-no-entende-la-nueva-escuela-mexicana>
- Crédito Maestro. (2025). *Desafíos de la NEM: Cómo prepararte para ellos*. <https://www.creditomaestro.com/blog/invertir-en-el-futuro/desafios-de-la-nem-como-prepararte-para-ellos>

- De los Santos-Urias, I. S., y Tinajero-Villavicencio, M. G. (2024). Los docentes ante las reformas educativas y la Nueva Escuela Mexicana: revisión de la literatura. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 7(14), 142–163. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/495>
- El País. (2025a). *La escuela, vetada para los indígenas en México: cuatro de cada 10 no acuden a clases*. <https://elpais.com/mexico/2025-03-18/la-escuela-vetada-para-los-indigenas-en-mexico-cuatro-de-cada-10-no-acuden-a-clases.html>
- El País. (2025b). *El poder de los sindicatos magisteriales de México: defensa de derechos, clientelismo, corrupción y chantaje*. <https://elpais.com/mexico/2025-04-14/el-poder-de-los-sindicatos-magisteriales-de-mexico-defensa-de-derechos-clientelismo-corrupcion-y-chantaje.html>
- Hernández Maldonado, M. C. A., Reveles Márquez, J. de J., y Ceballos Gurrola, E. (2024). Innovación Pedagógica para la Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Evaluación del Impacto y Desafíos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1263–1274. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2330>
- Peraza, C., & Jarquín, M. (2023). Digital leap in the New Mexican school since the pandemic lockdown: Challenges for governance and pedagogical processes. *Education Policy Analysis Archives*, 31, 7912. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7912>
- Subsecretaría de Educación Básica del Estado de México. (2024). *Estudios de caso: una visión desde las aulas en educación básica*. https://subfc.edomex.gob.mx/sites/subfc.edomex.gob.mx/files/images/consejos%20tecnicos/Estudio-de-caso_Electronico%20CREEFAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2024). *Plan de Estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Dirección General de Desarrollo Curricular. México.
- Tiburcio, C., y Jiménez, V. D. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Entre Ríos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 3(01), 84-99. <https://revistas.ufpi.br/index.php/entrierios/article/view/10512>
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana: cuaderno de viajes*. Paidós.

- Universidad deTijuana. (2025). *Retos del acompañamiento pedagógico en la Nueva Escuela Mexicana*. <https://udetijuana.edu.mx/retos-del-acompanamiento-en-la-nueva-escuela-mexicana>
- Van, M., y Meeter, M. (2020). *How to optimize knowledge construction in the brain*. Science of learnign.
- Villalpando Sifuentes, A. (2025). Retos en la planeación didáctica en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Pedagógica YAAN*, artículo 6. https://universidadyaan.mx/revista/2025/febrero/especial_2/articulo_6.pdf

Capítulo 6

Procesos de ayuda formativos: Acompañamiento a la práctica reflexiva en la consolidación de la NEM

Claudia Myrna Méndez Alarcón†
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0002-6327-934X>

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256272>



Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), alineada con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se orienta no solo al aprendizaje de contenidos curriculares, sino al desarrollo de capacidades en los alumnos para propiciar, entre otras cosas, el pensamiento crítico y sistemático. Este tipo de formación implica un reto para el profesorado que requiere del desarrollo profesional situado en el contexto laboral a través del acompañamiento de otros más expertos. El objetivo del trabajo es comprender cómo se despliegan los procesos de ayudas formativas en la actividad conjunta entre profesores en la gestión del aula y la escuela para el desarrollo profesional en perspectiva a la consolidación de la NEM. Se responderán las preguntas de investigación: ¿cómo se estructura y organiza la actividad conjunta en la práctica reflexiva en la gestión de la escuela y el aula?, y ¿cuáles son los procesos de ayuda formativos para el desarrollo profesional a través del acompañamiento en la práctica en la gestión del aula? Se utilizó una metodología cualitativa a través del estudio de tres casos conformados por una profesora experta y una educadora en formación respecto a prácticas educativas inclusivas. Los resultados muestran, por una parte, que la práctica reflexiva requiere de la estructura y organización de actividades sistemáticas, intencionadas y a lo largo de un periodo para favorecer la reflexión como proceso de aprendizaje. Por otra parte, tanto el traspaso progresivo del control como la construcción de significados son procesos de ayuda formativos necesarios para el desarrollo profesional.

Introducción

Actualmente, los planes y programas de estudios se orientan a la creación de una Nueva Escuela Mexicana, que no solo implica un cambio curricular para la mejora continua de la educación, sino la transformación

de prácticas educativas con una mayor comprensión de lo que implican los procesos formativos, de aprendizaje y evaluativos por parte de los docentes. Uno de los aspectos que se enfatiza en la transformación de las prácticas educativas es la emancipación de las niñas, niños y adolescentes para la toma de decisiones respecto al sentido de su aprendizaje que abone a su proyecto de vida. Lo cual requiere de los docentes una forma diferente para guiar los procesos de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes al desarrollo de múltiples capacidades, como es el pensamiento crítico y reflexivo (Secretaría de Educación Pública, 2022).

En este sentido, el desarrollo de pensamiento crítico en los futuros ciudadanos se considera fundamental en la NEM, el cual se alinea en el marco internacional educativo con la agenda 2030 para el desarrollo sostenible propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018). Pensamiento crítico que utilizan las personas para identificar, tomar conciencia y resolver problemas de sustentabilidad de manera integral para procurar el bienestar personal y social, a partir del empoderamiento que se genera en las personas para tomar decisiones informadas (Lasekan et al., 2023).

Como sabemos, los docentes son modelos para las niñas, niños y adolescentes en el desarrollo de capacidades que requieren de un contexto y práctica continua. Sin embargo, el pensamiento crítico regularmente no se considera un objeto de enseñanza en los programas formativos de los futuros profesores, lo que obstaculiza la enseñanza de procesos de pensamiento, tales como la comprensión, el análisis, la interpretación, la evaluación, la formulación de juicios para la toma de decisiones, entre otros (Unlu, 2018).

Por lo tanto, la enseñanza de capacidades como el pensamiento crítico y reflexivo sería uno de los principales retos para la formación docente inicial y continua (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). A nivel de política educativa, en México se ha transitado por diversas propuestas para la mejora de la gestión escolar, incluida la formación continua de los docentes y, por ende, de los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes. Por citar un breve recorrido, a partir del año 1990 se impulsaron los “proyectos escolares”, con la finalidad de crear condiciones flexibles de trabajo e integración de la comunidad educativa para establecer normas

y compromisos en vía de la mejora de los aprendizajes. En el 2001 surge el programa de “escuelas de calidad”, que refuerza la gestión escolar desde la dimensión pedagógica, administrativa, organizacional y social. En el 2013 se establece el programa “La escuela al centro”, que mantiene los aspectos más importantes de los programas anteriores y se añade el desarrollo de la autonomía en la gestión escolar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019).

Todos estos programas comparten la finalidad de mejorar la educación a través de la creación de comunidades de aprendizaje, dado que los docentes requieren participar en procesos formativos y de desarrollo en la escuela de manera sistemática y permanente que considere las trayectorias formativas desde la inserción laboral hasta el término de la vida profesional (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJORED], 2022). Esto porque los docentes en dichas comunidades tienen la oportunidad de gestionar su autonomía a través de la elaboración de planes de mejora y/o programas analíticos en reuniones con el colectivo docente, que involucren el desarrollo profesional para la mejora de las prácticas educativas. Aunque uno de los mayores retos es recibir un acompañamiento para echar a andar todas estas iniciativas de transformación educativa.

Al respecto, resultados de estudios empíricos sobre el acompañamiento afirman que es una estrategia para el desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje en los niños por su carácter situado y contextualizado a partir de las necesidades e intereses de los docentes en formación (Taveras, 2022; Méndez y Colomina, 2020a). Dicha estrategia incluye actividades de planificación, observación y evaluación de la práctica a través de la reflexión de la experiencia por medio del diálogo con otro docente más experto en algún contenido de formación (Salazar y de la Luz Marqués, 2012; Izarra y Vargas, 2015; Villalta-Paucar, Martinic-Valencia, Assael-Budnir, 2022). Sin embargo, existen pocos estudios que nos den claridad de cómo se lleva a cabo la práctica reflexiva en la interacción y el diálogo entre docentes en la gestión en el aula y la escuela. Es por ello que este estudio responde a las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se estructura y organiza la actividad conjunta en la práctica reflexiva en la gestión de la escuela y aula?, y ¿cuáles son los procesos de ayuda formativos para el desarrollo profesional a través del acompañamiento en la práctica en la gestión del aula?

Marco teórico

Desde la psicología de la educación, este estudio se enmarca en una perspectiva constructivista de orientación histórico-cultural que permite comprender cómo se acompaña a los docentes para aprender de la práctica educativa y mejorar los procesos formativos y de aprendizaje en sus alumnos. Desde este marco entendemos el aprendizaje como resultado de procesos de internalización y externalización a partir de la interacción en situaciones sociales de desarrollo donde se comparten significados relevantes histórico y culturalmente (Vygotsky, 1979; Edwards, 2010). Se entiende por procesos de internalización y externalización aquellos procesos de control sobre formas de símbolos y signos con significado (Wertch, 1985). Para Vygotsky (1979), el sistema de símbolos y signos es el lenguaje, es decir, la herramienta psicológica de origen social cuya función es regular la propia actividad y la de los demás.

El aprendizaje también se entiende como un proceso de enculturación o, también dicho, un proceso de apropiación de recursos propios de la cultura por medio de la participación en actividades conjuntas (Brown, Collins y Duguid, 1989; Rogoff, 1993). En este sentido, el aprendizaje es participación en una comunidad de práctica que va desde la participación periférica a la participación central. Este último tipo de participación evidencia la transformación personal que surge de la interacción entre colegas al ir haciendo cada vez mejor una práctica determinada (Lave y Wenger, 2002).

Así mismo, entendemos el aprendizaje como un proceso interactivo y subjetivo, es decir, un proceso que surge de la intención del sujeto por aprender a partir del uso de diferentes recursos psicológicos como son las emociones, aspiraciones, intereses, pensamientos, etc., en la construcción de conocimiento con sentido para la consecución de proyectos personales donde convergen las diversas subjetividades sociales que tienen un papel primordial en el desarrollo personal y profesional (González Rey, 1997).

En complementariedad con las definiciones anteriores, en el contexto de la formación del profesorado, comprendemos el aprendizaje docente como un proceso que involucra dimensiones cognitivas, emocionales y motivacionales, el cual requiere de la reflexión guiada de situaciones en

la experiencia práctica para el cambio en la acción y la construcción de significados (Korthagen, 2017). Otra de las características del aprendizaje docente es que involucra tanto la construcción de conocimiento de la práctica educativa como la interpretación de problemas en ella, lo cual implica la toma de decisiones que permitan resolverlos. En otras palabras, la interacción entre la construcción de sentido individual o subjetivo y la construcción de significados colectivos que están presentes a nivel escolar e institucional (Edwards, 2010).

Entender de esta manera el aprendizaje del profesorado nos invita a pensar de una manera distinta la formación docente, es decir, a situar en contextos de práctica en el entorno laboral a través de distintas estrategias, como es el acompañamiento (Pirard, Camus y Barbier, 2018). En este trabajo conceptualizamos el acompañamiento como un proceso de aprendizaje personalización a las necesidades e intereses del profesor en formación, que se caracteriza por ser abierto y ajustado a sus requerimientos a través de procesos de ayuda formativos que llevan a cabo profesores en un contexto de colaboración en la actividad conjunta de la práctica educativa, que conlleva la planificación, desarrollo y evaluación de esta (Méndez y Colomina, 2020a; Pirar, Camus y Barbier, 2018).

El acompañamiento se basa en siete principios que se mencionan muy sucintamente para fines de este trabajo: 1) la colaboración entre los participantes es fundamental; en este proceso, la relación interpersonal es de tipo horizontal, nunca vertical; 2) se da en la actividad conjunta entre el profesor que acompaña y el profesor que recibe el acompañamiento. Dicha actividad conjunta incluye acciones antes, durante y después de la práctica educativa, donde quien acompaña ajusta las ayudas formativas a las necesidades de quien aprende y quien recibe el acompañamiento —no de forma pasiva—, dado que es el protagonista de su propio aprendizaje; 3) la relación teoría-práctica es inversa, quiere decir que el aprendizaje surge de situaciones en la experiencia práctica que son sometidas a procesos reflexivos donde la interpretación teórica es fundamental para la toma de decisiones; 4) contribuye a la asunción del control para el desarrollo de la autonomía profesional y a la construcción de significados compartidos. Autonomía y construcción de significados que es posible compartir a partir de la participación de situaciones de modelado de la acción y del modelado discursivo de procesos reflexivos; 5) es un proceso

temporal y transitorio; 6) se lleva a cabo en comunidades de práctica en el entorno del aula y la escuela; y 7) es sistémico, es decir, que toda actividad que se lleva a cabo entre acompañante y acompañado tiene impacto en la comunidad educativa (Mayoral y Castelló, 2015; Méndez y Colomina, 2020a; Paul, 2009; Pirard, Camus y Barbier, 2018).

En este contexto, cobran especial interés los conceptos de actividad conjunta e interacción. Por actividad conjunta nos referimos a la actividad que realiza tanto el formador como el profesor en la realización de un tipo de tarea formativa, tanto en presencia como en ausencia de alguno de ellos. En cambio, la interacción se da a través de actos comunicativos únicamente de forma simultánea (Coll et al., 2008).

En esta actividad conjunta resaltamos la importancia de la práctica reflexiva, como un tipo de actividad donde colaboran dos o más profesores para desplegar procesos reflexivos sobre la práctica educativa anclada a una determinada situación social, cultural e históricamente compartida por quienes la realizan (Fauré et al., 2022). Por procesos reflexivos entendemos al conjunto de acciones llevadas a cabo para (re)construir significados personales y profesionales a través del uso del lenguaje con otros de situaciones prácticas que les permitan generar experiencias subjetivas de aprendizaje (Chávez et al., 2023; Fauré et al., 2022).

Para que se dé el aprendizaje profesional a través del acompañamiento en la práctica, es necesario hacer uso de los procesos de ayuda formativos, el traspaso progresivo del control para el desarrollo de la autonomía profesional y la construcción de la actividad conjunta o de colaboración para la construcción de significados compartidos (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Méndez y Colomina, 2020a). La noción de apoyo surge de las propuestas de Wood, Bruner y Ross (1976) sobre el andamio como metáfora para que quien aprenda vaya ganando autonomía en algún tipo de tarea que sin este apoyo no sería capaz. Y las ayudas formativas a la construcción de significados compartidos emergen de las ideas de Wertsch (1984), que se refiere al apoyo que da un experto a través del lenguaje para ir compartiendo parcelas de sentido entre los sujetos y ampliando niveles de intersubjetividad entre formador y profesor aprendiz.

Las ayudas formativas las entendemos como aquellas intervenciones discursivas con una intención formativa, ya sea para la gestión de la participación, la tarea y los significados. Las dos primeras fundamenta-

les para la construcción de la actividad conjunta o de colaboración y la última para la construcción de significados personales y profesionales en el aprendizaje de la práctica educativa (Méndez y Colomina, 2020a).

En síntesis, en este apartado se ha explicado cada concepto que se utiliza para interpretar los datos analizados a partir de un marco teórico de referencia de la psicología de la educación de enfoque constructivista de orientación histórico-cultural. Identificando varias definiciones del aprendizaje humano y el matiz que caracteriza el aprendizaje docente en la práctica educativa, cómo se entiende la práctica reflexiva y los procesos reflexivos a través del uso del lenguaje para el aprendizaje docente. Así como los procesos de ayuda formativos y las ayudas formativas que se dan en el acompañamiento a la práctica educativa por parte de un profesor más experto en un contexto de colaboración.

Metodología

Se asumió una metodología cualitativa de naturaleza observacional e interpretativa (Mansilla y Huaiquién, 2020). Se empleó un enfoque etnográfico para el estudio del profesorado en situaciones naturales de trabajo en el aula y escuela; se puso especial énfasis en la cultura y los procesos mediante los cuales las profesoras construyen significado sobre sus experiencias (Anderson-Levitt, 2006). Se utilizó el estudio de casos para su análisis en el contexto particular, local y espacial a partir de las acciones y actividades de las participantes (Flick, 2004).

El contexto del estudio es un programa de desarrollo profesional que realiza una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) a jardines de niños en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. El programa es parte de las actividades de innovación docente a iniciativa propia del personal de la USAER, que se lleva a cabo dentro del Sistema Educativo Nacional. El programa se orienta al desarrollo de prácticas educativas inclusivas a través del trabajo colaborativo entre el personal de la USAER y el personal de las escuelas. La finalidad del programa es, por un lado, atender a la diversidad de las niñas y niños con discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes o dificultades severas en el aprendizaje, el lenguaje y la conducta. Por otro lado, crear ambientes

incluyentes en el contexto áulico, escolar, familiar y comunitario a través del desarrollo de prácticas educativas inclusivas, por parte del personal de cada escuela con la que colabora la USAER (para más información, ver Colomina y Méndez, 2012).

Las participantes son maestras de apoyo adscritas a la USAER, quienes fungen el rol de formadoras en el programa de desarrollo profesional. En este estudio participaron dos maestras de apoyo, una con más de diez años de experiencia en la formación docente en prácticas inclusivas (formadora del caso uno y tres) y otra con seis años de experiencia (formadora del caso dos). Dichas maestras de apoyo conforman tres casos de estudio con educadoras con distintos niveles de experiencia en educación preescolar y en prácticas inclusivas. La educadora del caso uno cuenta con veinte años de experiencia como apoyo técnico, pero no en prácticas inclusivas. La educadora del caso dos cuenta con diecinueve años de experiencia en educación preescolar y un año en prácticas inclusivas. La educadora del caso tres cuenta con veinte años de experiencia en educación preescolar y seis en prácticas inclusivas. Cabe señalar que a cada participante se le informó del estudio y firmó un consentimiento.

Se utilizaron diversos procedimientos e instrumentos de recolección de datos para el estudio. En primer lugar, se grabaron en audio y vídeo las sesiones de trabajo colaborativo entre cada caso de estudio en las actividades formativas en el aula. De igual manera, se grabaron las sesiones de trabajo colaborativo entre el personal de la USAER y el jardín de niños en las actividades formativas en la escuela. En segundo lugar, se realizaron entrevistas a las participantes del estudio. En tercer lugar, se recolectaron los documentos elaborados por los participantes relacionados con la planificación didáctica, informes de evaluación psicopedagógica, diarios, rúbricas de autoevaluación para educadoras, etc. En cuarto lugar, se recolectaron autoinformes requisitados por las participantes a solicitud de la investigadora.

Se empleó el modelo de análisis de la actividad conjunta entre profesores en servicio para estudiar procesos de formación mediante el acompañamiento en el aula (Méndez y Colomina, 2020b). Este modelo de análisis consta de dos niveles de análisis. El primer nivel es de carácter más macro; quiere decir que aporta elementos explicativos sobre

la estructura, organización y evolución de la actividad conjunta. En este nivel se identifican patrones de interacción entre las participantes en la actividad conjunta que dan evidencia al proceso de ayuda formativo “traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje en la profesora”. Las unidades de análisis que incluyen este primer nivel son: la Secuencia Formativa (SF), el Conjunto de Secuencias Formativas, las Sesiones de trabajo conjunto y el Segmento de Interactividad Formativa (SIF).

El segundo nivel de análisis, de carácter más micro, está centrado en la actividad conjunta de tipo discursiva entre las participantes para aportar elementos explicativos sobre el proceso de ayuda, “la construcción progresiva de los significados compartidos”, a lo largo de las Secuencias Formativas. Las unidades de análisis son el Turno Conversacional y el Fragmento de Turno Conversacional (FTC). En este nivel, las dimensiones de análisis son la gestión de la participación, de la tarea y del significado (para más información sobre las dimensiones y unidades de análisis, ver Méndez y Colomina, 2020b). En este nivel, se utilizó estadística descriptiva para apoyar la interpretación de los datos.

En concreto, ambos niveles de análisis fueron utilizados para la identificación de los procesos de ayuda en los tres casos a lo largo de un ciclo escolar, específicamente en las Secuencias Formativas de la actividad conjunta entre formadoras y profesoras en el nivel del aula. Cabe señalar que existe un nivel más fino de análisis donde se identifican y describen los significados compartidos a modo de contenidos de formación para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas; sin embargo, para fines de este trabajo no se detallan (ver Méndez, 2016).

En el caso de las entrevistas a los participantes, se realizó un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) para identificar los procesos de ayuda percibidos por las formadoras y profesoras.

El objetivo general de este estudio, parte de uno más amplio, es contribuir a la comprensión de los procesos de ayuda en la interacción entre formadoras y educadoras con experiencia en educación preescolar en el contexto habitual de trabajo. Para concretar este objetivo, se responderá a dos preguntas guía de investigación: ¿cómo se estructura y organiza la actividad conjunta en la práctica reflexiva a nivel de gestión de la

escuela y aula?, y ¿cuáles son los procesos de ayuda formativos para el desarrollo profesional a través del acompañamiento en la práctica a nivel de gestión del aula?

Resultados

A partir del análisis de datos se presentan los resultados para dar respuesta a las preguntas de investigación sobre cómo se estructura y organiza la práctica reflexiva conjunta para el desarrollo profesional en el nivel de la escuela y el aula, y cuáles son los procesos de ayuda formativos que brindan las formadoras a través del acompañamiento a la práctica de las educadoras en el aula.

1.1 Estructura y organización de la actividad conjunta en la práctica reflexiva a nivel de gestión de la escuela y el aula

Los resultados de este apartado se presentan de acuerdo con las unidades de análisis que permiten identificar cómo se estructura y organiza la actividad conjunta en la práctica reflexiva por niveles de gestión. Se da inicio con los resultados de las sesiones de trabajo colaborativo en la gestión en la escuela y se continuará con los resultados de las secuencias y sesiones formativas en la gestión del aula.

1.1.1 Estructura y organización de la actividad conjunta en la práctica reflexiva a nivel de gestión de la escuela

En los dos jardines de niños en que se recogieron los datos, se identificaron por lo menos tres sesiones de práctica reflexiva en la actividad conjunta entre el personal de la USAER y la escuela.

La sesión inicial tuvo como finalidad la presentación del programa formativo a partir de las necesidades formativas del personal del jardín de niños, que mencionaron en la evaluación del programa formativo anterior. La organización y desarrollo de la sesión es llevada a cabo por el personal de la USAER, en su rol de formadoras, a través de actividades basadas en el diálogo reflexivo entre toda la comunidad educativa. Las

necesidades e intereses expresados por los participantes fueron considerados para el diseño y desarrollo del programa formativo que se llevó a cabo a nivel de gestión en el aula con las educadoras que solicitaron la colaboración para la atención de la diversidad de sus alumnos. En los siguientes fragmentos de la sesión podemos identificar algunas de las actividades que propone la USAER del programa formativo que surgen de las necesidades de las educadoras.

F: Bueno, les vamos a presentar los objetivos y metas del programa anual que surgen de las necesidades de la evaluación del ciclo anterior. Recordemos que están separadas por procesos de detección de necesidades educativas de los niños y por procesos de atención. Por favor, educadora podrías leerlas.

E: La educadora en conjunto con la maestra de apoyo proponen estrategias para incorporar las adecuaciones en su planeación grupal con los niños, aplicar el modelamiento de algunas estrategias propuestas en la atención de los alumnos por parte del equipo de la USAER a las educadoras, realizar intercambio de experiencias entre educadoras del mismo jardín y de otros jardines, [...].

La sesión a la mitad del curso escolar tuvo como propósito evaluar las actividades conjuntas desarrolladas hasta el momento, principalmente entre las formadoras y educadoras participantes en el programa formativo. La organización de las actividades conjuntas básicamente se centró en el diálogo reflexivo para identificar los logros o avances del programa formativo y la toma de decisiones sobre las actividades a realizar hacia el término del ciclo escolar.

La sesión al final del curso escolar tuvo como objetivo valorar el avance de las prácticas inclusivas de las educadoras a partir del despliegue de actividades formativas conjuntas en el aula y, en menor medida, en la escuela. La organización de las actividades conjuntas también se centró en el diálogo reflexivo con apoyo de algún instrumento de evaluación individual y colectivo, para que las educadoras y el personal del jardín de niños tomaran conciencia de sus avances y dificultades en su propio desarrollo personal.

F: Bueno, vamos a pasar a la siguiente actividad, les voy a pedir la participación de todos, para visualizar y compartir ¿cuáles han sido nuestros logros, nuestros aprendizajes y también nuestras necesidades, propuestas y compromisos?, para que se vayan quedando plasmados para el siguiente ciclo escolar. Esta parte es la más fuerte, es de análisis y reflexión para que todos participemos.

E: A trabajar de manera colaborativa, a identificar a los niños con necesidades educativas, a hacer adecuaciones en el trabajo en el grupo y hacer la documentación necesaria (refiriéndonos a la evaluación psicopedagógica, a la propuesta curricular, las planeaciones, las evaluaciones, etc.).

F: ¿Algunas necesidades que todavía quieras trabajar?

E: Sí, ser autónoma cada vez más, porque lo realizamos con apoyo, vaya siempre lo realizó mejor y ya no requiero estar pegada a ti, pero siempre es necesaria una retroalimentación, todavía hay inseguridad.

F: Entonces, ¿cuál sería el compromiso?

E: El compromiso, volver a retomar el grupo y entonces empezar a realizar mejor mis trabajos.

F: Quizá ser más autónoma, permitirse equivocarse.

E: Si, no depender.

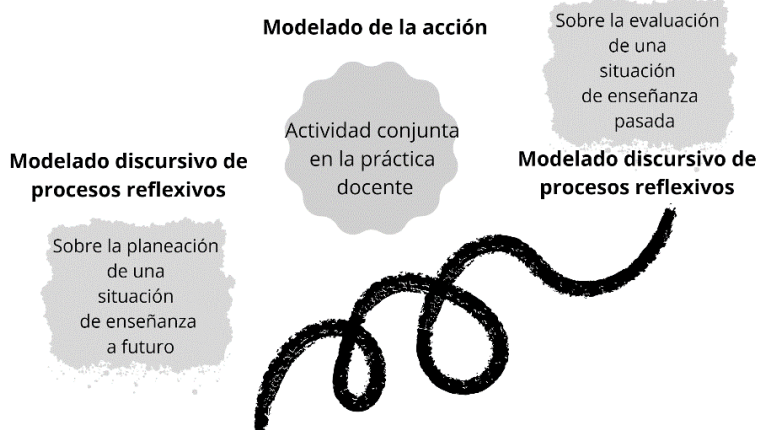
En síntesis, como se puede observar en los resultados presentados, existen por lo menos tres momentos a lo largo de un ciclo escolar donde se desarrollan actividades conjuntas entre el personal de la USAER y el jardín de niños donde se fomentan actividades para el despliegue de procesos reflexivos de manera individual y colectiva orientados al aprendizaje de sus propias prácticas a partir del acompañamiento de la maestra de apoyo. Dichas actividades intencionales, sistemáticas y permanentes en la escuela cada ciclo escolar, se pueden considerar la instauración de una práctica reflexiva para el desarrollo profesional en prácticas educativas inclusivas que, como bien afirman las educadoras en el fragmento de discurso que presentamos, tienen como meta la generación de la autonomía profesional.

1.1.2 Estructura y organización de la actividad conjunta en la práctica reflexiva a nivel de gestión del aula

En la gestión del aula identificamos una estructura de actividades conjuntas denominadas Secuencias Formativas (SF), que son un tipo de microprocesos formativos con un marcado inicio y fin de actividad conjunta entre formadora y educadora sobre la práctica educativa en el aula. Dichas SF se integran por sesiones de preparación o planeación de la práctica, desarrollo de la práctica educativa y su evaluación (Colomina y Méndez, 2012).

Figura 1

Acompañamiento en la práctica a través de situaciones de modelado



Nota. Elaborado por Méndez y Colomina, 2020a.

La sesión de preparación se caracteriza por la planificación didáctica de la actividad conjunta entre formadora y profesora para la sesión de desarrollo de la práctica docente inclusiva en el aula. En esta sesión las participantes también pueden tratar asuntos organizativos de otras sesiones. Ejemplo de las entrevistas finales a las participantes:

F: Planeamos conjuntamente con tiempo en base a lo que se está trabajando, nos sentamos (y cada) quien tiene su libreta para escribir lo que pretendemos realizar. Definimos qué tipo de interven-

ción se va a hacer, con qué metodología, si se va a aplicar alguna modalidad en específico.

E: [...] yo le digo (del programa de educación infantil) que no he abordado (con los niños) y entonces nos ponemos de acuerdo, y a partir de eso, ella me sugiere qué actividad o ella ya la trae [...]

La sesión de desarrollo se caracteriza por la actividad conjunta entre formadora y profesora en la ejecución de la práctica docente inclusiva en el aula con todos los niños. Ejemplo de las entrevistas finales a las participantes:

F: Yo inicio la actividad; ella tiene un rol específico dentro de la actividad dependiendo de lo que esté planeado, para que también esté dentro de la actividad y no esté solo como espectadora, sino que esté participando, esté cerca de los niños, para que también esté viendo las formas de aprendizaje que se dan y tenga mayores elementos cuando hagamos la evaluación; porque si solamente se dedica a observar y no está de alguna manera cerca de ellos y en la actividad, pues no tendría mucho realmente que aportar [...].

E: [...] ella aplica la situación, yo estoy, así como que de apoyo con el niño con necesidad, observo porque obviamente ella tiene estrategias y también observo lo que hace el niño.

La sesión de evaluación se caracteriza por la actividad conjunta entre formadora y profesora en la valoración de una sesión de práctica docente inclusiva desarrollada previamente. Ejemplo de las entrevistas finales a las participantes:

F: Al término de la actividad se va llenando la evaluación; ella tiene una copia, y yo otra [...] (planificación didáctica en la que se registran los comentarios de la evaluación). La evaluación no solamente se centra en los niños, sino en la actividad, en este caso en la forma en que se aplicó, la participación (de los niños) y, en este caso, la (participación) mía también, y qué es necesario replantear. (Por ejemplo, pregunto) ¿Realmente fue una actividad que impactó a los niños?, o sea, ¿lo que yo planteé fue en base realmente a las necesidades?, o sea, es una parte de reflexión para ambas para ver también qué nos conlleva seguir trabajando a partir de ahí.

E: Después de que termina la actividad, despedimos a los niños y entonces tenemos un tiempo para reflexionar sobre el trabajo que se hizo de esa actividad [...]; hay esa apertura y es bien enriquecedor, pero sí tenemos ese tiempo para sentarnos y escribirlo [...].

A partir de las percepciones de las participantes y de la transcripción del diálogo entre formadoras y educadoras en los tres casos, definimos las sesiones de preparación y evaluación como situaciones de modelado discursivo de procesos reflexivos, dado que son esos espacios los que permiten a las participantes materializar y compartir sus reflexiones de forma anticipada y posterior a la acción en la práctica docente. Respecto a las sesiones de desarrollo de la práctica, las interpretamos como situaciones de modelado de la acción, dado que es ahí donde las educadoras en formación pueden observar, participar y desarrollar una práctica autónoma a partir del apoyo o andamiaje de la formadora.

Cabe señalar que en cada sesión formativa identificamos Segmentos de Interactividad Formativa (SIF), dependiendo de las formas de organización de la actividad conjunta entre formadora y educadora. Resultados que ya han sido publicados de la investigación más amplia. Pero para citar un ejemplo, las sesiones de preparación están integradas por los SIF de: 1) presentación de la sesión de preparación; 2) definición conjunta del objetivo de formación; 3) detección de necesidades formativas; 4) planificación conjunta; 5) planificación dirigida por la formadora sobre la práctica educativa; 6) planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional; 7) análisis conjunto de la práctica docente; 8) organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa; 9) organización de otras sesiones de formación correspondiente a las actividades del programa formativo; y 10) finalización de la sesión de preparación (para obtener más información sobre los SIF de las sesiones de desarrollo y evaluación ver más en Méndez y Colomina, 2014).

A partir de los resultados, es importante resaltar que, tanto en las sesiones de preparación como en las sesiones de evaluación de la práctica identificamos SIF relacionados al despliegue de procesos reflexivos en la actividad conjunta entre formadora y educadora a nivel del aula. Por citar el mismo ejemplo de las sesiones de preparación, en estas identificamos SIF como: la planificación dirigida por la formadora sobre la

práctica educativa; la planificación conjunta; la planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional; y el análisis conjunto de la práctica docente de una Secuencia Formativa anterior. SIF donde encontramos patrones de interacción tanto de la formadora como de la educadora en el que encontramos un tipo de pensamiento reflexivo que les permite anticipar la actividad conjunta entre docente y alumnos de preescolar en el desarrollo de la práctica educativa con todas las niñas y niños, incluidos aquellos con algún tipo de requerimiento específico.

A continuación, se muestra un ejemplo de un SIF de “planificación conjunta entre formadora y educadora” donde se está aprendiendo cómo integrar la adecuación curricular a la planificación didáctica de la educadora para observar como la formadora la lleva a cabo con todo el grupo incluida una alumna con Síndrome Down llamada Valeria.

F: Bueno, entonces, de la propuesta curricular, ¿cuándo usted planea? —ya ve qué actividades va a hacer, qué materiales y todo—. Siempre es bueno ver antes; por ejemplo, en este caso, puede checar las adecuaciones curriculares que usted ya tiene planeadas desde octubre. Entonces ir viendo por campo formativo qué es lo que va a trabajar usted.

E: Ok.

F: Por ejemplo, en este mes, ¿sí?, trabajó el tema de la medida, que es lo que decíamos de pensamiento matemático, porque eso es lo que se necesita trabajar a nivel grupal. Pero sabemos que con Vale también se puntualizó: “Bueno, pues usted tiene la idea de lo que va a trabajar, la actividad”, pero ahora dice: “¿Con esta actividad qué adecuación yo puse?”, y, entonces, se va a la adecuación en el mes de marzo.

E: Y ahí me checo.

F: Exacto, por ejemplo, ahorita estamos en pensamiento matemático.

E: Pensamiento matemático.

F: Aquí está la parte del peso; bueno, aquí está la competencia: “Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad y peso”. Y dice aquí, o sea, la adecuación es “diseñar actividades atractivas donde se involucre la medición en la cual Valeria ponga en práctica con

diferentes materiales como son: balanzas, recipientes, palitos, tazas, etcétera, y lograr ponerlos en práctica en la vida cotidiana”. Entonces, ya lo tiene aquí, esa adecuación la va a pasar a su planeación, en esta planeación [...].

E: Ok. (Caso 1, sesión de preparación 3)

En síntesis, en este apartado se presentaron los resultados de cómo se estructura y organiza la práctica reflexiva en la actividad conjunta entre formadora y educadora en sesiones de trabajo colaborativo en el aula. También se puede observar que hay una estrecha relación entre los contenidos formativos que son dialogados a nivel de gestión en la escuela y en el aula, lo que da sentido a su formación para la mejora de las prácticas educativas inclusivas gracias a las situaciones de modelado en el acompañamiento que se recibe a lo largo del ciclo escolar.

1.2 Procesos de ayuda formativos para el desarrollo profesional a través del acompañamiento en la práctica a nivel de gestión del aula

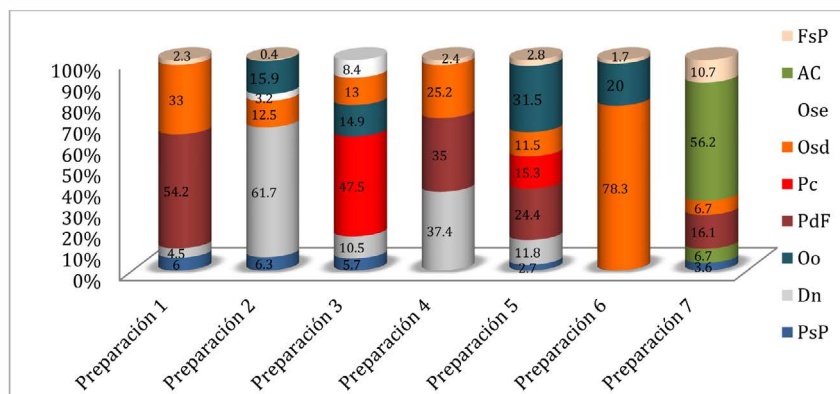
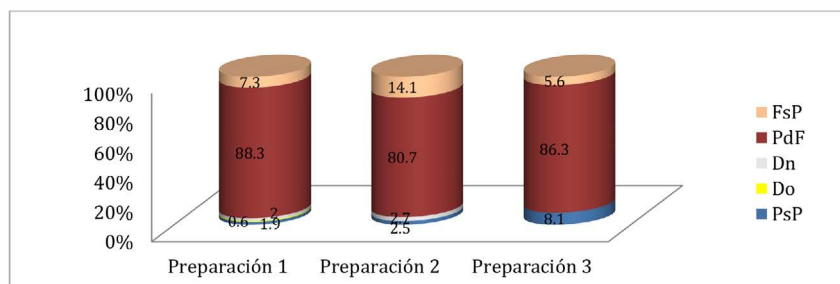
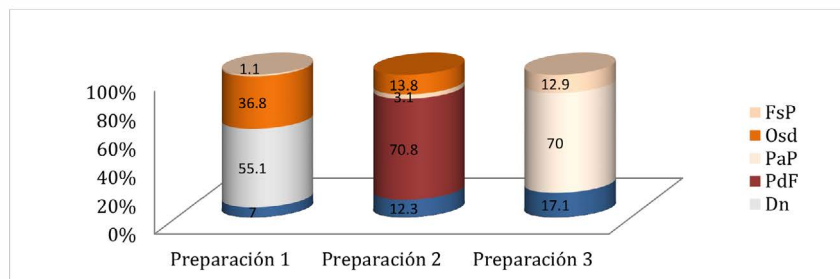
En este apartado se responde la segunda pregunta de investigación. Los resultados que aquí se presentan son a partir del análisis de la actividad conjunta de las situaciones de acompañamiento en la práctica a nivel de gestión en el aula. En primer lugar, se explican los segmentos de interactividad formativa identificados en las sesiones de preparación que nos permiten comprender el proceso de ayuda formativo del “traspaso progresivo del control” para la asunción de la autonomía en la práctica inclusiva, en específico en las sesiones de preparación para la elaboración de la planificación didáctica con un enfoque inclusivo. En segundo lugar, se explican los resultados de las ayudas formativas en la gestión de la participación, tarea y significados para comprender que tanto la construcción de la actividad conjunta o de colaboración es importante como la construcción de significados compartidos.

1.2.1 Traspaso progresivo del control para la asunción de la autonomía

En las siguientes figuras presentamos los SIF en las sesiones de preparación en los tres casos de estudio. En dichas figuras podemos observar algunos SIF de especial interés para identificar el proceso de ayuda formativo “traspaso progresivo del control para la asunción de la autonomía” en actividades de la práctica educativa inclusiva, como es la elaboración de una planeación didáctica con adecuaciones para la atención a la diversidad de todo un grupo.

En el caso 1 se identifica en cuatro de siete sesiones SIF de “planificación de la formadora”, en la que, a través del modelado discursivo de procesos reflexivos, ejemplifica cómo desarrollar una planificación para la atención a la diversidad de todo un grupo de preescolar. En este mismo caso se observan dos sesiones con SIF de “planificación conjunta entre formadora y educadora”. En el caso 2 se observa que en las sesiones formativas el control de las sesiones de preparación lo tiene la formadora con la presencia del SIF de “planificación de la formadora” con un alto porcentaje en todas las sesiones formativas. En cambio, en el caso 3 se observa una sesión con un SIF de “planificación de la formadora” y uno de “planificación de la educadora” de tres sesiones que tuvieron en el ciclo escolar. Es en este último caso donde podemos observar cómo, a lo largo de un proceso formativo de seis años, la educadora asume totalmente la autonomía para la planificación de prácticas inclusivas.

En síntesis, estos resultados nos permiten identificar cómo la educadora logra realizar de manera autónoma la planificación de prácticas inclusivas a partir del proceso de ayuda que gestiona la formadora a través del modelado discursivo de procesos reflexivos. Cabe señalar que esto es un proceso gradual y sistemático que requiere de las ayudas sostenidas de la formadora, que se ajustan y retiran de acuerdo con el proceso de aprendizaje de la educadora, como se puede observar en algunos de los SIF.

Figura 2
Traspaso progresivo del control en los SIF de las sesiones de preparación
Caso 1

Caso 2

Caso 3


Nota. Elaborado por Méndez, 2016.

1.2.2 Construcción de la actividad conjunta y de significados compartidos

A partir del análisis realizado en la identificación de los SIF, se llevó a cabo el segundo nivel de análisis para la comprensión del segundo proceso de ayuda. Los resultados de este nivel han permitido comprender cómo en las sesiones formativas de evaluación y preparación aparecen más ayudas formativas para la construcción de la actividad conjunta y de significados que en las sesiones de desarrollo. Esto último muy probablemente porque en las sesiones de desarrollo se lleva a cabo la acción práctica con los niños que impide tener un diálogo reflexivo entre formadora y educadora. Como se puede observar en la siguiente figura, del total de ayudas formativas en el diálogo entre las participantes, en las sesiones de evaluación existe un 58 % de ayudas, un 34 % en las sesiones de preparación y solo un 8 % en las sesiones de desarrollo.

Figura 3

Ayudas formativas en cada sesión que integra la práctica educativa en el aula



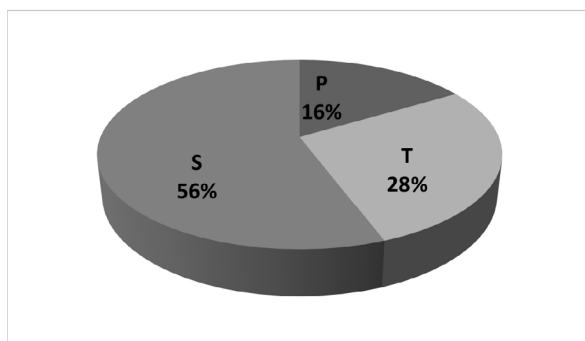
Nota. Elaborado por Méndez, 2016.

Del total de ayudas formativas analizadas en los tres casos, identificamos que el 16 % de estas son para la gestión de la participación y el 28 % para la tarea, lo que interpretamos como un porcentaje alto del 44 % para la creación y mantenimiento de la actividad conjunta o también llamada de colaboración. En el mismo sentido, podemos observar en la Figura 4 cómo el 56 % de las ayudas formativas está dirigida a la construcción de significados compartidos entre formadora y educadora, lo que denota la importancia tanto del proceso de construcción de la colaboración como de la construcción de significados compartidos.

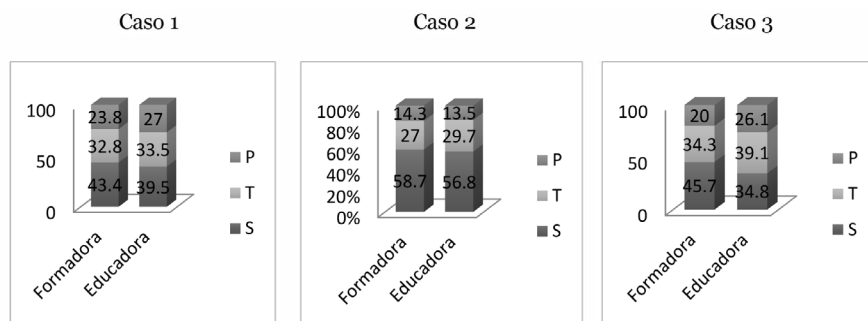
Los resultados de las ayudas formativas en los tipos de sesiones de formación resaltan las diferencias y similitudes de ayudas que se brindan entre cada una de ellas. En la sesión de preparación, entre el 40 y 60 % de las ayudas formativas son relacionadas con la gestión de los significados; le sigue la gestión de la tarea y la gestión de la participación (Figura 5). Esto, probablemente, se deba al tipo de actividad conjunta que realizan de “modelado discurso de procesos reflexivos”, donde lo más importante es compartir significados sobre la planificación didáctica de una práctica docente inclusiva que también requiere de una cantidad de ayudas a la gestión de la tarea para ponerse de acuerdo sobre lo que van a hacer y cómo lo van a hacer en la práctica educativa y un poco menos de la participación de cada una en dicha práctica.

Figura 4

Construcción de la actividad de colaboración y a los significados



Nota. Elaborado por Méndez, 2016.

Figura 5.*Ayudas formativas en las sesiones de preparación en los tres casos**Nota.* Elaborado por Méndez, 2016.

En relación con los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada participante, se puede observar cómo en las sesiones de preparación, las formadoras gestionan más ayudas formativas a los significados respecto a las educadoras, probablemente porque es necesario que las formadoras compartan con las educadoras los contenidos formativos sobre las prácticas educativas inclusivas. Tal y como lo pudimos observar en el SIF de “planificación conjunta” presentado en el apartado anterior, donde se habla de las adecuaciones curriculares en la planificación didáctica.

Respecto a la gestión de las ayudas a la participación y tarea para la creación de la colaboración, llama la atención cómo en estas sesiones son las educadoras protagonistas para establecer reglas y normas de participación y tareas relacionadas con la planificación didáctica, probablemente por su experiencia en la práctica educativa en el nivel de preescolar, aunque un poco menos en términos de la inclusión educativa, para lo cual requirieron estos procesos formativos.

En síntesis, en este apartado se mostraron los resultados sobre el proceso de ayuda formativo “traspaso progresivo del control” para la asunción de la autonomía de las educadoras respecto a las prácticas educativas inclusivas y el proceso de ayuda formativo “construcción de la colaboración y los significados compartidos” sobre contenidos formativos que las educadoras solicitaron en sesiones de práctica reflexiva en la escuela como necesidad formativa a partir de sus intereses para la atención a la diversidad de sus alumnos en el aula.

Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha dado respuesta a las dos preguntas de investigación, con las cuales podemos concluir en relación con varios aspectos, que eventualmente se podrían considerar en el acompañamiento a la práctica de profesores en servicio a través de procesos de ayuda formativos completos a nivel de gestión en la escuela y el aula.

En primer lugar, rescatar que la estructura y organización de la práctica reflexiva tiene mayor sentido para el desarrollo profesional de las educadoras siempre y cuando se consideren sus necesidades e intereses a nivel de gestión en la escuela y en el aula. Los resultados de esta investigación nos permitieron identificar cómo las educadoras, junto con el personal de los jardines de niños, hablan en reuniones conjuntas entre USAER y escuela sobre sus necesidades, intereses y compromisos para participar en el programa formativo que tiene la duración aproximada de un año. Necesidades e intereses que son considerados en la personalización del aprendizaje que brinda la formadora en las Secuencias Formativas que va desarrollando con la educadora; por ejemplo, en una sesión de trabajo colaborativo en la escuela se solicitó el apoyo para insertar las adecuaciones curriculares a la planeación y en las sesiones de preparación, hemos visto cómo formadora y educadora hacen una planificación de una práctica docente inclusiva a partir de la explicación de cómo se anticipa la acción en el aula con dichas adecuaciones para la atención de una alumna con síndrome de Down incluida con todo el grupo clase. Resultados que se alinean a políticas educativas con la actuación de los formadores para la creación de comunidades de prácticas para fomentar el aprendizaje de la práctica en los docentes y mejorar el aprendizaje en las niñas, niños y adolescentes (Lave y Wenger, 2002; MEJOREDU, 2022).

Respecto a estos mismos resultados, podemos afirmar que en este programa formativo se instaura una práctica reflexiva que despliega procesos reflexivos tanto a nivel de la escuela como en el aula a lo largo del desarrollo de las Secuencias Formativas que van de 3 a 7 durante un ciclo escolar, dependiendo de las necesidades formativas de las educadoras. Procesos reflexivos que se despliegan mayormente en las sesiones de preparación y evaluación, donde hemos identificado mayor porcentaje de

ayudas para la construcción de significados sobre la práctica educativa inclusiva. Resultados que son coincidentes con los obtenidos por Fauré y otros (2022) en contextos de actividad formativa para la reconstrucción de la identidad en educadoras.

Por último, hay que destacar que los procesos de ayuda formativos que se sitúan en el acompañamiento a la práctica educativa requieren de la sistematización y graduación o ajuste de ayudas formativas para que puedan responder a la personalización del aprendizaje. Dichos procesos de traspaso progresivo del control para el desarrollo de la autonomía profesional en la acción docente son complementarios, aunque de acuerdo con Korthagen (2017), impacta más en el cambio de acción y en el desarrollo profesional la construcción de significados personales y profesionales que solo participar en prácticas guiadas o modeladas sin espacios de diálogo en que se despliegan procesos reflexivos.

Referencias

- Anderson-Levitt, K. (2006). Ethnography. In J. Green, G. Camilli, P. Elmore, A. Skukauskaité, A., & E. Grace (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research Association*. Routledge.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-24.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Colomina, R. y Méndez, C. (2012). Un modelo de formación permanente en centros para la mejora de las competencias inclusivas en educación infantil. En C. Albaladejo y M. Prats (Coords.), *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Modelos institucionales de formación permanente* (799-815). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. MEJOREDUE.

- Edwards, A. (2010). How can Vygotsky and his legacy help us to understand and develop teacher education? In E. Viv, A. Edwards & P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development. Learning teaching* (pp. 63-77). Routledge.
- Fauré, J. Chávez, J. Diez, P., Arcas, D., Almuna, J. y Méndez, C. (2022). Una actividad de reflexión entre educadoras de párvulo. *Investigaciones y Experiencias*, 9(2). <https://doi.org/10.29156/inter.9.2.8>
- Flick, U. (2004). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En U. Flick (Ed.), *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 149-173). Morata.
- González Rey, F. (1997). La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. *Temas de Psicología*, 3, 95-107.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). Políticas para mejorar la gestión escolar en México. Documentos ejecutivos de política educativa. INEE.
- Izarra Vielma, D. y Vargas, G. . (2015). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico. Investigación y Formación Pedagógica. *Revista del CIEGC*, (2), 104-118. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/984>
- Krippendorff, C. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.
- Lasekan, O., Méndez-Alarcón, C., Mathew, B., & Campos, E. (2023) Exploring the Potential of a Popular EFL Textbook to Foster Both Sustainability Awareness and Competencies Among ESD Learners: A Content Analysis Approach. *Sustainability*, 15, 12640. <https://doi.org/10.3390/su151612640>
- Lave, J. & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In M. Lea & K. Nicoll (Eds.), *Distributed Learning. Social and cultural approaches to practice* (pp.56-63). Routledge Falmer.
- Mansilla, J. y Huaiquían, C. (2020). Logos y Techné. Metodología de la investigación. Internauka.
- Mayoral, P. y Castelló, M. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 346-362. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18637>

- Méndez, C. (2016). *Los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesores expertos en educación infantil*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona] <http://www.tdx.cat/handle/10803/400768>
- Méndez, C. y Colomina, R. (2014). Actividad conjunta entre formadora y profesora para la mejora de la práctica docente inclusiva en situaciones de modelado. En A. Mirete y M. Sánchez (Eds.), *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 353-367). Universidad de Murcia. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2717&edicion=1>
- Méndez, C. y Colomina, R. (2020a). Analysis of Accompaniment Situations for the Improvement of Inclusive Teaching. *International Journal of Education for Social Justice*, 9(1), 145-163. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.007>
- Méndez, C. y Colomina, R. (2020b). Modelo de análisis de la actividad conjunta entre profesores en servicio para estudiar procesos de formación mediante el acompañamiento en el aula. *Revista Inclusiones*, 7, 244-287. <https://www.researchgate.net/publication/338633950>
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Fleer, & B. Van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 409-426). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_17
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Salazar, J. y de la Luz Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art1.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2022). Planes y programas de estudio para la educación básica. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/plan-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria/>
- Taveras, B. (2022). *El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. La percepción de los acompañantes*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla].
- Unlu, S. (2018). Curriculum Development Study for Teacher Education Supporting Critical Thinking. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 165-186.
- Villalta-Paucar, M., Martinic-Valencia, S., y Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 95-118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo-Crítica.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.

Financiación

Este trabajo es posible gracias a la beca postdoctoral otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT).

Desigualdades en el ejercicio del derecho humano a la educación en escuelas públicas de Baja California

José Candelario Osuna García

Universidad Autónoma de Baja California, México

<https://orcid.org/0000-0002-5426-8534>

Karla Verónica Félix Jaramillo

Universidad Autónoma de Baja California, México

<https://orcid.org/0000-0002-7923-5122>

Nadxilli López Pérez

Universidad Autónoma de Baja California, México

<https://orcid.org/0000-0002-9054-9552>

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256289>



Resumen

Este capítulo tiene como objetivo describir las desigualdades en el ejercicio del derecho humano a la educación en el nivel básico, a partir del análisis de la percepción y experiencia docente sobre las realidades escolares y sus problemáticas comunes en sus espacios de trabajo. Con el fin de determinar si las políticas públicas educativas implementadas en Baja California garantizan el acceso, la permanencia y el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes, a pesar del compromiso del Estado con el derecho humano mencionado. Por lo anterior, la metodología del estudio adoptó una perspectiva fenomenológica, es decir, centrada en la experiencia, la percepción y los significados que construyen cinco maestros y maestras de educación básica en torno a su práctica educativa en el servicio público. Para ello, se empleó la técnica de entrevista en profundidad como medio para la aproximación a la realidad escolar de cada centro educativo.

Introducción

La educación es un derecho humano universal que el Estado mexicano debe impartir y garantizar en condiciones de equidad a las niñas, niños y adolescentes de este país. Desde la educación inicial hasta la media superior, la formación es obligatoria para todas las personas, de allí que el Estado, como rector de la educación nacional, priorizará el acceso, la permanencia y el aprendizaje tanto en los servicios educativos públicos como privados, según lo señalado en el artículo tercero constitucional.

Por ser la educación un derecho para todos según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), los gobiernos del mundo, a través de sus sistemas educativos, asumen el compromiso permanente e irrevocable de asegurar el acceso a la escuela pública a la niñez y juventud, por lo menos, en los niveles de formación que se

consideran obligatorios. Sin embargo, para un pleno ejercicio de este derecho, no es suficiente con que las personas tengan asegurado un lugar, o bien, un mesabanco escolar, ya que durante su estancia en la escuela es indispensable garantizar que aprenden los conocimientos y habilidades definidos en el currículo oficial, prevenir que abandonen o interrumpan sus estudios, que tengan acceso a maestras y maestros con un alto nivel de profesionalización docente, así como a infraestructura y recursos para el aprendizaje de calidad, en igualdad de condiciones.

Lastimosamente, en México y Baja California, dichas condiciones educativas son desiguales e inequitativas para gran parte de la población estudiantil y docente (Mejoredu, 2022), con escenarios o realidades escolares diversas y acceso a recursos (económicos, humanos, didácticos, tecnológicos, etcétera) en forma diferenciada, pero con problemáticas escolares comunes y complejas que, al conectarse con los anteriores, frenan el cumplimiento del derecho a la educación, sobre todo en los grupos históricamente excluidos (mujeres, inmigrantes, grupos indígenas, personas con discapacidad, que habitan en localidades rurales, que viven en situación de pobreza y marginación, entre otros).

Por esta razón, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022) recomienda a las autoridades educativas de los tres niveles (federal, estatal y municipal) priorizar la atención y dirigir más apoyo a aquellos contextos escolares considerados adversos o marginados, para evitar que la brecha entre las entidades del norte y sur del país, entre una escuela urbana y una rural, se haga más grande.

No obstante, a pesar de la voluntad política de los gobiernos de los tres niveles y las reformas educativas de la última década, el objetivo de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 19) parece estar muy lejos de lograrse según lo pactado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Principalmente, porque prevalece la desigualdad, inequidad y exclusión educativas al interior del sistema nacional de educación obligatoria (Mejoredu, 2022).

El objetivo del capítulo es describir las realidades escolares y sus problemáticas comunes a partir del testimonio de cinco maestros y maestras de educación básica (primaria y secundaria) del estado de Baja California,

con el fin de ilustrar que, pese a que el Estado mexicano está comprometido con el derecho humano a la educación, las políticas públicas intersectoriales implementadas antes, durante y después de la pandemia de COVID-19 no están gestionando las condiciones sociales ni académicas en las escuelas públicas que aseguren el acceso, la permanencia y el aprendizaje en las niñas, niños y adolescentes.

La educación pública como política para el desarrollo y bienestar

En México, la educación pública está a cargo del Estado, quien es el responsable de financiar, planear y construir centros escolares para que todas y todos los mexicanos puedan acceder a una formación académica de excelencia y útil para la vida en sociedad. En las instituciones públicas se puede matricular cualquier niña, niño, adolescente o adulto que tiene interés en ejercer su derecho humano a la educación, según corresponda a su edad y nivel de progreso académico. Por ello, el Estado mexicano asume la totalidad o una parte considerable del gasto educativo, dotando de presupuesto, infraestructura y recursos a dichas instituciones para que no se excluya a nadie de este servicio público.

En el contexto de la región latinoamericana, la esencia de lo público también está puesta en la gratuidad de la educación; mientras que, en los países europeos, dicho concepto refiere a una formación dirigida a satisfacer las necesidades de la sociedad, orientada al bien individual y colectivo, pero basada en el reconocimiento y respeto de las normas sociales impuestas por el Estado, como rector de la educación (Ansion, 2011). Este último planteamiento es un punto muy cuestionado por las teorías educativas y pedagógicas críticas (Bourdieu y Passeron, 2018; Freire, 2000), es decir, sobre el papel del Estado en el control y adoctrinamiento de los seres humanos desde la educación pública, generando un debate prolongado al interior de la sociología educativa en busca de determinar quién debe tener el control sobre la escuela pública.

Tan relevantes e imprescindibles son las instituciones educativas públicas en nuestro país que, durante el ciclo escolar 2021-2022, el 85.6 % de las y los estudiantes del sistema educativo mexicano se formaban en

escuelas y universidades de dicho sector, es decir, más de 34.4 millones de personas; mientras que el 14.4 % lo hacía en la educación privada (SEP, 2022). Esta cifra representa un primer indicador de que la educación pública más que ser un tipo de servicio gratuito que demanda un grupo cuantioso de personas, es una plataforma para generar desarrollo y bienestar en las comunidades y los sectores de la población socioeconómicamente vulnerables; en donde la escuela pública es para muchos su primera y única opción, en la que los padres y madres de familia depositan su confianza porque aspiran a que sus hijos e hijas logren un mejor nivel de vida a través de la preparación académica, desarrollando capacidades que les permitan ser o hacer realidad cualquier aspiración personal con libertad: tener un mejor empleo, formar una familia, comprar una casa o automóvil, viajar por el mundo, emprender un negocio, ser presidente de un país, etcétera.

Así como lo plantea Amartya Sen (1998) por medio del concepto de expansión de la capacidad humana, que refiere a “la habilidad para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección” (p. 69), en donde la acción educativa tiene una función fundamental de acuerdo con lo expresado por este autor:

Si la educación hace que la persona sea más eficiente en la producción de bienes, es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento puede agregar valor a la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. Pero aún con el mismo nivel de ingreso, esa persona puede beneficiarse de la educación por la posibilidad de leer, argumentar, comunicar, elegir con más información, ser tomada en cuenta con seriedad por otros y así sucesivamente (Sen, 1998, p. 70).

De manera que la educación pública, como política de Estado que garantiza el acceso, la permanencia y el aprendizaje en todos los espacios y niveles escolares, sin excluir a nadie, impulsará la expansión de las capacidades humanas en una gran proporción de la población mexicana (por educar a más del 80 % de las y los estudiantes mexicanos), permitiéndoles llevar una vida más larga, más libre y más digna, como literalmente lo señala Amartya Sen (1998), con efectos inmediatos en

el desarrollo económico y democrático de las naciones, así como en el bienestar y la libertad de la que gozan los ciudadanos. Convirtiéndose en un instrumento para la transformación o cambio social (Sen, 1998).

Diseño de investigación

Para el desarrollo metodológico de este estudio, se adoptó una perspectiva cualitativa-fenomenológica, que busca la comprensión de los fenómenos socioeducativos desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales (Izcara, 2014). Un marco interpretativo que toma como referencia los conceptos de temporalidad, espacialidad, corporalidad y comunalidad, porque “los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 86).

El principal motivo de la elección metodológica es porque dicha experiencia vivida por los sujetos de la educación es valiosa e imprescindible para la comprensión profunda y situada de la escuela pública y sus problemáticas educativas, más allá de los datos cuantitativos o indicadores que continuamente se publican a nivel sistémico por su utilidad descriptiva y correlacional, pero que difícilmente aportan elementos sobre pensamientos, creencias, prejuicios, sentimientos y emociones de los sujetos en la realidad escolar, así como de las reflexiones que construyen antes, durante y después de la experimentación de un fenómeno socioeducativo.

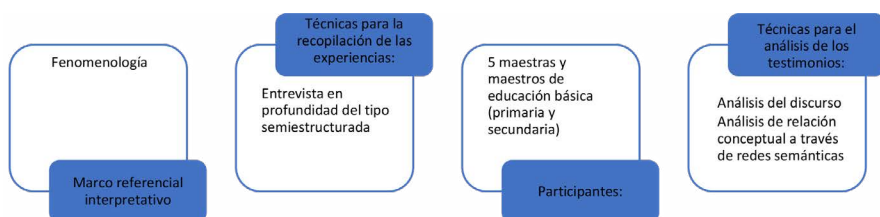
La técnica aplicada para la recopilación de la información fue la entrevista en profundidad del tipo semiestructurada (Álvarez-Gayou, 2003; Izcara Palacios, 2014; Sierra, 1998). Los participantes fueron cinco maestras y maestros laboralmente activos en escuelas públicas del sistema de educación básica (primaria y secundaria) de Baja California, elegidos por conveniencia (facilidad de acceso) y por demostrar disposición para participar como informantes. Los datos más relevantes de los entrevistados se resumen en la tabla 1. Las cinco entrevistas se realizaron en la modalidad virtual, con apoyo de la aplicación Google Meet, en la fase final de la pandemia de COVID-19.

Tabla 1*Perfil del profesorado entrevistado*

Clave	Sexo	Nivel	Localidad donde trabaja	Años en el ejercicio docente	Último grado de estudios
P1EPC	Femenino	Educación primaria	Tijuana	2	Licenciatura
P2EPD	Masculino	Educación primaria	Mexicali	4	Maestría
P3EPF	Masculino	Educación primaria	Tijuana	6	Licenciatura
P4ESD	Femenino	Educación secundaria	Ejido 27 de Enero, Ensenada	4	Maestría
P5ESM	Femenino	Educación secundaria	Mexicali	1	Licenciatura

Nota. Elaboración propia.

A su vez, en la Figura 1, se muestran las técnicas implementadas para la examinación de los testimonios; fueron la técnica de análisis del discurso y de relación conceptual a través de redes semánticas (Álvarez-Gayou, 2003; Izcara Palacios, 2014; Sierra, 1998). Para la simplificación y el procesamiento de la información se puso en práctica tanto la codificación abierta como axial referidas por Álvarez-Gayou (2003), lo que implicó la creación de una categoría analítica general (la escuela pública en contexto) y cinco subcategorías (la escuela como espacio geográfico, social y cultural; condiciones de la infraestructura escolar; rendimiento académico de los estudiantes; la familia como barrera para el aprendizaje; críticas al currículo oficial) en función del relato de la experiencia vivida por los informantes.

Figura 1*Ruta crítica de la metodología*

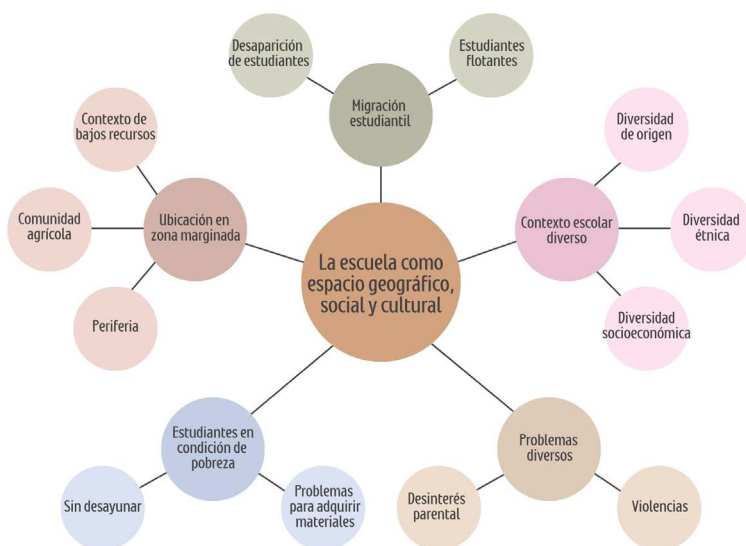
Nota. Elaboración propia.

La escuela pública como espacio geográfico, social y cultural

Los docentes de educación básica pública, desde una realidad educativa diferente, pero al mismo tiempo análoga por los problemas comunes que padecen, reconocen a sus centros escolares como espacios en donde la diversidad sociocultural que caracteriza al estado de Baja California encuentra su punto de convergencia, principalmente por la diversidad de origen y étnica que identifican en sus estudiantes. Además, por estar las escuelas ubicadas en zonas de alta marginación, también se manifiesta una diversidad de condiciones socioeconómicas, por ejemplo, alumnos y alumnas en situación de pobreza, que no desayunan o con problemas para adquirir los materiales educativos solicitados por el docente. Como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2

Relación de conceptos que ilustran la percepción docente de la escuela como espacio geográfico, social y cultural



Nota. Elaboración propia.

A esta problemática hay que sumarle otra, que se deriva de la condición de Baja California como estado fronterizo: la migración interna y externa de estudiantes, que algunos profesores etiquetan como alumnos flotantes, porque cambian de escuela constantemente; a veces desaparecen sin decir nada. Por lo que estamos frente a dos problemas sustantivos que obstaculizan el ejercicio del derecho humano a la educación de las niñas, niños y adolescentes bajacalifornianos que asisten a la escuela pública. Sin ser los únicos problemas educativos, ya que las maestras y maestros refieren otros que también afectan su trabajo docente, como desinterés parental, violencia intrafamiliar, narcotráfico, adicciones y vandalismo. Para confirmar lo anterior, se recomienda dar lectura a los testimonios docentes de la Tabla 2.

Tabla 2*Experiencias docentes en torno a la escuela como espacio geográfico, social y cultural*

Categoría: La escuela pública en contexto

Subcategoría: La escuela como espacio geográfico, social y cultural

P1EPC: La escuela se localiza... en un cerro, colinda con el cerco internacional. El 50 % de los estudiantes de mi grupo vienen de otros estados. El otro 50 % llegaron aquí desde hace mucho tiempo y se asentaron en esta zona. La movilidad hace difícil mi trabajo, la movilidad de estudiantes, que hoy están y el día de mañana desaparecen, sin decirte nada... Los padres de familia, la mayoría trabajan en fábrica, en la industria maquiladora..., su sustento proviene de ese sector.

P2EPD: Cada escuela tiene diferente contexto... Actualmente estoy en la zona 3; los alumnos son de bajos recursos... Yo llegué a determinar que son de bajos recursos por dónde está ubicada la escuela, por la vestimenta de los alumnos, porque regularmente llegan al aula sin haber desayunado, porque no tienen dinero para comprar un lonche... Además, aquí el padre de familia no apoya a su hijo, no revisa las tareas, no apoya en la escuela y eso se nota en el rendimiento académico del alumno.

P3EPF: La escuela se localiza en la periferia de Tijuana. El contexto socioeconómico es marginado. Hay violencia intrafamiliar, narcotráfico, adicciones, vandalismo... Las familias de los niños no tienen solvencia económica para llevar materiales; algunos no desayunaban.

P4ESD: Los niños son triquis y mixtecos, muchos son migrantes de Sinaloa, de Sonora; como era una comunidad agrícola, entonces, se da que al final de la temporada se van..., mucho alumno flotante, o sea, llegan con la temporada y se van cuando se acaba... Se mueven porque se les acaba el trabajo.

P5ESM: La situación socioeconómica de los alumnos es variada; algunos tienen problemas para pagar los libros especiales con los que trabajamos. Otros estaban faltando mucho a la escuela porque se fueron a trabajar con sus padres; incluso estuvieron a punto de abandonar sus estudios... Hemos tenido casos de violencia, peleas entre estudiantes por situaciones naturales de la edad, la novia, los amigos, etcétera.

Nota. Elaboración propia.

Condiciones de la infraestructura escolar en la educación pública

Sin la intención de generalizar, las escuelas públicas carecen de la infraestructura y los servicios básicos, como agua potable, electricidad y drenaje. De ahí que los principales problemas que afectan las actividades académicas sean la sobrepoblación estudiantil por aula, la falta de acceso al servicio de agua potable o entubada, la disponibilidad de baños

en función de la matrícula, la falta de acceso al servicio de internet y el limitado número de rampas para alumnos con discapacidad motora. Para los docentes, esta situación es consecuencia del abandono por parte de las autoridades educativas y, en algunos casos, de la débil gestión del personal directivo del centro escolar. Para confirmar lo anterior, se recomienda dar lectura a los testimonios docentes de la Tabla 3.

Tabla 3

Experiencias docentes en torno a las condiciones de la infraestructura escolar

Categoría: La escuela pública en contexto

Subcategoría: Condiciones de la infraestructura escolar

Testimonios:

P1EPC: Es una escuela muy pequeña en espacio, con casi 500 alumnos repartidos en los seis grados. Los salones están sobrepoblados de estudiantes. Otra problemática es la situación del agua; de los 5 días de clases, en 2 o 3 no teníamos el servicio de agua potable. Imagina lo que implicaba en cuanto al servicio sanitario, a la higiene, al lavado de manos.

P2EPD: Cada escuela es un mundo en cuestión... Las aulas son distintas a otras escuelas que tienen mayores recursos.

P3EPF: La escuela está muy carente en infraestructura; imagínate, solo hay un baño de hombres y mujeres para 1,200 alumnos. Cuando se supone que debe haber uno por cada 300 alumnos. La escuela tiene alrededor de 12 años, pero por el vandalismo y la zona en la que está, la escuela está muy deteriorada. El gobierno no pone mucha atención en las escuelas de la periferia. El mal manejo de los directores también influye mucho. Tengo entendido que se dividen las obras de infraestructura por turno, pero si el de la tarde no hace nada, el de la mañana tampoco.

P4ESD: La infraestructura de las escuelas de las comunidades rurales es fatal. No tenemos internet, ni siquiera agua entubada; tenemos que llamar para que nos llenen la pila de agua, no hay drenaje, y algunas veces no hay luz... No están suministrando los recursos básicos que necesita una escuela para su funcionamiento.

P5ESM: Las condiciones de la escuela son aceptables, pero pueden ser mejores, sobre todo en el acceso a la tecnología.

Nota. Elaboración propia.

De modo que la escuela, al no disponer de los recursos básicos para su funcionamiento, impone una serie de retos a las y los docentes que tienen la responsabilidad de desarrollar la tarea formativa con lo poco o mucho que está a su alcance. Una situación que pone en entredicho el compromiso constitucional del Estado por asegurar el acceso a una escuela

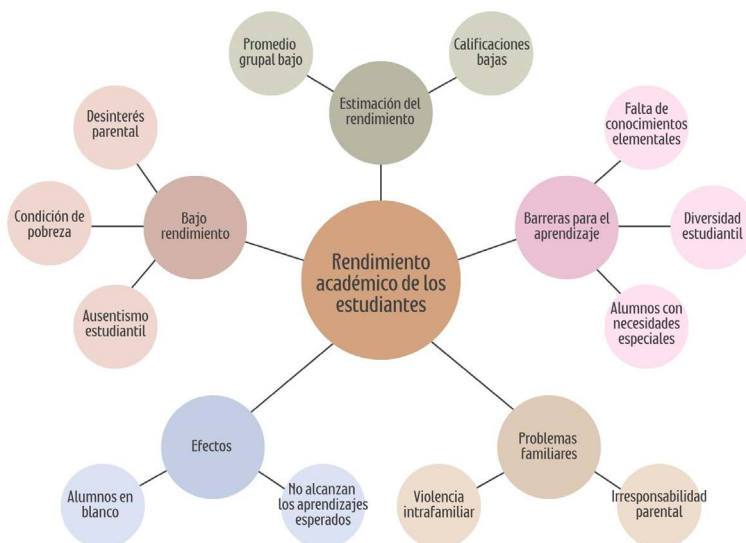
digna, así como la permanencia y el aprendizaje de todos los educandos, porque en condiciones de desigualdad de entrega de recursos como las denunciadas por los entrevistados, es casi imposible que se cumpla con estos tres propósitos educativos. Se podrá garantizar el acceso, pero no así la permanencia y el aprendizaje.

Rendimiento académico de los estudiantes en la educación básica pública

Para el profesorado, el rendimiento académico de sus alumnos es medio-bajo, y es consecuencia de factores de carácter familiar, como la falta de interés o apoyo de las madres y padres en la educación de sus hijos, la condición de pobreza en la que se encuentran las familias, así como de la irresponsabilidad o negligencia parental, puesto que hay casos de estudiantes que no asisten a la escuela porque el padre o la madre no los lleva, y otros no se alimentan adecuadamente antes del inicio de la jornada escolar, situación que para los docentes provoca la falta de concentración de los menores en las clases.

Figura 3

Percepción docente sobre el rendimiento académico de sus estudiantes y sus causas



Nota. Elaboración propia.

Otras barreras para el aprendizaje identificadas por ellos son la falta de conocimientos elementales de grados anteriores, la diversidad de estudiantes que asisten a las aulas de las escuelas públicas, así como la presencia de niñas, niños y adolescentes con necesidades especiales. Lo anterior tiene efectos a nivel áulico, institucional y sistémico porque el alumnado no demuestra o alcanza el dominio de los aprendizajes esperados, etiquetados como “alumnos en blanco” por uno de los profesores entrevistados. En la Figura 3 se sistematizan los conceptos asociados a la percepción docente sobre el rendimiento académico estudiantil.

Tabla 4

Experiencias docentes en torno al rendimiento académico de los estudiantes

Categoría: La escuela pública en contexto

Subcategoría: Rendimiento académico de los estudiantes

Testimonios:

P1EPC: Yo creo que no existe una institución educativa, en ningún nivel, que trabaje como tal los aprendizajes esperados y que se alcancen.

P2EPD: El rendimiento de mis alumnos es bajo. Si le pongo una calificación al grupo sería un seis, porque les falta conocimientos básicos de otros niveles anteriores... Para un nivel de sexto grado ya deben saber conocimientos de matemáticas, multiplicaciones, divisiones, pero el grupo no está al 100 % en esta cuestión.

P3EPF: Los alumnos eran de un nivel de rendimiento bajo, casi medio. Se debe a que la mayoría de los padres trabajan por las noches. A veces no llevaban a los niños porque se quedaban dormidos, o bien, no les ayudaban con las tareas... Yo que estoy en primaria y en preparatoria, me da tristeza ver que los alumnos que estamos formando están en blanco, no tienen ese poder de preguntar, de cuestionar.

P4ESD: El nivel socioeconómico de las familias es muy bajo. Los niños llegan sin desayunar, llegan más preocupados por si van a comer cuando lleguen a su casa. Muchas veces no tienen ni agua para bañarse... Todo eso impacta en el rendimiento del alumno, cómo vas a pedirle al muchacho que se concentre en las clases si no viene bien alimentado, si no viene aseado, si viene con dolor de cabeza.

P5ESM: Cada trimestre hacemos un promedio de calificaciones por asignatura, ahorita el promedio de los estudiantes por grupo es de 7.3 y 7.5. El promedio máximo es de 7.8 en la materia de Formación Cívica y Ética. En mis materias, Inglés, tienen 7.2, algunos grupos 7.0, el máximo fue de 7.4. En Historia Universal este trimestre que acaba de pasar fue de 6.8.

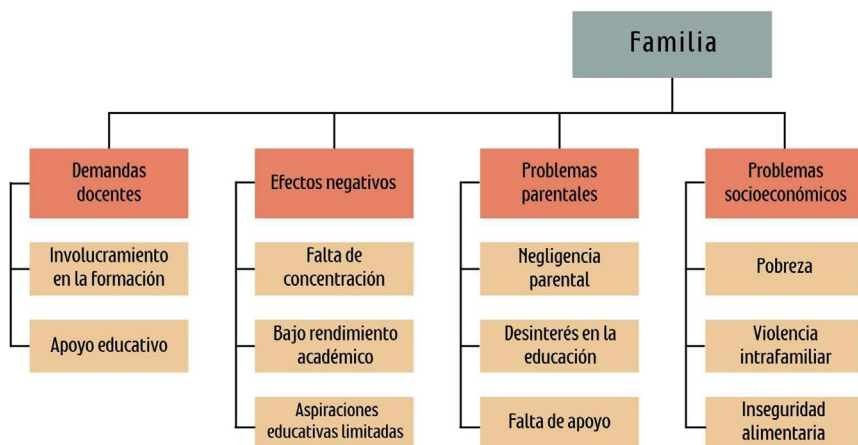
Nota. Elaboración propia.

La familia como barrera para el aprendizaje

De acuerdo con las experiencias docentes, existe un consenso unánime en que la familia es una barrera para el proceso de adquisición de aprendizajes en las escuelas públicas, por lo menos, del nivel básico, ya que cuando las condiciones socioeconómicas del hogar y los problemas que esto conlleva (inseguridad alimentaria, violencia intrafamiliar, alcoholismo, drogadicción, etcétera) no son favorables, como ya se dijo anteriormente, producen falta de concentración de los estudiantes durante la jornada escolar. A esto se suman otras problemáticas, como el incumplimiento de las obligaciones o responsabilidades por parte de las madres y padres de familia, así como su desinterés o baja participación en la formación de sus hijos e hijas, que al combinarse con los primeros, tienen efectos negativos en el rendimiento académico y en las aspiraciones educativas de los menores. Tal y como es posible identificarse en la Figura 4 y en los testimonios docentes de la Tabla 5.

Figura 4

Percepción docente sobre la familia como barrera para el aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

Tabla 5*Experiencias docentes en torno a la familia como barrera para el aprendizaje*

Categoría: La escuela pública en contexto

Subcategoría: La familia como barrera para el aprendizaje

Testimonios:

P1EPC: Los niños llegan con problemas desde casa, sin desayunar, alcoholismo, drogadicción, situaciones que al niño no le permiten estar concentrado al 100%. Hay padres que no tienen para comprarle ni siquiera un cuaderno al niño; a veces se ríen, pero la imagen en donde le tienes que dar tu lonche al niño es real.

P2EPD: Los padres de familia no se interesan. Por ejemplo, se han estado mandando comunicados para que mejoren la letra, para hacer lectura, por ser uno de los principales factores para que los alumnos sean buenos profesionistas, pero los padres no se involucran, como que no les interesa que su hijo se prepare.

P3EPF: Los padres no están al pendiente de los niños porque tienen otras obligaciones, como trabajar.

P4ESD: El nivel socioeconómico de las familias es muy bajo. Los niños llegan sin desayunar... Comen frijoles y arroz; si acaso un día comen carne a la semana... No es algo exclusivo del nivel socioeconómico bajo, pero los niveles de violencia en las familias son altos; entonces, hay jóvenes que en su casa son violentados. A lo más que aspiran es a terminar la secundaria.

P5ESM: A pesar de que nosotros queremos desarrollar las competencias con los materiales a la mano, si en casa no se apoya, no podemos hacer magia. La escuela educa; los valores son de casa. Por ejemplo, la empatía viene desde casa, pero muchas veces no se tiene el apoyo de los padres.

Nota. Elaboración propia.

Críticas al currículo oficial

En la última subcategoría, la principal crítica al currículo oficial que hacen las y los docentes es que se encuentra desvinculado de las realidades educativas de la escuela pública mexicana; por lo tanto, en la práctica se realizan ciertas adecuaciones curriculares en función de las características y necesidades de los estudiantes para cumplir con lo educativamente esperado. Desde su perspectiva, esto es resultado de haber implementado las recomendaciones (imposiciones) de políticas públicas que hacen los organismos internacionales al sistema educativo mexicano, sin llevar a cabo algún ajuste o adaptación; de planear la educación desde atrás de un escritorio, sin un diagnóstico pertinente; así como de implantar y legitimar un pensamiento homogeneizador de las realidades escolares,

que no reconoce la diversidad socioeconómica y cultural que se vive al interior de las aulas. Aspectos que influyen negativamente en la adquisición de los aprendizajes o competencias esperadas, de acuerdo con los testimonios docentes de la Tabla 6.

Tabla 6

Experiencias docentes en torno al currículo oficial

Categoría: La escuela pública en contexto

Subcategoría: Críticas al currículo oficial

Testimonios:

P1EPC: Es muy fácil diseñar, planear, estructurar desde atrás de un escritorio, donde lo planeado es muy diferente a lo que se vive dentro de las aulas; no se conoce esa diversidad. Simplemente, un plan jamás se lleva a cabo como tal; conociendo a tu grupo y a tu contexto, se hacen adecuaciones... El modelo educativo hace mucho énfasis en el lado humano, en llevarlo a la práctica; te lo dicen, pero al ponerlo en práctica, te limitan, te sujetan de nuevo, y te tienes que regresar a las asignaturas tradicionales, que son tomadas en cuenta por PISA y PLANEA.

P2EPD: Está estipulado en el papelito, en donde se establecen los aprendizajes que deben tener los alumnos según los objetivos de la educación, pero no se reflejan en una escuela convencional. Cada escuela es diferente, con sus propias necesidades; los alumnos también son totalmente distintos; eso influye en la no adquisición de los aprendizajes o competencias esperadas.

P3EPF: El currículo no está planeado para los diferentes contextos de los alumnos. Es muy general. Para las autoridades educativas, la realidad del centro del país es la misma que en el sur, que en el norte, que en todos los estados, pero es diferente... Tengo que buscar el contenido tomando en cuenta los recursos que tienen mis alumnos, las realidades en las que ellos se desenvuelven. Hasta en las mismas ciudades hay diferentes contextos. Este es uno de los principales problemas a los que me he enfrentado.

P4ESD: El currículo se basa en las recomendaciones que hacen los organismos internacionales, el Banco Mundial, la ONU, la UNESCO; México incluye dichas recomendaciones, que en mi opinión son imposiciones, que se incorporan casi en forma textual en el discurso, en las políticas... No es lo mismo lo que se tiene en papel a lo que pasa en las aulas. No se hacen estudios previos... Hay una brecha muy grande entre lo que está escrito en un papelito y lo que se vive en las aulas de este país. El currículo no atiende la riqueza cultural de los grupos indígenas.

P5ESM: ...en las escuelas no seguimos el plan al 100%. No se puede por las cuestiones socioeconómicas de los alumnos, ya que no cuentan con recursos... Aunque quisiéramos, no se pueden lograr todos los aprendizajes esperados en el modelo educativo porque cada niño tiene diferentes habilidades.

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

A partir de la experiencia vivida por las maestras y maestros entrevistados, se llega a la conclusión de que prevalece la desigualdad en el ejercicio del derecho humano a la educación en las escuelas públicas del nivel básico en Baja California y, por ende, la privación en el desarrollo de las capacidades humanas referidas por Sen (1998). El análisis de lo vivido desde cada realidad escolar y la práctica docente aporta elementos para sostener que la meta de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 19) todavía está muy lejos de lograrse, por lo menos en el contexto de la educación básica pública de nuestro estado.

Lo anterior, porque persisten escenarios escolares en donde la carencia de infraestructura, recursos para el aprendizaje y servicios públicos se mantiene como una deuda histórica de las autoridades educativas, tanto federales como estatales, hacia las comunidades más vulnerables. Las escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas marginadas y rurales siguen en el abandono, en palabras del personal docente; pese a que el actual gobierno federal, al inicio de su gestión, estableció que la equidad era el eje ordenador de la acción educativa y prometió no escatimar esfuerzos ni recursos para garantizar la igualdad de oportunidades educativas en todo el país (SEP, 2020). Hoy, a menos de un año de que finalice la gestión de Andrés Manuel López Obrador, los grupos históricamente excluidos del derecho a la educación siguen sin tener acceso a una escuela digna y a las oportunidades educativas que otros mexicanos gozan con plenitud.

Por otra parte, el derecho de aprender a través de una educación de excelencia, pertinente y relevante que quedó plasmado en el artículo tercero constitucional y en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, también está lejos de ser una realidad. Porque la pandemia de COVID-19 incrementó las brechas de aprendizaje entre las y los estudiantes, principalmente como consecuencia de un acceso desigual a las tecnologías (CEPAL, 2020). De la misma forma como ocurrió en otros escenarios latinoamericanos, en las realidades escolares estudiadas, las niñas, niños y adolescentes procedentes de hogares en condición de pobreza, con un alto grado de desinterés parental en la formación, se vieron gravemente afectados en su proceso de adquisición de aprendizajes esperados durante

la contingencia sanitaria. Aunque a decir del profesorado entrevistado, las condiciones familiares representan una barrera para los procesos de enseñanza y aprendizaje desde antes de la pandemia, porque la negligencia parental, definida como “un tipo de maltrato infantil, ejercida por los padres o las madres, que priva a los menores del cuidado, protección y afecto que deben recibir de los adultos responsables que le rodean para un óptimo desarrollo integral” (SIPINNA, 2023, párr. 6), así como la falta de interés y apoyo educativo de los mismos hacia sus hijos e hijas, no emergieron en ese contexto, sino que es una problemática arraigada desde hace décadas que se potencializa con esta coyuntura sanitaria, lo que afectó y sigue afectando negativamente el rendimiento académico y las aspiraciones educativas de los menores bajacalifornianos.

Por último, es relevante destacar que, en Baja California, al igual que en otras entidades del país, las realidades escolares, construidas por el entramado de relaciones entre sujetos de la educación en un espacio determinado, son diversas en términos del origen de estudiantes y docentes, de sus antecedentes étnicos, así como de su condición socioeconómica, y a pesar de ello, encontramos problemáticas educativas comunes (estudiantes en condición de pobreza, migración estudiantil, bajo rendimiento académico, ausentismo escolar, carencia de conocimientos elementales, alumnos con necesidades educativas especiales, etcétera) que las maestras y maestros entrevistados enfrentan a su modo, algunas veces solos y en otras acompañados, pero en la búsqueda de soluciones a ellas, con los recursos cognitivos y emocionales de los que disponen, por el compromiso ético-profesional adoptado (o bien, socialmente impuesto) hacia la formación de sus estudiantes. Y son precisamente esas experiencias y acciones pedagógicas las que los conectan unos a otros, pese a ejercer la práctica docente en comunidades con diferentes matices socioeconómicos y culturales.

Por esta razón, si es genuina la intención del Estado mexicano de garantizar el derecho humano a la educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, más allá de una promesa política, en primer lugar, deberá asegurar que las escuelas públicas se encuentran en igualdad de condiciones para todos, con independencia de su ubicación geográfica y nivel educativo. Seguido de maestros y maestras habilitados

para la docencia efectiva en cualquier ambiente de aprendizaje, incluyendo a aquellos que emergieron durante la pandemia de COVID-19, como la enseñanza remota de emergencia; finalmente, de planes y programas de estudio en donde se reconoce, se enseña y se aprecia la riqueza natural, cultural, cívica y científica de nuestro país, diseñados bajo un esquema colaborativo entre autoridades, especialistas y docentes, alejados de ideologías políticas e imposiciones de organismos económicos internacionales, porque una de las principales críticas que se hacen al currículo oficial es que se encuentra desvinculado de las realidades de la educación mexicana, por estar planeado desde atrás de un escritorio, sin un diagnóstico real y legítimo. Lo anterior, para ponerle fin a la premisa de que en nuestro país durante décadas se ha entregado la peor educación a quien más la necesita (Gil Antón, 2014), y de esta manera recomponer el rumbo de la transformación educativa mexicana.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Ansion, J. (2011). Volver a pensar la educación pública. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3, 52-73.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P. (2000). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gil Antón, M. (2014). *Las grietas de la educación en México*. El Colegio de México. https://www.youtube.com/watch?time_continue=601&v=lbd-q8NZHhg&feature=emb_logo
- Izcara Palacios, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Mejoredu (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Comisión

- Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 67-72.
- SEP (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- SEP (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional, 2021-2022*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). Pearson Educación.
- SIPINNA (2023, enero 20). “Me duele más a mí que a ti”: Por una crianza libre de violencia. *Blog del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes*. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/me-duele-mas-a-mi-que-a-ti-por-una-crianza-libre-de-violencia?idiom=es>

Capítulo 8

La inclusión educativa en la Nueva Escuela Mexicana

Diana Laura Lara Lara
Universidad Autónoma de Baja California, México

Héctor Jaime Macías Rodríguez
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0003-0279-2868>

Rubén Abdel Villavicencio Martínez
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0001-9447-0211>

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256296>



Resumen

El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), implementado a partir de la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia de México, tiene como objetivo promover la inclusión educativa y erradicar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que afectan el rendimiento académico de los estudiantes mexicanos. Reconociendo esta prioridad, el presente capítulo se enfoca en dar a conocer el diseño, implementación y evaluación de un proyecto educativo orientado hacia dicho propósito en el Colegio I Explore en Tijuana, Baja California. El desarrollo del mismo reveló que, a pesar de las políticas gubernamentales, los docentes carecen de la formación y los recursos necesarios para atender a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Por lo que la falta de capacitación y la carga de trabajo han afectado negativamente la calidad de la enseñanza inclusiva. Como propuesta para contrarrestar esta problemática, se implementó un programa de capacitación docente y difusión de información para las familias, con materiales y estrategias del método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*).

Introducción

Durante la administración del gobierno de México, en el periodo 2019-2024, se introdujo el modelo educativo de la NEM, el cual es fundamentado por las diversas leyes y recursos que protegen nuestro derecho universal a la educación, como lo es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (LGE). Este modelo tiene como uno de sus principales objetivos el promover la inclusión educativa, equitativa y respetuosa con la diversidad humana; también busca establecer estrategias para poder vencer las diversas barreras de aprendizaje y participación que pudieran presentar los estudiantes. La NEM (2019) define a las barreras del aprendizaje como diversos factores

que limitan o dificultan el acceso a diversos derechos, especialmente el derecho a la educación, lo que termina repercutiendo en las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Estas barreras surgen de la interacción entre estudiantes y sus diversos contextos, donde también influyen las condiciones sociales y económicas que pueden afectar la vida de los alumnos. Se reconocen dentro de este marco 3 tipos de barreras de aprendizaje: estructurales, normativas y didácticas.

Tabla 1

Tipos de barreras del aprendizaje

Tipos de BAP	Definición:
Estructurales	Resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización política, social o económica. La cultura desigual y los valores instaurados imposibilitan estructural y sistemáticamente que dichas personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la no discriminación.
Normativas	Son las que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que (directa o indirectamente) impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de hacer posible el acceso efectivo al derecho a la educación en su sentido más amplio.
Didácticas	Son aquellas acciones de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector de los educandos.

Nota. Elaboración propia con información de la Secretaría de Educación Pública (2019).

Para poder superar las diversas BAP dentro de las escuelas mexicanas, se presentó en el 2019 la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), la cual estipula diversos ejes para poder generar espacios inclusivos sin excluir a ningún estudiante. Dentro de esta política pública se encuentran diversos componentes y seis ejes estratégicos que tienen como meta lograr los objetivos de inclusión educativa que la NEM propone.

Dentro de los componentes educativos podemos encontrar los siguientes: armonización legislativa, planeación participativa, diagnósticos con información nominal y georreferenciada, gasto equitativo para la inclusión, formación docente, proyecto escolar para la inclusión, participación y cambio cultural, entornos inclusivos, estrategias de evaluación para la educación inclusiva, estructura programática y presupuestal y, por último, gobernanza.

Mientras que los seis ejes estratégicos que se proponen son:

- Armonización legislativa y normativa.
- Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo.
- Formación de los agentes educativos.
- Sistema integral de información para la educación inclusiva.
- Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación.
- Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial.

A pesar de que el nuevo modelo educativo ha realizado diversas normativas dentro de las escuelas mexicanas, las experiencias docentes han demostrado que existe una falta de conexión entre las propuestas normativas y la sobrecarga de actividades docentes. Las políticas propuestas estipulan diversas demandas pedagógicas a los docentes, como adaptación de currículos, metodología inclusiva y la atención de población vulnerable; sin embargo, se han ofrecido pocas orientaciones y apoyos formativos para responder a estas necesidades. Asimismo, se identifican barreras estructurales, normativas y didácticas en el sistema educativo que dificultan la implementación efectiva de una educación inclusiva. La ENEI propone una transformación profunda del sistema, pero su enfoque centralizado, la falta de recursos y condiciones adecuadas en las escuelas limitan su viabilidad práctica (Solís y Tinajero, 2022).

Bajo este contexto, el Colegio I Explore, ubicado en Playas de Tijuana, Baja California, promueve una educación innovadora a través de un programa bilingüe y aprendizaje centrado en proyectos, el cual fomenta las habilidades interpersonales y el aprendizaje a través de la experiencia práctica. Sin embargo, aunque se han logrado avances educativos por medio de esta metodología, actualmente los docentes enfrentan problemas

de inclusión educativa para los alumnos diagnosticados con el trastorno del espectro autista. Esto debido a que los docentes comentan que no encuentran los recursos necesarios para poder responder a las BAP que se manifiestan dentro del diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Además, comentan que debido a la carga administrativa, tienen poco tiempo disponible y escasos recursos económicos, por lo que no ha sido posible tomar cursos de preparación docente que les permita responder a las necesidades personales y académicas por medio de estrategias para incluir plenamente a los alumnos con dichos diagnósticos.

El TEA es una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social, junto con patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Estas características suelen manifestarse desde la primera infancia y afectan diversas áreas del desarrollo, incluyendo la forma en que las personas procesan estímulos sensoriales y responden a las expectativas sociales (Lois Mosquera, 2024). Su diagnóstico se guía por manuales como el DSM-5, que describe estas condiciones de manera técnica y estandarizada, permitiendo a los profesionales de la salud mental identificar y evaluar los síntomas de manera uniforme (American Psychiatric Association, 2013).

Desde un enfoque inclusivo y pedagógico de la neurodiversidad, Lois Mosquera (2024) menciona que la educación debería abarcar métodos que reconozcan la identidad completa de cada individuo, motivando y desarrollando habilidades esenciales como la interacción social, la autonomía personal, el pensamiento crítico y la consideración de los límites personales y el respeto hacia los demás. Estas estrategias, diseñadas para adaptarse a los diversos entornos escolares, deben centrarse en cuatro aspectos importantes: diálogo e intercambio de información, estado afectivo, ambiente y preferencias pedagógicas. Un enfoque educativo eficaz implica la organización de zonas protegidas e individualizadas y el empleo de ayudas visuales, orales y táctiles para atender a la estabilidad psicológica y mejorar el proceso educativo. Por otra parte, es importante el poder observar las necesidades educativas que presentará el alumno con diagnóstico TEA, esto para poder determinar qué estrategias clave se podrían implementar dentro del aula para facilitar su aprendizaje e inclusión.

A pesar de los avances en materia normativa y de propuestas, como la ENEI, no se ha logrado progresar en temas de inclusión educativa para los alumnos con diagnóstico TEA. Principalmente, debido a factores como la falta de recursos, oportunidades y difusión de este fenómeno educativo. Estos factores han perjudicado a los docentes, ya que por el momento no existen programas de acceso libre o adaptados a las dinámicas de los docentes para que se puedan desarrollar en estos temas y puedan enfrentar las BAP en las aulas. Además, otro factor que afecta a la inclusión de los alumnos es la falta de participación familiar en las dinámicas escolares o en el seguimiento de atención profesional de los alumnos. Esto ha fomentado que los entornos educativos sean más integradores que inclusivos, dejando a los estudiantes diagnosticados con TEA sin un respaldo esencial para su crecimiento académico y social integral.

Desarrollo

A escala global, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas subraya la importancia del aprendizaje inclusivo como prioridad en la educación para un progreso significativo, destacando la urgencia de eliminar los obstáculos físicos, sociales y económicos para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Tanto la Agenda 2030 como la NEM promueven el desarrollo de los educadores en temas de inclusión para catalizar este objetivo dentro de las comunidades escolares; sin embargo, no se ha podido responder plenamente a dichas demandas, ya que las mismas escuelas en ocasiones enfrentan otros tipos de necesidades y requerimientos, convirtiéndose el tema de la inclusión educativa en un problema secundario, esto de manera involuntaria.

De acuerdo con este entorno, este proyecto tiene como objetivo identificar necesidades, para elaborar y evaluar la puesta en marcha de un programa integral de desarrollo y formación docente, que facilite la tarea educativa en la atención a estudiantes diagnosticados dentro del espectro autista. Para ello, se analizan los componentes de planeación inclusiva, formación docente, proyecto escolar para la inclusión, entornos inclusivos y estrategias de evaluación para la educación inclusiva dentro del Colegio I Explore. En este programa están incluidas diversas estrategias

para hacer llegar a todos los actores educativos, tales como madres y padres de familia, docentes, administrativos y estudiantes. Lo anterior, para concientizar sobre el diagnóstico y vencer la desinformación que puede existir dentro de las redes sociales.

Esta iniciativa ofrece ideas sobre ayudas educativas y materiales específicos para estudiantes que presentan diversas BAP derivados del diagnóstico TEA. Asimismo, fomenta prácticas inclusivas entre el personal escolar y los tutores. Esto con el propósito de responder a las normas de inclusión establecidas en la NEM y convertir a las aulas en entornos donde cada alumno, independientemente de sus circunstancias, pueda estudiar, participar y prosperar.

Uno de los principales retos para los docentes de la institución educativa en cuestión es la creación de un ambiente inclusivo en el aula, especialmente en el caso de alumnos con TEA, quienes pueden presentar dificultades para interactuar con sus compañeros. Sin embargo, diversos factores, como la falta de tiempo, recursos económicos o motivación, han limitado la formación continua del personal docente, afectando la calidad de la enseñanza inclusiva dentro del aula.

Muchos docentes inician su vida laboral sin preparación específica para trabajar con estudiantes con TEA. La mayoría de los cursos de formación son externos y requieren inversión económica, lo que representa una barrera para los maestros. Además, la carga de trabajo y la falta de interés institucional en la formación en inclusión educativa han generado desmotivación en el personal docente. Estas limitaciones impactan directamente a los estudiantes, quienes pueden experimentar dificultades académicas, desmotivación y problemas de adaptación social debido a la falta de estrategias adecuadas en el aula.

Un dato a destacar para comprender la pertinencia de este reto educativo es que, en México, según el informe de infraestructura disponible para la atención de TEA en el sistema nacional de salud (2018), se reporta que 1 de cada 115 niños presenta algún grado de este trastorno. Bajo este censo, se estima que alrededor de 400 000 jóvenes podrían presentar esta condición. Los datos subrayan la magnitud del obstáculo que enfrentan las plataformas de salud, educación y asistencia social, enfatizando la necesidad de una distribución estratégica de recursos (incluyendo diagnósticos tempranos, programas de tratamiento, métodos de intervención

y capacitación), esto para asegurar una atención integral a este grupo demográfico y sus hogares.

Tabla 1
Principales cifras estadísticas. Anuario de datos e indicadores educativos. Ciclo escolar 2024

Munici- pio	Total de alumnos	Hombres	Mujeres	Grupos	Docentes	Escuelas
Baja Cali- fornia	380 539	193 368	187 171	14 504	14 276	1613
Ensenada	44 901	22 835	22 066	1832	1786	244
Mexicali	99 362	50 414	48 948	4034	3958	467
Tecate	11 881	6004	5877	482	475	68
Tijuana	194 884	99 595	95 289	7007	6956	681
Playas de Rosarito	13 831	7048	6783	507	483	56
San Quin- tín	15 680	7472	8208	642	618	97

Nota. Obtenido de la Secretaría de Educación de Baja California (2023).

Basándonos en los datos del informe mencionado y al comparar esta información con el total de la población infantil que asiste a la educación primaria, que se muestra en la Tabla 1. Se estima que aproximadamente 1,618 niños podrían presentar un diagnóstico de TEA dentro de este grupo en el municipio de Tijuana. Ante esta cifra, es importante visualizar soluciones que apoyen en este sentido. Es decir, considerar capacitaciones docentes y directivos en temas relacionados con la inclusión y la atención educativa de estudiantes diagnosticados con trastornos del neurodesarrollo, integrándose en programas integrales de formación continua. Adicionalmente, para poder crear espacios inclusivos, la comunidad educativa debe contar con herramientas e información para sortear las BAP y de esta manera generar espacios adaptados a las necesidades de los estudiantes que necesiten apoyo.

Algunos antecedentes sobre el tema

Si bien en México se ha avanzado en generar propuestas y normativas para asegurar la inclusión de estudiantes dentro de las escuelas, en realidad no se han realizado acciones específicas para poder responder a diversas poblaciones vulnerables dentro de los espacios educativos, debido a que no se han realizado programas de inclusión donde se pueda brindar información pertinente que ayude a la comunidad escolar. Esta falta de acciones ocasiona dentro de las escuelas un ambiente integrador, mas no inclusivo, donde todos los estudiantes se encuentran matriculados dentro de las escuelas. Sin embargo, no se cuenta con las herramientas para responder a las barreras de aprendizaje que puedan presentar.

Al respecto, Torres (2010) menciona que es esencial fomentar una concepción de la escuela inclusiva donde las soluciones se piensen y ejecuten colectivamente, rompiendo con la dinámica de “aulas-islas”. Además, se subraya la importancia de garantizar condiciones laborales adecuadas para los docentes, que permitan su bienestar y salud. En su trabajo de investigación, el mismo autor refleja los conflictos y dificultades que enfrentan las docentes en su interacción con estudiantes neurodivergentes (Torres, 2010). Por ello, los diseñadores de políticas públicas deben dialogar con los actores específicos de cada escuela, reconociendo sus particularidades y necesidades.

Khoury y Garrido (2021), por su parte, mencionan que la formación continua permite al personal docente adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para ofrecer un ambiente enriquecido que responda a las necesidades de los estudiantes, motivándolos a lograr un mejor rendimiento académico y permitiéndoles ser más eficientes en su labor. Esta capacitación es esencial para promover la mejora de la calidad educativa y el desarrollo de habilidades innovadoras en la enseñanza. Uno de los objetivos clave de la capacitación docente es fomentar una actitud de mejora en la educación y promover la implementación innovadora y creativa del currículo. Además, esta capacitación brinda al personal docente las herramientas necesarias para apoyar proyectos pedagógicos innovadores dentro de las instituciones educativas. En última instancia, su objetivo es permitir que los docentes puedan contar con herramientas

y conocimiento para crear un ambiente inclusivo dentro de la institución donde se desempeñan.

Por otro lado, en el apartado de esta investigación en el tema del trastorno del espectro autista, Borotto y Tapia (2022) realizaron un estudio en la Escuela Fiscal “Emilio Abad Aguilar” en Azogues, Ecuador. Dicha investigación nos muestra evidencia del impacto positivo de la capacitación docente en temas de inclusión educativa para alumnos diagnosticados con TEA, utilizando las herramientas brindadas por el método TEACCH. Los resultados demostraron que la implementación del TEACCH contribuyó significativamente al desarrollo de capacidades visoespaciales en los niños, una habilidad crucial para su aprendizaje y desarrollo integral.

Los datos estadísticos obtenidos en el estudio de Borotto y Tapia (2022) respaldan la hipótesis de que la capacitación docente en cuanto a diversos métodos educativos para mejorar la inclusión en el aula no solo mejora las habilidades funcionales de los estudiantes con TEA, sino que también incrementa su interés y participación en las clases. Esto sugiere que una intervención educativa bien estructurada puede tener un impacto positivo y duradero en la vida académica y social de los niños con autismo. Subrayando la necesidad de una capacitación continua y específica para los docentes en relación con el TEA.

Por último, Figueroa (2017) resalta la importancia de la vinculación en los procesos de inclusión social, enfatizando la necesidad de establecer relaciones sólidas entre los estudiantes y los adultos involucrados en su desarrollo. En su aportación, menciona la relevancia de incluir a las familias y comunidades en este proceso. Se mencionan diversas estrategias que buscan fomentar esta vinculación, como las escuelas de madres y padres, talleres, proyectos, actividades complementarias, tertulias literarias y eventos festivos, entre otros. Para la promoción de la inclusión educativa son necesarias diversas estrategias enfocadas en la construcción de redes de colaboración y apoyo mutuo con la comunidad, como la celebración de convenios con entidades culturales y académicas, la participación en mesas de trabajo interinstitucionales y estatales, y la organización de eventos. Además, es obligado involucrar a toda la comunidad educativa y no limitarse a la atención docente, sino contar con una serie de acciones que involucren a todos los actores dentro de la escuela para generar un ambiente inclusivo.

Método

El Colegio I Explore atraviesa por limitaciones de estructura y pedagógicas que dificultan la inclusión plena de los alumnos con diagnóstico de TEA. Buscando identificar los aspectos más sentidos de la problemática, se aplicaron diversos instrumentos para la recolección de datos dirigidos a la comunidad escolar de la primaria. El objetivo de estos instrumentos fue localizar problemas de inclusión dentro de la comunidad educativa conformada por estudiantes, familias, docentes y directivos, así como conocer la perspectiva interna sobre la cultura inclusiva. Todo esto para poder contar con la información necesaria que permitiera la elaboración de un programa que apoyara las necesidades encontradas. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Observación participante: permitió conocer directamente las actividades cotidianas de la escuela para captar comportamientos y dinámicas en un contexto natural.
- Censo a estudiantes: consistió en la recopilación de datos sobre las barreras de aprendizaje que presentaban.
- Entrevista semiestructurada dirigida a la dirección: con el propósito de conocer su perspectiva sobre las prácticas de inclusión educativa en la institución, así como diversas experiencias durante su labor.
- Encuestas a docentes: evaluando su perspectiva y experiencias en temas de inclusión, además de conocer los principales retos que enfrentan en su labor.
- Grupo focal dirigido a familias: en la implementación de este método participaron siete voluntarios, quienes compartieron sus principales retos para abordar temas de inclusión.

Para este proyecto de investigación de tipo mixto se utilizó la metodología de investigación acción participativa, optando por el modelo comunitario. Esta metodología permite combinar herramientas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas y facilita la participación activa de la comunidad escolar en el proceso de diagnóstico y resolución de problemas. Montenegro (2004) comenta que la investigación-acción participativa es un método de intervención de la psicología social

comunitaria, especialmente en América Latina. Esta corriente de pensamiento destaca la importancia de incluir a las personas afectadas por los problemas sociales en la resolución de dichos problemas. El modelo comunitario dentro de la investigación-acción participativa se centra en la participación de todos los miembros de la comunidad, lo cual es esencial para lograr un cambio social efectivo y sostenible.

Análisis e interpretación de los datos obtenidos

Con base en el análisis de la información recabada, se pudo constatar que las y los alumnos identificados con el diagnóstico TEA presentaban problemas de interacción social, impulsividad y problemas de atención, esto debido a faltas de recursos y herramientas con los que cuenta actualmente la institución educativa para responder a esta barrera. Estas limitaciones afectan a los alumnos dentro de la dinámica escolar, ya que lamentablemente se encuentran integrados en la clase, más no incluidos parcialmente en las actividades.

Un dato obtenido por parte de dirección es que se han percatado, mediante diversos registros, de que el número de alumnos con el diagnóstico TEA y otros tipos de trastornos del neurodesarrollo ha aumentado posterior al confinamiento por la emergencia sanitaria que se vivió debido al COVID-19. Adicionalmente, se compartió que el colegio no cuenta con las herramientas adecuadas para poder atender plenamente a los alumnos que presentan BAP derivados de las circunstancias mencionadas. Si bien la educación basada en proyectos que ha promovido la NEM y con la cual el colegio ya contaba con dicha metodología previamente ha promovido un desarrollo de aprendizaje respetuoso y adecuado al tipo de aprendizaje de cada alumno, la falta de capacitación en temas de inclusión para el diagnóstico TEA ha ocasionado que no se puedan adaptar los ambientes de aprendizaje a sus posibles necesidades.

Por medio del censo dirigido a la planta docente del colegio, se dio a conocer que solo el 57 % total de los educadores participó en experiencias formativas o cursos de inclusión educativa de manera externa. Lamentablemente, este dato da a conocer que un porcentaje importante del colectivo docente no cuenta con las herramientas pedagógicas nece-

sarias para poder enfrentar las BAP y responder a las necesidades que presentan los alumnos con diagnóstico TEA en las aulas. También el análisis demostró la manifestación de otros trastornos del aprendizaje en la población estudiantil, además del TEA, lo que revela la urgencia de adoptar estrategias diferenciadas y adaptadas a las características específicas de estos estudiantes.

Lamentablemente, esto ocasiona que el alumnado manifieste desmotivación escolar derivada de la problemática de exclusión escolar que enfrentan, sobre todo por la falta de herramientas y recursos psicopedagógicos, ya que no se cuentan con adaptaciones pertinentes que pueden ayudar a los alumnos a ser incluidos. Como las herramientas que ofrece el método TEACCH, donde, al ser un recurso interactivo y llamativo, es posible que todas y todos los alumnos que asisten a un grupo puedan participar en las oportunidades de inclusión que ofrece este método.

Propuesta para avanzar en la inclusión educativa

Basándonos en las problemáticas presentadas y los resultados obtenidos, se desarrolló y llevó a la implementación un plan de intervención con el objetivo de fomentar una cultura inclusiva general que pueda beneficiar al alumnado con diagnóstico TEA dentro del Colegio I Explore. Mediante un programa de formación para docentes, madres y padres de familia, así como otros actores de la comunidad escolar, que responda a los componentes mencionados en la ENEI y la NEM. El programa que se propuso tiene cuatro objetivos estratégicos:

1. Capacitación docente en estrategias inclusivas para atender a los estudiantes con TEA.
2. Difundir información pertinente del diagnóstico TEA a los padres de familia de la comunidad escolar, para vencer la desinformación y promover una atención adecuada en dado caso del diagnóstico TEA.
3. Promover la inclusión educativa aprovechando y difundiendo el método TEACCH dentro de las aulas escolares para promover la inclusión de todos los alumnos.

Acciones propuestas

Para la consecución de los objetivos del proyecto, como acciones específicas se promueve la creación de espacios colaborativos para que los docentes compartan experiencias, estrategias y materiales. Es decir, se busca compartir dichos contenidos por medio del uso de herramientas tecnológicas al alcance docente, como lo son clases asincrónicas y carpetas en línea con acceso libre, a fin de que los docentes puedan utilizar el material de manera remota. Además, se propone la creación de un blog virtual para difundir y compartir el material visto, incluyendo constantes actualizaciones de información sobre el diagnóstico del espectro autista en infantes.

A su vez, para las orientaciones dirigidas a madres y padres de familia, también se trabajará de manera virtual, para facilitar el acceso a la información, pues las limitaciones de horario de las familias son una barrera. De igual manera, tendrán acceso al blog virtual para hacer uso del material propuesto. Con este programa se pretende generar empatía y difundir información acerca de la inclusión educativa y de espacios escolares seguros en beneficio de alumnos con necesidades educativas especiales.

Actualmente, dentro del modelo educativo de la NEM, se han impulsado propuestas que benefician la inclusión educativa. Esto ha significado un gran paso para que los alumnos con distintas BAP puedan recibir una atención adecuada dentro de las instituciones escolares. Estas metas se pueden alcanzar mediante estrategias dentro de las escuelas, como actualizaciones docentes constantes, poder tener diversas herramientas didácticas que incluyan a todos los alumnos, y así crear una comunidad escolar informada, pues es un aspecto crucial para lograr el éxito educativo. Con este propósito se diseñó el programa implementado en este proyecto.

Evaluación de la aplicación del proyecto

Al concluir la etapa de implementación del proyecto, se realizó una encuesta dirigida a docentes, madres y padres de familia, donde se reflejó una aceptación significativa de los contenidos presentados durante el programa. La propuesta formativa tuvo una valoración de 4.6 sobre 5, lo

que significa que la calidad de los contenidos, relevancia y la aplicación del material fue de utilidad para la comunidad escolar. Por otra parte, el 85.7 % de la planta docente consideró que la información compartida fue objetiva y práctica, por lo que las estrategias utilizadas para la difusión y explicación de los temas resultaron efectivas. Los resultados reflejan la importancia de seguir apoyando a las comunidades escolares mediante este tipo de acciones, ofreciendo talleres y recursos que ayuden en los aspectos prácticos y contextualizados de la vida escolar dentro de las escuelas.

Una de las herramientas mejor calificadas por los docentes fue el método TEACCH y las herramientas visuales que de él se derivan (rutinas visuales, estructuración, rutinas e intercambio de tarjetas). Pues se comentó que ya existen ciertas modificaciones dentro de las aulas para poder utilizar dicho material y fomentar la participación de todos los alumnos, impulsando con estos pequeños pasos la inclusión de los alumnos diagnosticados con TEA. Esta estrategia obtuvo una calificación de 95 % de aprobación y lo consideraron como un contenido relevante para la labor docente, reafirmando así la pertinencia de seguir ofreciendo este tipo de cursos y contenidos en las escuelas.

En otra perspectiva del proyecto, uno de los objetivos clave fue el lograr involucrar a toda la comunidad escolar en temas de inclusión educativa. A pesar de que se obtuvo una valoración positiva de la calidad de los contenidos, la meta de participación no fue lograda, debido a que, por problemas de difusión y participación, la cantidad de madres y padres participantes dentro de las clases en vivo fue muy reducida. Se estimaba un 70 % de participación total de los padres confirmados; sin embargo, solo asistían en promedio 5 madres y padres por sesión de los 142 registrados.

En cuanto a los contenidos, podemos decir que se cumplió con las metas establecidas en relación con la calidad y relevancia, esto debido a que el impacto tanto en ambientes escolares como familiares resultó positivo. Sin embargo, como ya se mencionó, el objetivo del alcance de aforo y participación parental no se logró. Lo que refleja algunas áreas de oportunidad que hay que seguir trabajando, por el compromiso de garantizar una inclusión educativa a través de la divulgación de contenidos clave.

Reflexiones finales y conclusiones

Dentro de los factores que permitieron y facilitaron el diseño, implementación y evaluación de este proyecto se destaca la participación y la colaboración del personal docente, ya que tuvieron gran disposición para presentarse dentro de las clases virtuales en horarios extraescolares. Además, una herramienta efectiva para el diseño del programa fue el contacto previo con la institución, ya que esto permitió conocer las necesidades de inclusión y la dinámica del contexto escolar. Por último, los docentes se mostraron motivados a aprender más sobre el diagnóstico de niñas y niños con TEA, lo que generó un ambiente propicio para seguir difundiendo información y generar espacios seguros e inclusivos.

Otra estrategia que resultó exitosa fue el uso de herramientas digitales como Google Sites, para alojar los recursos de apoyo docente en la materia, como el material utilizado en las sesiones sincrónicas de capacitación desarrolladas. Además de que sirvió como espacio para resolver dudas, durante y después de las sesiones de trabajo docente. Por lo que de esta forma se garantizó la accesibilidad para todas y todos los actores educativos involucrados.

Por otra parte, el proyecto enfrentó retos importantes para lograr los objetivos alcanzados, lo que limitaron algunas de las metas propuestas. Durante el ciclo escolar del 2024-1 existió un cambio de administración dentro de la institución, debido a esto hubo problemas de comunicación efectiva para la difusión del proyecto entre la nueva coordinación y dirección escolar. Lamentablemente, también existió una disponibilidad limitada en dirección debido a múltiples tareas y obligaciones que conlleva el puesto, por lo que no pudieron estar tan presentes durante la implementación del mismo. La falta de difusión del programa afectó profundamente a los talleres para madres y padres, pues lamentablemente no se logró la participación esperada.

Si bien la participación docente fue la esperada, la carga laboral representó una barrera importante para la implementación de los talleres presenciales, porque algunas fechas coincidieron con diversas actividades escolares previamente planificadas, como presentaciones de proyectos y festivales. Esto limitó la participación docente en las sesiones virtuales

sincrónicas, a las que asistieron en promedio de cinco a seis maestras y maestros por sesión. Aunque se debe mencionar que las clases se video-grabaron y compartieron en el espacio digital que se diseñó, a fin de que el profesorado tuviera acceso a ellas en cualquier momento.

En general, el proyecto educativo implementado dejó resultados positivos, pese a los retos que se mencionaron. Los profesores mostraron una mayor voluntad para actualizarse en cuestiones relacionadas con la neurodiversidad y las prácticas inclusivas. La clarificación de ciertos mitos hizo que los profesores comprendieran mejor las características del TEA y ajustarán sus prácticas pedagógicas adecuadamente a las necesidades de sus alumnos. Los materiales que se entregaron, como pictogramas, agendas visuales y carpetas de comunicación, continuaron siendo utilizados en las aulas, evidenciando así un impacto real en el ámbito educativo. No obstante, una de las consecuencias negativas, que se debe a otros factores estructurales y limita la participación general, fue la escasa disposición que tuvieron los padres de familia del curso, tanto en la asistencia como en la estructuración del propio curso.

A partir de lo anterior, se le sugiere a la institución una serie de acciones para la promoción de una cultura inclusiva. En primer lugar, se recomienda más apertura dentro del calendario docente para implementar este tipo de proyectos formativos y aprovechar otros espacios, como los días de Consejo Técnico Escolar, para su implementación, esto mediante la realización de alguna capacitación o taller en cuanto a la atención a la diversidad e inclusión en todos sus aspectos. Otra recomendación pertinente es motivar a las familias del Colegio I Explore a participar en este tipo de iniciativas, con el fin de mantenerse informados ante cualquier situación que lo amerite. Por último, se recomienda a los docentes continuar utilizando el material compartido dentro de los cursos y que sea difundido dentro de todos los salones, en aras de favorecer la participación de los alumnos y alumnas con diagnóstico TEA.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Borotto, Y. J., y Tapia, E. M. (2022). *TEA. Representaciones docentes sobre prácticas psicopedagógicas en el ámbito de la inclusión educativa* [Tesis de licenciatura].
- Figueroa, M. X., Gutiérrez, C., y Velázquez, Y. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 13-26. <http://scielo.org.co/pdf/dpp/v13n1/1794-9998-dpp-13-01-00013.pdf>
- Khoury Peláez, N., y Garrido Ramírez, L. (2021). *Importancia de la capacitación docente en el manejo de necesidades educativas especiales* [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana]. <https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/412>
- Montegro Martínez, M. (2004). *La investigación acción participativa*. Editorial UOC.
- Lois Mosquera, M. (2024). *La neurodiversidad en la práctica: autismo y educación*. Narcea.
- Secretaría de Educación de Baja California. (2023). *Principales cifras estadísticas. Anuario de datos e indicadores educativos*. Ciclo escolar 2023–2024. Coordinación de Control Escolar, Información y Estadística Educativa. <https://www.educacionbc.edu.mx>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf>
- Solis del Moral, S. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176), 120-136. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.176.81990>
- Torres, G. J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579916>

Capítulo 9

Des Apories D'une Politique Éducative Pour Le Développement Du Congo

*Blaise Pascal Zirimwababago Muhindo
Universidad Oficial de Bukavu, RDC*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256302>



Resumé

Le présent chapitre étudie le rôle de l'éducation dans les processus du développement social en République Démocratique du Congo. Il affirme que le système éducatif hérité de la colonisation est resté éloigné de la réalité locale en se centrant sur des modèles occidentaux qui perpétuent l'aliénation culturelle et sociale. Son objectif consiste à évaluer dans quelle mesure en République Démocratique du Congo l'éducation peut contribuer au développement social et économique et propose une politique éducative adaptée aux problèmes et nécessités congolais à travers une éducation contextualisée y pertinente. Pour ce faire, le chapitre utilise une méthode analytico-critique pour comprendre l'évolution historique du système éducatif congolais en révisant ces trois principales étapes: l'éducation traditionnelle africaine, coloniale et la postcoloniale. Les résultats montrent que le système éducatif congolais perpétue la déconnection entre l'éducation et le contexte social en priorisant l'élitisme et le culte de diplôme au lieu de viser les compétences professionnelles.

Introduction

Il existe aujourd'hui un impact positif de l'éducation sur le processus de développement des nations. L'inscription de l'éducation au nombre des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en est une preuve. Définie comme « la direction qu'un groupe humain, famille, classe sociale, Etat, donne au passage de l'enfance à l'âge adulte » (Morfaux et Lefranc, 2014, p.154), l'éducation se précise comme un facteur décisif dans l'émancipation sociopolitique et économique des sociétés. Elle est pour ce faire, « une condition indispensable, sinon suffisante, du développement de l'individu et de la société » (ONU, 1990). Puisqu'elle est différente de la simple instruction qui n'est que la transmission des savoirs, l'éducation, à travers l'enseignement primaire, secondaire et

universitaire, paraît un facteur essentiel dans la lutte contre la pauvreté, les ségrégations, l'oppression et les conflits. Elle constitue une clé dans le processus de transformations sociales et du renouvellement politico-économique voire scientifique pour un développement humain.

Conscients des implications de l'éducation dans le développement, la République démocratique du Congo (RDC), comme beaucoup d'autres pays africains, s'est, depuis l'indépendance, investie dans la formation d'une élite capable de relever le défi du sous-développement. A cet effet, depuis quelques décennies, des interrogations sur la capacité de l'école africaine, en général, à booster le développement du continent, ont fait l'objet de plusieurs études. Julius Nyerere, dans *Indépendance et éducation* (1972), dénonce l'aliénation, l'extravertisme et la désincarnation de l'école africaine de ses réalités ; ce qui ne lui permettrait pas de répondre aux besoins réels du continent. Pour ce faire, il prône une endogénéisation de l'école africaine. C'est aussi l'idée de Jean-Marc Ela qui dénuie l'attitude livresque de l'école africaine qui rend étrangers ses acteurs aux réalités de leurs propres territoires. Pour sa sédentarisation, l'école africaine devrait allier la plume et la pioche en vue d'une école intégrale. Leurs avis rejoignent celui de l'équipe d'experts sur les méthodes d'enseignement en Afrique conduite par Françoise Cros qui, dans ses conclusions, fustige la décontextualisation du contenu des programmes d'enseignement en Afrique. Ceux-ci puisent leur contenu dans l'univers culturel occidental au détriment des valeurs et des réalités locales (africaines). A ce sujet, ils regrettent que les contenus des activités dans les écoles africaines s'inspirent immédiatement de manuels canadiens ou européens (Cros et al., 2009).

Partant de ces études, une lecture évaluative de l'impact de l'école congolaise sur le développement de la RDC conduit à se demander si elle a pu impulser le développement qu'on attendait. En effet, l'état actuel du système éducatif congolais, la conception et l'application de sa politique et son programme, depuis l'avènement de l'école moderne par la colonisation jusqu'à nos jours, augurent-ils un développement durable pour la RDC? Décidément, une école pour le développement de la RDC ne doit-elle pas être territoriale, attentive et adaptée à ses réalités sans se couper du monde au temps de la mondialisation?

A travers une analyse critique, nous répondrons à ces questions dans trois points portant, successivement, sur la genèse des systèmes éducatifs africains, les défis de l'école congolaise moderne et les perspectives pour une éducation du développement de la RDC.

Genèse et évolution de l'école en Afrique

L'appréhension de la politique éducative au Congo (RDC) exige une compréhension globale des buts et objectifs de l'école en Afrique. Celle-ci est l'œuvre de la colonisation qui, pour ses fins assimilationnistes, a supplanté l'éducation traditionnelle jugée au rabais et barbare par ceux qui ont voulu soumettre le continent. La spécialisation de l'école coloniale à des fins professionnelles a ainsi appauvri l'Africain buté aux multiples problèmes de la vie.

L'holisme de l'éducation traditionnelle africaine

Une des définitions de l'éducation traditionnelle africaine nous est fournie par Mungala (2016) qui l'appréhende comme un enseignement fondé sur les traditions proprement africaines et qui est transmis de génération à génération depuis la période précoloniale jusqu'à nos jours. Cette éducation est au fondement des sociétés africaines bien qu'elle soit souvent péjorativement considérée suite à sa minimisation issue d'une certaine mentalité coloniale. Son modèle, son idéal et la pertinence de certaines de ses méthodes récusent les qualificatifs de rabais, d'archaïque et rétrograde qu'on a l'habitude de lui imputer. Certes, l'éducation traditionnelle africaine a ses limites. Néanmoins, elle a aussi ses spécificités qui méritent une attention particulière en vue de sa valorisation. En effet, la visée primordiale de l'enseignement traditionnel africain était essentiellement la transmission, de génération à génération, des valeurs fondamentales des sociétés africaines en vue de la responsabilité et de l'utilité sociale. Le type d'homme à former, les compétences à lui transmettre, selon les besoins de la société, étaient la visée des enseignements dispensés lors des activités initiatiques.

L'atteinte de cet objectif était le fil conducteur, non seulement des principes et des méthodes, mais aussi des techniques et du contenu «

des programmes » de l'éducation traditionnelle. Comme le montre Colle (1971), l'enseignement traditionnel visait la formation de la personnalité de l'enfant en fonction des responsabilités futures à remplir. Ainsi, tout ce qui ressort de la culture, de la gastronomie, de la chasse, et toute une série de renseignements propres aux hommes et aux femmes étaient pris en charge par l'éducation traditionnelle. Certes, à cette époque, il n'existe pas d'école proprement dite sur le modèle occidental.

Cependant, la famille, aidée par l'entourage et le conseil de sages, sert de cadre idéal pour la formation intégrale des jeunes. Au bout de la formation, le jeune devrait faire preuve des compétences nécessaires pour la réussite de sa vie. De ce fait, l'essentiel de cet enseignement était basé sur la transmission des valeurs très intimes avec la vie, c'est-à-dire, l'environnement social des formés. Ils étaient préparés, dans la mesure du possible, à l'affrontement des problèmes vitaux. D'où le pragmatisme de ses méthodes. Le recours aux langues locales comme langue d'enseignement constituait un des avantages majeurs de l'enseignement traditionnel. Ceci facilitait la transmission et l'acquisition des savoirs.

Toutefois, en dépit de ses avantages, l'enseignement traditionnel a été totalement supplanté par l'école coloniale en entretenant avec elle un rapport conflictuel et méprisable. On peut alors se demander si la supplantation de l'école traditionnelle africaine par celle coloniale était de nature à favoriser le développement de l'africain.

L'enseignement colonial et sa visée assimilationniste

L'école coloniale s'inscrit dans la mission civilisatrice de la colonisation. Son objectif, à en croire Julius Nyerere (op.cit), était d'inculquer aux apprenants les valeurs de la société coloniale sublimée au détriment de leur propre société dont les valeurs ont été minimisées et honnies. Pour répondre à son besoin en termes de main-d'œuvre et du personnel, l'école coloniale visait la formation des administrateurs locaux et des fonctionnaires subalternes. La formation de l'africain capable de s'auto prendre en charge et de résoudre les problèmes concrets de son environnement n'était pas la visée de cette école. Le contenu des programmes

scolaires, tous tournés, non seulement vers la maîtrise de la langue du colon, vecteur de ses valeurs, de sa culture et de son histoire, mais aussi vers la connaissance parfaite du pays colonisateur au détriment de celui du colonisé, en est une illustration.

Achille Mbembe (1985) pense à ce propos que le contenu de cet enseignement a eu pour effet, chez l'enfant africain, un traumatisme psychologique et culturel qui ont favorisé sa colonisation culturelle. En effet, au bout de la formation, les jeunes africains connaissaient par cœur l'histoire, la littérature, la géographie et l'hydrographie des pays européens que leurs propres pays. On leur apprenait à mieux maîtriser la langue du colon, à s'y identifier même au mépris des leurs. La conséquence en a été la méconnaissance entretenue et voulue de leurs propres réalités.

Sans nier l'importance de certains de ses aspects positifs, il est évident que le système éducatif colonial inculque plus la subordination et l'infériorité au colonisé, la soumission de l'Afrique à l'Europe. Il s'avère, selon Julius Nyerere, que c'était un enseignement assimilationniste qui poursuivait la coupure de l'africain de ses valeurs traditionnelles de solidarité et du sens de la communauté. A cet effet, il affirme que l'enseignement colonial était « inévitablement fondé sur les nécessités d'une société colonialiste et capitaliste. Il renforçait et encourageait les instincts individualistes de l'homme, au lieu de ses instincts de coopération. La possession personnelle des richesses matérielles devenait ainsi le principal critère de valeur et de mérite social » (Nyerere, 1972, p.13).

En ce qui concerne la RDC, ce premier moment de la politique éducative part de 1890 avec l'Etat indépendant du Congo (EIC) de Léopold II (Kiambu Di Tumea, 2018). Si au départ, ce dernier ne s'intéresse pas à l'éducation, les confessions religieuses, en l'occurrence la mission catholique, en ont fait le fer de lance de la propagation du christianisme. L'école a été considérée par les missionnaires comme un lieu de diffusion de la foi chrétienne auprès de la jeunesse, plus ouverte que les parents, aux idées et pratiques exogènes. L'école devenait en même temps un terrain de combat contre les valeurs ancestrales, une aubaine d'endoctrinement.

Léopold II, dont l'administration se convenait avec les missionnaires sur le contenu de l'enseignement, a trouvé dans ces espaces, un instrument

de production d'une main d'œuvre. Ainsi, « l'objectif recherché était de former les jeunes congolais à lire, écrire et calculer afin de mieux les utiliser dans la nouvelle administration qui se mettait en place et dans les entreprises pour l'exploitation du caoutchouc et autres matières premières. » (Kiambu Di Tumea, 2018). A son tour, l'avènement du Congo Belge, en 1908, a fortement impacté le système éducatif congolais. Les nouveaux propriétaires du Congo avaient changé d'objectif. Il était désormais question d'instruire les indigènes au modèle belge. D'où la métropolisation de l'éducation en RDC. Il s'agissait de former les jeunes congolais à l'esprit et aux intérêts belges.

La Belgique, en tant qu'Etat colonial, était à la fois l'organisateur et le bailleur de fonds de l'enseignement, par l'entremise de l'Eglise, en vue de mater et dominer les populations indigènes du Congo. Ainsi, il a consenti des moyens financiers considérables pour que les écoles munissent les futurs travailleurs à la fois d'une bonne moralité et d'une rentabilité appréciable. Dans cette optique, les dirigeants belges visaient à donner aux indigènes avant tout une éducation à la fois rudimentaire et utilitaire, susceptible de les amener à accepter, voire à désirer pour longtemps la colonisation. La vie coloniale est restée comme le prototype d'une meilleure organisation sociale pour une certaine génération. Dans cette logique, les Belges voulaient réduire au minimum la formation des cadres hautement qualifiés, de peur que les nègres qualifiés ne nourrissent de folles ambitions et n'aspirent à des postes de responsabilité que voulaient toujours occuper, garder et gérer les seuls belges.

Il ressort de cette analyse que l'éducation coloniale ne transmettait pas les valeurs et les savoirs des sociétés colonisées. Elle était plutôt une volonté manifeste de travestissement des ceux-ci, l'objectif étant : « d'effectuer une révolution dans la société ; de la transformer en une société coloniale qui, ayant accepté son état, devenait un auxiliaire efficace de la puissance gouvernante. » (Idem). Cette école a eu beaucoup d'impact sur ses apprenants au point qu'après les indépendances, les premiers intellectuels africains n'ont pas su se détacher de l'idéal et de la vision de leurs maîtres. Ils en ont souvent été les défenseurs et relais acharnés. Le mimétisme et la reproduction des programmes scolaires occidentaux en déphasage avec les réalités locales africaines en constituent une illustration.

L'enseignement postcolonial : un problème d'aliénation ?

Une analyse attentive de l'école africaine moderne relève qu'après les indépendances, les pays africains n'ont fait que perpétuer le système éducatif hérité du colon. L'essentiel de leur programme est resté tourné vers les réalités étrangères à leur contexte en plus du suivisme qui les caractérise. L'étude menée par Françoise Cros (2009) atteste que pour la plupart des programmes africains : « les contenus des activités sont parfois directement inspirés de manuels canadiens ou européens. » En effet, un constat général montre que les systèmes éducatifs africains sont caractérisés par l'importation des modèles éducatifs étrangers qui ne tiennent pas toujours compte de leurs réalités locales. C'est par exemple l'adoption de l'approche par les compétences (APC) par beaucoup de pays africains à la suite de profondes modifications subies par les systèmes éducatifs européens en vue de faire face aux défis socio-économiques de leur continent.

Par ailleurs, dans la plupart de cas, ce sont des experts étrangers qui définissent l'opérationnalisation des programmes d'enseignement en Afrique sans maîtrise préalable des réalités locales. Bien que les Etats africains semblent être les initiateurs des dites réformes, il est patent que ce sont les étrangers qui les mettent sur pied et déterminent leurs modalités d'application. C'est le constat de Françoise Cros et ses coéquipiers qui, tout en reconnaissant les efforts des gouvernements africains dans la mise sur pied des états généraux de l'éducation, regrettent que ce soit des experts étrangers qui, en Afrique, définissent « à la fois la structure et le contenu des enseignements de base et les pratiques pédagogiques. » (Idem). Ce recours à une expertise internationale (généralement européenne) a pour conséquence la méconnaissance des conditions réelles et vitales (de fonctionnement des systèmes éducatifs) des bénéficiaires.

L'une des erreurs récurrentes dans la réforme curriculaire en Afrique est la négligence de la différence culturelle et philosophique entre un occidental et un africain. Rien ne prouve que ce que le premier considère comme une valeur, la compétence par exemple, le soit nécessairement pour le second. Si pour un occidental, parler de compétence semble

une évidence, il n'est pas forcément le cas pour un enseignant africain pour qui c'est plutôt la performance (ce qu'il voit) qui compte et non la potentialité révélée à travers cette performance comme compétence (Cros, op cit).

Malheureusement, les initiatives nationalistes ayant tenté d'instaurer un modèle authentique, ont été combattues. C'est le cas du régime Mobutu qui, en 1967, ambitionnait de faire de l'éducation, un outil d'émancipation culturelle du peuple zaïrois. Cette période qui marque une certaine révolution du système éducatif congolais fut caractérisée par la primauté de l'Etat dans le choix des formes de l'enseignement et des compétences à acquérir. Par ses réformes, l'Etat zaïrois exprima sa volonté de créer les conditions nécessaires de transformation de la société congolaise. Bien que ce système n'eût pu se passer totalement de l'emprise de l'hégémonie coloniale en ce qui concerne l'élaboration des programmes, d'aucuns reconnaissent que ces réformes améliorèrent sensiblement le système éducatif congolais et permirent à la RDC de se doter d'un système universitaire qui attirait les meilleurs étudiants d'Afrique francophone (Kiambu Di Tumea, 2018).

Cet élan n'a pu subsister, depuis 1987, à l'interventionnisme des organismes financiers internationaux dont le FMI et la Banque Mondiale qui a brisé le dynamisme d'un système éducatif nationalisé en RDC. Dès lors, il s'en est suivi une série de mutations/réformes imposées qui ont vidé le système éducatif congolais de sa substantifique moelle. Au bout du compte, le niveau local ayant ses intérêts et représentations, il n'est pas évident que cela coïncide avec l'idéal des initiateurs de la réforme. Face aux enjeux développementaux et idéologiques actuels, l'école africaine et celle congolaise en particulier se heurte à de sérieux problèmes qui méritent d'être affrontés.

Les défis de l'école congolaise moderne

Depuis son indépendance, la RDC a tenté d'économiser son système éducatif à travers plusieurs réformes qui, malheureusement, ne semblent pas répondre au besoin de conformité entre l'école et les problèmes sociaux. Restée prisonnière du modèle belge, la politique éducative du

Congo (RDC) peine à produire des résultats positifs qu'on attend. Un certain nombre de défis méritent d'être relevés afin d'établir une véritable politique éducative pour le développement de la RDC.

Le dépassement de l'enseignement livresque et le culte du diplôme

Une observation attentive du système éducatif congolais relève quelques traits caractéristiques. Nous en abordons quelques-uns à la lumière de la pensée de Nyerere dans le livre précité. De prime abord, le but de l'enseignement au Congo reste la formation d'une élite bureaucrate. Par conséquent, ceux qui ont réussi à l'école deviennent des prétentieux et se considèrent pour de super citoyens ayant droit aux hauts salaires et emplois confortables en ville. Même ceux qui ont fait des études d'agronomie, de vétérinaire ou encore de techniques de développement rural, se confortent à chercher des emplois bureaucratiques en ville au lieu de toucher la terre, l'exploiter et la faire fructifier.

Ensuite, l'éducation actuelle en RDC crée une césure entre l'étudiant et la société qu'il est censé servir. L'apprenant est, tout au long de son parcours scolaire et académique, formé aux réalités autres que celle de sa société. D'une part, il ingurgite des connaissances étrangères à son milieu de vie ; d'autre part, il est voué à un enseignement quasi théorique loin des problèmes réels de son environnement. Très peu de ses matières puisent leur contenu dans son vécu quotidien pour le préparer à résoudre les problèmes qu'il y rencontre. Il est formé au Congo mais pas pour le

Congo. L'essentiel de son enseignement repose sur des réalités occidentales. Il est indubitable que beaucoup de jeunes congolais ayant fait l'école connaissent mieux la géographie, l'histoire ou encore la littérature occidentale que celles de leur propre pays. Imbus de ce savoir désincarné, enfermés dans une mentalité coloniale sans mesure, beaucoup de gens sont arrivés à croire qu'être véritablement intellectuel, c'est être capable de parler correctement les langues de l'Europe, maîtriser son histoire, etc., dans le total mépris de soi et de sa culture.

En outre, le système éducatif congolais actuel fait croire aux étudiants qu'on tire la vraie connaissance uniquement des livres ou du moins auprès

des gens lettrés. Aussi méprisent-ils l'expérience acquise par la pratique et qu'on peut trouver auprès de personnes âgées et d'autres illettrés expérimentés dans divers domaines mais qui sont considérés comme n'ayant que peu d'importance. Dans cet environnement livresque, l'employabilité d'une personne est plutôt relative au diplôme qu'à l'expérience. D'où une certaine course et un culte au diplôme que Charles Bashige qualifie de « *diplomatie* », et qui débouche sur la multiplicité de toutes les formes de fraudes académiques.

On est davantage préoccupé par l'obtention du diplôme à tout prix sans se soucier du contenu, de la compétence. Cette attitude est dénoncée par Julius Nyerere pour qui, nous sommes dans le faux lorsque nous tenons pour acquis que quelqu'un qui n'a pas de diplôme « ne peut pas exercer de métier [en faisant] fi de ses connaissances et de son expérience » (Nyerere, 1972, p.24). Certes, l'expérience ne donne pas toutes les compétences et l'on ne peut pas exercer n'importe quelle fonction puisqu'on est expérimenté. Mais également, suite à la course au diplôme, la détention d'une maîtrise ou d'un doctorat n'implique pas nécessairement les compétences attendues si l'on ne s'est pas bien formé en alternant théorie et pratique. Alors on peut comprendre cette phrase de Nyerere qui stipule qu'« Attacher trop d'importance aux connaissances livresques est aussi faux que de les sous-estimer » (Idem, p.25). Par ailleurs, l'enseignement en RDC reste dominé par les sciences humaines et sociales. Très peu d'institutions organisent les enseignements techniques. Or, l'expérience a montré que le développement des Etats passe par l'université à travers l'enseignement technique.

La primauté des langues étrangères sur les langues locales dans le cursus formatif est un autre défi à relever. Il n'est pas faux de supposer qu'un taux élevé d'échecs conduisant à la déperdition scolaire serait aussi lié au manque de maîtrise de la langue d'enseignement. Apprendre dans une langue étrangère durcit la compréhension. On passe de traduction en traduction avant de comprendre une notion quelconque. L'enfant congolais est déchiré entre la langue de l'école (le français) et sa langue au point que l'école lui est effectivement étrangère. Alors que tous les autres enfants du monde ont l'opportunité d'apprendre au moins dans leur langue, comme le recommande d'ailleurs les droits de l'enfant (Art.29),

l'enfant congolais reste en grande partie prisonnier d'un apprentissage exclusivement dispensé en français. Plusieurs analystes s'accordent pour affirmer qu'il s'agit là de la perpétuation de la « subordination à la fois linguistique et culturelle vis-à-vis des anciennes puissances coloniales » (Pallante, 2008, p.164).

On ne peut pas ignorer que l'introduction des langues étrangères dans l'éducation africaine par le colon avait un soubassement idéologique. Elle visait l'inhibition des valeurs culturelles africaines pour inculquer aux jeunes la supériorité de l'Europe sur l'Afrique. D'aucuns savent que c'est à travers la langue que sont véhiculées les valeurs culturelles d'un peuple. N'apprenant qu'en langue étrangère, au mépris des leurs, les congolais tendent à honnir leurs propres cultures et ses valeurs pour épouser maladroitement celle de leurs dominateurs.

Certes, les langues congolaises seules ne suffisent plus dans un monde globalisé, et c'est pourquoi elles devraient coexister avec les langues étrangères sans être phagocytées par celles-ci. Les relais locaux de la colonisation (les intellectuels aliénés) nous objectent que les langues congolaises ne sont pas en mesure de traduire et exprimer la quintessence de la science, de la technologie ou encore de la philosophie. Une simplification qui frise la paresse. Ignoreraient-ils que si originellement la science a été conçue en grec puis en latin, en ce qui concerne l'Occident, rien n'a empêché à chaque peuple de la traduire et l'exprimer dans sa propre langue ? C'est sous l'impulsion des penseurs comme Locke que l'anglais, comme langue locale, a eu raison sur le latin pour favoriser l'apprentissage pour tous. L'exemple des Chinois et des Arabes en dit long. Il suffirait d'un travail sérieux des linguistes et grammairiens africains sur la syntaxe de leurs langues pour leur donner la noblesse qui leur revient. Cela aurait un impact sur tous les plans : idéologique, scientifique, culturel, etc.

L'autonomie financière comme gage de la réforme

En RDC, plusieurs réformes de l'enseignement secondaire ont surtout été envisagées et initiées. Cependant, même s'il peut paraître que ce sont les autorités nationales qui les mettent sur pied, il est aussi évident que c'est sous l'influence des bailleurs de fonds. Etant donné la dépendance

financière pour la mise en œuvre de la politique éducative congolaise, son mode de fonctionnement est également dicté par les mêmes bailleurs des fonds. Il est patient de constater que le secteur de l'éducation est l'un des moins pourvus financièrement par l'Etat congolais. Par conséquent, les réformes sont prises en charge par des bailleurs de fonds étrangers.

Or, comme le souligne Xavier Rogeirs (2008), certains bailleurs des fonds étrangers conditionnent leur aide aux pays africains à une certaine orientation à prendre dans leurs curricula scolaires. C'est ainsi que l'on adopte sans recul la philosophie de l'éducation des pays du Nord sous peine de perdre le financement. Par ailleurs, il est courant pour les anciennes métropoles de financer l'éducation de leurs anciennes colonies. Ce qui fait que, souvent, ces dernières arriment leurs programmes et systèmes éducatifs à ceux de leurs anciennes métropoles. Françoise Cros (op.cit) l'illustre mieux lorsqu'elle montre, par exemple, que depuis 2008, le Gabon compte sur le financement de l'UNICEF et de la France. Il en est de même pour le Cameroun dont la mise en œuvre de l'approche par compétence (APC) repose très largement sur les financements des bailleurs internationaux, à commencer par la France. En RDC, l'opérationnalisation de la gratuité de l'enseignement de base ne s'est envisagée au cours de l'année 2020 que sous l'impulsion de la banque mondiale qui l'a financée. De ce fait, on ne s'étonnera plus que les réformes échouent étant donné que les autorités africaines, pour la grande partie, s'inscrivent dans les tendances internationales selon la volonté des bailleurs. Que faut-il envisager pour une école du développement de la RDC ?

Pour une education de developpement de la RDC

Par-delà, l'élitisme et la recherche du diplôme, la question essentielle relative à la politique éducative en RDC est de savoir si l'école congolaise est attentive aux attentes de la société, en termes de réponses à ses principaux problèmes. Puisqu'elle est déconnectée des réalités sociales, il est impératif aujourd'hui de redéfinir la politique de l'éducation au Congo, en puisant dans le modèle traditionnel, authentique et spécifique.

Le recours à l'enseignement traditionnel

Pour relever le défi de l'aliénation et mettre sur pied un enseignement à la hauteur de ses problèmes, la RDC devrait faire, comme le disait si bien feu le président Mobutu, non pas un retour mais un recours à l'authenticité. Cela veut dire que le système éducatif congolais devrait puiser dans l'enseignement traditionnel des éléments nécessaires pouvant lui permettre de résoudre ses problèmes. En effet, comme le stipule le préambule de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous de 1990 : « Le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone ont une valeur et une validité propres et peuvent servir aussi bien à définir qu'à promouvoir le développement ». Les méthodes et le savoir traditionnels ne sont pas à rejeter en bloc comme il ne s'agit pas non plus de détruire les acquis du modèle occidental à l'instar des extrémistes de Boko Haram. Ni tout copier ni tout rejeter du modèle occidental, mais plutôt opter pour une symbiose osmotique entre enseignement traditionnel et enseignement moderne.

A cet effet, le système actuel devrait préconiser la transmission des valeurs liées à la vie, à la pratique ; c'est-à-dire, à l'environnement social des formés. Leur apprendre à construire le savoir que de répéter sans les contextualiser des savoirs construits ailleurs. Il faudrait passer de la description, à la construction d'un savoir utile puisqu'en adéquation avec le problème réel de l'apprenant congolais. Dans le domaine de la morale, il faudrait revenir sur les fondamentaux de l'axiologie traditionnelle basée sur le courage, l'honnêteté, l'obéissance à l'autorité, la politesse, le sens de la responsabilité, l'intégrité, etc. In fine, il faut préparer les apprenants à la vie sociale en leur donnant un enseignement conforme à nos besoins et réalités propres (Nyerere, op.cit)

C'est dans ce cadre qu'Angélique Del Rey (2010) préconise une éducation territorialisée, c'est-à-dire une éducation qui apprend aux élèves à être attentifs à leur environnement, une éducation qui relève les défis du milieu où vit l'élève. Cette éducation doit apprendre aux élèves que le monde n'est pas ailleurs. Le monde est, et c'est maintenant que je dois le transformer. Il faut éduquer à transformer son monde à soi plutôt qu'à contempler et s'adapter à celui d'autrui. Cela exige qu'on fasse de

la situation de l'éduqué, c'est-à-dire de son territoire et ses réalités, un absolu, une finalité en soi.

Par ailleurs, il faut une revalorisation des cultures congolaises supplantées par la culture occidentale à travers ses langues. En effet, apprendre la langue de quelqu'un, c'est apprendre en même temps sa culture, son monde et sa vision ; bref, ses manières d'être, façonnées par sa langue. De ce fait, il est impératif d'apprendre systématiquement les langues nationales congolaises qui sont les vecteurs de sa culture. Les langues véhiculent non seulement la culture mais aussi, elles sous-tendent et traduisent une vision du monde. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que c'est « en introduisant les langues nationales dans les écoles [congolaises que la RDC] pourra sauvegarder et revaloriser ses valeurs culturelles. C'est aussi de cette manière qu'elle pourra éduquer non pas une jeunesse dépendante et aliénée culturellement mais des jeunes qui se servent de leur mémoire collective pour affronter avec clairvoyance les défis qui se posent à eux. » (Pallante, 2008). Tout ceci nécessite une révision et une profonde réforme du système éducatif congolais assumées et assurées par l'Etat.

La réforme congolaise des programmes d'enseignement comme gage de son développement

L'inadéquation entre les programmes et la réalité sociale des formés nécessite une profonde réforme à la lumière des besoins et des objectifs sociaux de la RDC. Son développement et son émancipation sociopolitique et économique doivent passer par la rénovation, mieux, la révolution du système éducatif hérité de la colonisation. Les congolais doivent se reposer la question de savoir pourquoi ils veulent éduquer afin de sortir du plan actuel qui ne répond pas à leurs objectifs. D'ailleurs, comme l'ont montré plusieurs études récentes, en RDC : « la qualité est faible à tous les niveaux du système éducatif, le contenu et les normes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur n'ayant pas été, au demeurant, réformés depuis plus de vingt ans » (Banque mondiale, 2015). La vétusté de son programme est suicidaire pour son développement.

Aujourd'hui comme hier, la philosophie de l'éducation congolaise répond aux objectifs coloniaux entre autres la formation des administrateurs et assistants des administrateurs. On forme des employés et non des entrepreneurs. De ce fait, tout l'enseignement est quasi réduit à l'acquisition des compétences voulues par le colon et ne vise que le salariat. Aujourd'hui, la question est de savoir ce que nous voulons faire de notre jeunesse dans les circonstances actuelles. Cela exige la mise sur pied d'une refonte systématique des programmes sinon, cela ne servirait à rien de former des gens dont « les résultats n'ont aucune portée directe sur la société que nous essayons de bâtir » (Nyerere, 1972, p.10). Continuer de former à la manière imposée ou copiée de l'occident sans tenir compte de notre réalité locale, c'est préparer notre jeunesse à un avenir bouché. C'est leur priver la capacité de fixer par eux-mêmes de nouveaux objectifs selon leur besoin.

Pour ce faire, dans le processus de réforme du système éducatif congolais, il faut se poser les vraies questions : quelle direction voulons-nous donner au système éducatif ? Quel est son but, quel type d'homme voulons-nous former, pourquoi et pour quelle société ? Tant que nous n'aurons pas de réponses claires à ces questions nous copierons toujours des modèles inadaptés à nos réalités. Dit autrement, tant que l'enseignement congolais n'est pas compatible aux exigences et besoins sur le terrain, il ne saura pas booster son développement. Il faut qu'il prenne en compte ses réalités locales spécifiques.

Conclusion

Nous avons montré dès le début de cette réflexion que la République Démocratique du Congo a hérité et perpétue depuis son indépendance un système éducatif aliénant ni suffisant ni adapté à ses besoins. Le mimétisme et l'inadéquation de son programme par rapport à ses réalités locales serait l'un des freins de son développement. Coupée de son environnement, l'école congolaise est incapable de sortir la RDC du gouffre du sous-développement. Pour sortir de cette impasse, le Congo a besoin d'un enseignement contextualisé. Les jeunes congolais doivent faire face à leur quotidienneté. Ils doivent apprendre leur géographie et leur

histoire afin d'y déceler des modèles de héros. Sans négliger l'image de Charlemagne, Napoléon, Jeanne- d'Arc, Descartes, etc., qui ont marqué leur société, c'est dans les figures de Kimpavita, Lumumba, Lurhuma, Mukwege, Mudimbe, pour ne citer que ceux-là que le jeune congolais devrait tirer son modèle de courage, de loyauté, de patriotisme, d'auto-prise en charge, etc. Dans ce processus, il faut donner aux langues africaines leur juste valeur en les intégrant davantage dans l'enseignement à côté de celles occidentales pour une intégration effective et une interculturalité.

Bibliographie

- Colle, P. (1971). *Essai de monographie chez les Bashi*, Centre d'Etude de langues africaines, Bukavu.
- Cros, F. et al. (2009), *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Del Rey, A. (2010), *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris, La Découverte.
- Jacques, K. (2018), « Politique de l'éducation et développement du capital humain : le cas de la République Démocratique du Congo (RDC) », dans *Marché et Organisations*, n° 32, pp.87-108.
- Mbembe, A. (1985). « Systèmes éducatifs et systèmes sociaux » dans *Les jeunes et l'ordre politique en Afrique noire*, Pari, L'Harmattan.
- Morfaux, L. et Lefranc, J. (2024), *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Nouvelle édition, Armand Colin, Paris.
- Nyerere, J. (1972), *Indépendance et éducation*, Editions Clé, Yaoundé.
- ONU. (1990). *Déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous*, Conférence de Jomte.
- Pallante, P. (2008). *Droit à quelle éducation en Afrique ?*, Presse de l'UCAC, Yaoundé.
- Xavier, R. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*, Genève, Suisse.
- Mungala, (2016). « L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales », in <https://www.wathi.org/valeursafricaines/wa-thinotes-valeurs-africaines/leducation-traditionnelle-afrique-valeurs-fondamentales/>.

Prospectiva de la educación en México y la República Democrática del Congo.

Reflexiones desde las políticas y prácticas educativas.

Se terminó de editar en enero de 2026

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com



El libro *Prospectiva de la educación en México y la República Democrática del Congo. Reflexiones desde las Políticas y Prácticas Educativas* es un esfuerzo colectivo que busca identificar principios y estrategias que conviertan a la educación en una palanca de equidad y desarrollo sostenible. Esta obra propone una mirada que trasciende fronteras para extraer lecciones mutuas y replantear la educación como bien público global. Su apuesta es clara: si México y la República Democrática del Congo logran convertir sus escuelas en espacios dignos, invirtiendo en la mejora continua de la infraestructura escolar y el desarrollo profesional docente, así como fortaleciendo los procesos de formación de las nuevas generaciones, dirigidos a preparar ciudadanos comprometidos con su entorno, de espíritu crítico y éticos, se habrá dado un paso decisivo hacia sociedades más justas, incluyentes y prósperas, y el aprendizaje resultará útil para cualquier país que comparta ese anhelo.

ISBN: 978-607-640-087-6



9 786076 400876



Consulta y descarga

